

# The professional skills of future language teachers: the case of Slovenian students<sup>1</sup>

[Les compétences professionnelles des futurs enseignants de langue : le cas des étudiants slovènes]

Meta Lah

DOI: 10.18355/XL.2022.15.04.04

## Abstract

Since the introduction of the Bologna process in higher education, future Slovenian teachers of French as a foreign language have been trained at the master's level after completing language, literature, and civilization courses at the bachelor's level. The pedagogical program consists mainly of psychological and pedagogical subjects, and there is little room for language classes. The situation is apparently similar in other countries, for example, in Romania: "As the study program is too full, there is little room left to our students for individual research, for reflection on grammar problems" (Manolache, 2013: 58). The French language will, however, constitute the discipline of the future teachers that we train and "mastering the discipline and having a good general culture" (Rey, 2012: 86) is one of the professional skills cited in the official programs.

Every language teacher should first be a good philologist. We wonder if, for future teachers, three years of BA studies are enough to learn the language to be able to transmit it afterward to their future learners. The students - future teachers - find themselves in a transitional stage between learners and teachers. They are looking for professional autonomy, which is difficult, especially if they have doubts about their language proficiency.

In this article, we propose to present the training of French as a foreign language in Slovenia and to expose points that seem problematic, among others, the language skills of future teachers. After analyzing the students' lesson planning prepared for the final course in high school, which also serves as an exam, we find that, even though these documents are written in schematic form, they are not without errors, sometimes quite basic.

One of the solutions would be to introduce more language courses at the bachelor's level and especially at the master's level. This is also what the students propose in their evaluations.

**Key words:** language teacher training, professional skills, language proficiency

## Résumé

Depuis l'introduction du système LMD, les futurs professeurs<sup>2</sup> de FLE slovènes sont formés au niveau master, après avoir suivi les cours de langue, littérature et civilisation en licence. La filière pédagogique est majoritairement composée de matières psycho-pédagogiques et il y a peu de place pour les cours de langue. La situation est apparemment semblable dans d'autres pays, par exemple en Roumanie : « Comme le programme d'études est trop chargé, il reste peu de place à nos étudiants pour la recherche individuelle, pour la réflexion sur les problèmes de grammaire »

---

<sup>1</sup> Cette étude a été effectuée dans le cadre du programme P6-0218 Recherches théoriques et appliquées des langues : approches contrastives, synchroniques et diachroniques, financé par L'Agence nationale de la recherche scientifique (ARRS).

<sup>2</sup> Nous utilisons d'habitude la forme inclusive professeur·e·s. Dans cet article, nous avons opté pour la forme masculine pour les professeurs, les enseignants et les étudiants. Nous trouvons que la forme inclusive rendrait l'article moins lisible.

(Manolache, 2013 : 58). La langue française constituera cependant *la discipline* des futurs enseignants que nous formons et « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » (Rey, 2012 : 86) est une des compétences professionnelles citées dans les référentiels officiels.

Tout enseignant de langue devrait d'abord être un bon philologue. Pour cela, nous nous demandons si, pour ces étudiants, les trois années de licence suffisent à apprendre la langue au point de pouvoir ensuite la transmettre à leurs futurs apprenants. Les étudiants – futurs enseignants – se trouvent dans une étape transitoire, entre apprenant et enseignant. Ils sont en quête d'autonomie professionnelle, ce qui est difficile surtout s'ils ont des doutes concernant leur niveau de langue.

Dans le présent article, nous nous proposons de présenter la formation des enseignants de FLE en Slovénie et d'en exposer des points qui nous semblent problématiques, entre autres, la compétence langagière des futurs professeurs de français. Après l'analyse des fiches pédagogiques préparées pour le cours final au lycée qui sert aussi d'examen, nous constatons que, malgré le fait qu'il s'agit de documents écrits sous forme schématique, ces fiches ne sont pas sans erreurs de langue, parfois assez basiques.

La solution serait d'introduire plus de cours de langue au niveau licence et surtout au niveau master. C'est d'ailleurs ce que proposent les étudiants dans leurs évaluations.

**Mots-clés** : formation des enseignants de langue, compétences professionnelles, niveau de langue

---

## 1. Introduction – la formation des enseignants de FLE dans le contexte slovène

La formation initiale des enseignants slovènes de FLE est dispensée par la Faculté des lettres de l'Université de Ljubljana. Les étudiants s'inscrivent d'abord en licence – où ils suivent un double cursus et combinent le français avec la majorité des autres disciplines proposées (p. ex. une autre langue, la géographie, l'histoire, la philosophie, la sociologie, l'histoire de l'art etc.) – et ensuite en master pédagogique qui dure deux ans. Pour devenir enseignant dans le système public, une formation universitaire de cinq ans est obligatoire. Contrairement à la Roumanie : « /.../ à côté du master recherche et du master professionnel, il y a le master didactique, mais le statut de ce dernier est incertain. En réalité, le master didactique n'est pas encore indispensable pour ceux qui désirent obtenir un poste d'enseignant. » (Manolache, 2013 : 57), le master didactique est obligatoire en Slovénie pour tous les enseignants.

En licence, les étudiants suivent les cours obligatoires de langue, littérature et civilisation : les cours magistraux portent sur la langue (Introduction à la grammaire française, Morphosyntaxe, Syntaxe, Phonétique et orthographe), sur la littérature (Introduction à la littérature française et francophone, Littérature française du 19<sup>ème</sup> siècle, Classicisme français, Littérature française ancienne) et les travaux dirigés (Français en usage, 1, 2 et 3, Traduction en français, Traduction en slovène, Histoire et géographie de la France). Ils sont aussi obligés de choisir des cours optionnels, parmi lesquels le département propose Le français administratif, L'introduction à la communication langagière, La lexicologie avec la phraséologie et deux cours de littérature (La poésie et la prose du 20<sup>ème</sup> siècle, Le théâtre du 20<sup>ème</sup> siècle). Tous les cours, sauf un (Introduction à la littérature française en 1ère année), sont dispensés en français ce qui parfois, au début, pose certains problèmes aux étudiants plus faibles.

Après la licence, les futurs enseignants s'inscrivent en master pédagogique où ils sont aussi censés choisir un double cursus. Très souvent, ils combinent le français avec une autre langue – anglais, allemand, espagnol, italien – plus rarement avec une autre discipline, par exemple, l'histoire de l'art, l'histoire, la sociologie, la géographie. Ils

sont cependant libres de choisir n'importe quelle autre discipline qui propose une filière pédagogique.

Avec l'introduction du système de Bologne et la division des études en licence et en master, le parcours pédagogique a changé ; cela a apporté aussi bien des avantages que des inconvénients. Parmi les avantages, nous pouvons mentionner le nombre de cours et d'heures consacrées à la didactique du FLE qui a augmenté considérablement (avant le système de Bologne, un seul cours en 4<sup>ème</sup> année d'études, dans le système LMD, 4 cours en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> année de master). Ce qui est sans doute le plus important est que le stage pédagogique est finalement accrédité et introduit dans le programme (Lah, 2019 : 48).

Parmi les inconvénients du master pédagogique, nous pouvons sans doute citer l'absence quasiment totale des cours de langue. Contrairement à la situation en Roumanie où « les universités roumaines jouissent d'une certaine autonomie » (Manolache, 2013 : 56), les programmes universitaires en Slovénie sont figés. Les cours psycho-pédagogiques, préparés en commun pour les étudiants de toutes les filières pédagogiques de la faculté et pour cela, dispensés en slovène, occupent une grande place, avec le nombre des crédits prescrit par la loi. Les étudiants en master pédagogique ont, de ce fait, un seul cours de langue obligatoire (Techniques de reformulation textuelle et syntaxique), tous les autres sont facultatifs, pas nécessairement choisis et il en va de même pour les cours de littérature. Les cours de didactique du FLE sont dispensés en français, mais nous n'y travaillons pas forcément la langue.

Par conséquent, dans les évaluations remises à la fin de chaque année universitaire, les étudiants soulèvent plusieurs points problématiques : absence de cours de langue, cours de psychologie et pédagogie trop nombreux et, dans le cas des étudiants qui ont choisi deux langues, la superposition des contenus.

Un des points problématiques est aussi l'intérêt pour le français qui, en Slovénie, baisse à tous les niveaux, dans le primaire, le secondaire et à l'université (Lah, 2019, 2021). S'il y avait 70 étudiants inscrits en première année de licence en 2012/13, il y en a exactement la moitié (35) en 2021/22. Cela signifie qu'il y a aussi moins d'intérêt pour les études pédagogiques : 10 étudiants en 1<sup>ère</sup> année de Master en 2019/20, 5 en 2020/21 et 3 en 2021/22. La situation paraît semblable dans certains autres pays (Manolache, 2013 : 54).

Le but de cet article est de proposer une réflexion sur la formation des futurs enseignants de FLE, d'essayer de définir leurs compétences professionnelles et de soulever les points problématiques, en nous appuyant sur l'exemple du contexte slovène.

## **2. Le stage pédagogique et l'examen final**

Les étudiants font leur stage pédagogique au dernier semestre de leurs études de master, dans les lycées de Ljubljana. Il y a sept lycées au choix, ce qui, vu le petit nombre d'étudiants, suffit largement. Les enseignantes qui les reçoivent ont été formées pour pouvoir accompagner les étudiants et leur donner un retour.

Les étudiants sont obligés d'observer au moins 8 heures de cours et de dispenser au moins 12 cours, dont la moitié peuvent être des micro-cours, en tandem avec un autre étudiant ou avec l'enseignante. Dans la plupart des cas, le stage se fait en deux semaines.

Pour préparer les étudiants à la réalité pédagogique, le stage devrait être beaucoup plus long; c'est d'ailleurs ce que remarquent les étudiants dans leurs évaluations. Dans le cas idéal, nous enverrions les étudiants en stage pendant tout le semestre et ce stage devrait être partagé entre les niveaux primaire et secondaire. Malheureusement, il y a deux contraintes à cela : la première est le nombre d'heures (et de crédits) que nous avons à notre disposition dans le programme. La deuxième, encore plus difficile à résoudre, est liée au statut des enseignants dans le secondaire. Les enseignants ne sont

pas rémunérés et fonctionnent, comme nous avons l'habitude de le dire, au « carburant éthique ». Souvent, ils enseignent deux matières et n'ont pas beaucoup d'heures de français. Ils acceptent les stagiaires car ils ont eux-mêmes étudié à la Faculté des lettres, ils connaissent le parcours universitaire et savent que le stage pédagogique est vraiment important. En ce qui concerne cette problématique, nous, les formateurs des enseignants de différentes facultés sommes en contact avec différentes institutions slovènes depuis plusieurs décennies, malheureusement sans succès. Cette problématique mériterait un autre article.

Le dernier cours du stage pédagogique sert d'examen. Nous nous déplaçons dans les lycées pour évaluer les étudiants stagiaires. L'examen n'est pas sanctionné par une note chiffrée mais nous utilisons une grille d'évaluation descriptive et nous sanctionnons uniquement par la mention « réussi / échoué ». Nous avons opté pour une évaluation descriptive après nous être rendu compte qu'une note chiffrée est beaucoup moins formative qu'une évaluation descriptive et qu'avec une note descriptive élaborée, nous pouvons plus facilement informer et attirer l'attention des étudiants sur ce qu'ils font bien et ce qu'il faut encore améliorer.

Nous évaluons la fiche pédagogique qu'ils préparent selon un modèle, leur performance pendant le cours (l'aspect pédagogique et leur maîtrise de la langue) et leur carnet de bord où figurent toutes les grilles d'observation, les fiches pédagogiques et leurs réflexions pendant et après le stage. Les carnets de bord comprennent entre 60 et 100 pages ; ils nous servent aussi de retour.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, nous y préparons nos étudiants par des séquences de micro-enseignement, organisées conjointement avec la collègue et les étudiants du Département d'allemand de notre faculté. Selon Retelj et Kosevski Puljić (2016), le micro-enseignement (en anglais « microteaching ») a été développé par Allen et ses collaborateurs à l'Université de Stanford, dans les années 1960. Allen (1967, cité dans Retelj et Kosevski Puljić), en décrit les trois objectifs : on l'utilise comme moyen de formation pour les futurs enseignants, comme outil de recherche pour déterminer l'efficacité de la formation des enseignants ou comme outil de formation pour des enseignants expérimentés. Le modèle de Stanford consiste en des séquences de 5 à 25 minutes, effectuées respectivement par chaque étudiant avec un petit groupe de collègues, suivies par une réflexion et un feedback collégial des étudiants observateurs et de l'enseignant (des enseignants) présent(s). La première séquence est suivie par une autre durant laquelle les étudiants essayent de suivre les conseils donnés et d'améliorer leur enseignement. Les séquences peuvent être filmées (ibid.).

Dans notre cas, les séances de micro-enseignement sont organisées une fois par an, en présentiel ou en distanciel, via la plateforme Zoom (en 2020 et 2021). Les étudiants d'allemand enseignent l'allemand aux étudiants de français et vice-versa. Par ces séances, nous leur proposons un contexte authentique et pour un bon nombre d'eux, c'est la première occasion d'enseigner dans une situation non simulée.

Après leurs cours, les étudiants reçoivent le feed-back de leur collègues (ils l'écrivent dans une grille Google). Quant à nous, les enseignantes, nous donnons notre feedback à chaud, devant tout le groupe et souvent, il y a une discussion qui s'ensuit. Tous les micro-cours sont filmés – chaque étudiant reçoit la copie de sa séquence et il est censé écrire deux réflexions, une avant et une après le visionnage. Ces réflexions sont importantes pour les étudiants qui pendant le visionnage observent des choses auxquelles ils n'avaient pas pensé auparavant. Elles sont aussi importantes pour les formatrices car elles nous donnent un aperçu des interactions en classe et de l'agir des futurs professeurs de langue (Cicurel, 2002, 2011).

Dans leurs retours, les étudiants commentent souvent l'authenticité de ce type d'enseignement qui leur manque dans les activités simulées en classe : « J'ai finalement pu tester mes compétences devant un public réel, donc avec les vrais

débutants et pas avec mes collègues de classe. J'ai dû m'adapter et simplifier mes explications. » Ils apprécient aussi le fait d'assister aux cours de leurs collègues et d'être à nouveau à la place des apprenants : « Je me suis souvenue comment c'est d'être à la place d'un apprenant. »

Les cours préparés par les étudiants sont pour la plupart axés sur l'usage. Un des commentaires de la dernière génération est le suivant : « Quand j'étais moi-même au lycée, j'aurais aimé avoir plus de cours de ce type et moins d'activités focalisées sur la grammaire et la mémorisation aveugle des règles grammaticales. »

### **3. La compétence professionnelle des futurs enseignants de langue : le langagier et le pédagogique**

Dans les remue-ménages sur le thème « un bon enseignant de langue » que nous faisons chaque année avec les étudiants de première année de master pédagogique, tout au début de nos cours communs, la notion de professionnalité est toujours présente, formulée de différentes manières : « un bon enseignant maîtrise son sujet », « il est compétent dans sa discipline », « il possède les savoirs nécessaires ». Même si les étudiants sont au début de leur parcours professionnel et que chaque « futur enseignant de Français langue étrangère et seconde participe constamment à un processus de reconstruction de son identité personnelle, collective et professionnelle » (Moreno, 2020 : 2), les étudiants sont conscients que la maîtrise de la discipline est cruciale pour pouvoir exercer le métier auquel ils se préparent. Ils ont cependant un temps limité pour se former, tant à l'acquisition de la compétence langagière suffisante pour enseigner de manière autonome qu'à l'assimilation des contenus psychopédagogiques.

Selon Muršak et al. (2011 : 27), la formation initiale des enseignants peut être divisée en deux parties : une partie en relation avec la discipline de chacun (les mathématiques, la physique, le slovène, l'ingénierie mécanique) et une partie, liée aux méthodes pédagogiques.

Comment définir la professionnalité d'un (futur) enseignant de langue étrangère ? De quelles connaissances et compétences a-t-on besoin pour devenir un « professeur professionnel », terme que Jereczek-Lipińska dit avoir emprunté à Ch. Puren (Jereczek-Lipińska, 2005 : 93) ? La définition très générale de la professionnalité par Barbier (1996), citée dans Moreno (2020 : 2) est la suivante : la professionnalité est « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique ».

Selon Elder (2002 : 152), la compétence langagière que devraient posséder les enseignants de langue est loin d'être bien définie car beaucoup plus difficile à circonscrire que la compétence de certaines autres professions. La compétence des enseignants de langue devrait « englober tout ce que les utilisateurs de langues 'normaux' devraient être capables de faire, dans un contexte formel et informel. Les enseignants de langue devraient aussi maîtriser la terminologie spécifique / métalinguistique d'un côté et la compétence discursive requise pour mener la classe. » La compétence langagière des enseignants est cruciale car elle a un impact direct sur ce qui se passe dans la classe. Richards et al. (2013 : 233) soulignent que cette compétence n'est pas uniquement importante pour faciliter l'apprentissage des élèves, la maîtrise limitée de la langue étrangère est aussi susceptible d'influencer un certain nombre de domaines de la pratique pédagogique des enseignants. Un des domaines importants est, par exemple, la capacité des enseignants à accéder aux ressources authentiques de la langue cible. La compétence langagière est également importante pour que les enseignants soient en mesure d'adapter ou de compléter efficacement les manuels, d'évaluer l'utilité des ressources ou d'utiliser des supports authentiques dans le but de préparer et de motiver les apprenants à utiliser la langue en dehors de la classe (ibid.).

En ce qui concerne l'enseignement des langues, la maîtrise de la langue-cible et la compétence pédagogique sont les deux aspects les plus importants pour chaque enseignant. Cependant, comme le soulignent Faez et Karas (2017 : 136), il n'y a pas vraiment de consensus en ce qui concerne le niveau de compétence langagière pour un professeur de langues : « Différents contextes ont des définitions différentes et les exigences ne sont pas les mêmes d'un contexte à l'autre. De plus, une bonne maîtrise de langue à elle seule ne fait pas un enseignant efficace. »

La formation initiale des enseignants est souvent considérée comme trop académique. Muršak et al. (2011 : 109-110) présentent le contexte de la formation continue des enseignants et mentionnent deux modèles : le modèle plutôt théorique et le modèle orienté vers la pratique. Selon eux, les enseignants exigent surtout de la pratique, des exemples concrets. Les auteurs citent une des formatrices qui s'exprime à propos de la formation initiale : « Il paraît qu'aujourd'hui, quand je travaille avec les enseignants dans les programmes de formation continue, ce qui est le plus visible est le fait que, déjà, dans la formation initiale, il faut donner plus d'importance à ce que le côté théorique et le côté pratique soient plus liés. »

Dans la littérature, nous pouvons trouver les mêmes doutes exprimés à propos de la formation initiale des professeurs de langues étrangères : « Dans le cas des professeurs de langues étrangères, il y avait des inquiétudes /.../ que la formation linguistique que les enseignants avaient reçue dans le cadre de leurs études de premier cycle était trop générale ou trop académique et ne les a pas équipés avec la compétence discursive et la compétence pragmatique nécessaires pour faire face à la classe » (Elder, 2002 : 152). Manolache (2013) trouve que les futurs professeurs roumains « ne réussissent pas à se détacher du modèle structural » (2013 : 53) selon lequel ils sont préparés lors de leur formation initiale.

La question est aussi comment évaluer le niveau langagier des étudiants de langues, donc des futurs spécialistes en langue. D'habitude, ce niveau est évalué en utilisant les critères du CECRL. Manolache (2013 : 58) décrit leur niveau après la licence : « Les efforts faits par un étudiant consciencieux pendant les trois ans de licence sont assez éprouvants. La quantité d'information qu'un tel étudiant doit avaler est impressionnante. À la fin de ses études, il devrait avoir acquis au moins le niveau B2 pour les deux langues étudiées. » Au Département des langues romanes de notre faculté, nous avons aussi, dans le passé, utilisé l'échelle du CECRL pour évaluer le niveau de nos étudiants. Cependant, le CECRL ne nous semble pas approprié pour évaluer le niveau des étudiants en langues ; en effet, ceux-ci possèdent bien des savoirs que les locuteurs natifs (servant de référence pour le niveau C2) n'ont souvent pas (nous pensons ici surtout aux savoirs métalinguistiques) mais pourraient difficilement arriver au niveau C2 dans certains segments, notamment dans la connaissance des structures idiomatiques et les références culturelles.

#### **4. La compétence langagière des futurs enseignants : entre la fluidité et la précision**

Manolache (2013 : 54-55) rapporte ce qui suit :

« /.../ nous avons eu l'occasion d'assister à beaucoup de classes de français : soit occasionnellement, dans le cadre d'un projet de recherche singulier comme le projet CECA, par exemple, soit de manière courante, dans le cadre des inspections pour l'obtention du premier grade didactique par les professeurs de l'enseignement pré-universitaire ou dans le cadre des stages pédagogiques faits par nos étudiants. Nous avons trop souvent constaté qu'il y a encore un écart considérable entre ce qu'on prône à l'Université, pendant les cours de didactique du français langue étrangère, et ce qui se passe réellement dans les salles de classe /.../ Si, théoriquement, les principes de l'approche actionnelle décrite dans le CECRL sont connus par la plupart des enseignants roumains, qui affirment que leur objectif principal est de former des

apprenants autonomes, capables de communiquer pour agir, de continuer à apprendre même après la fin de leur scolarité, de comprendre les atouts du multilinguisme, ce qu'on voit dans beaucoup d'institutions est encore redevable d'une approche structurale, centrée sur la mémorisation d'informations, sur l'acquisition d'automatismes linguistiques, longuement exercés dans des phrases décontextualisées . »

Contrairement à cela, nous constatons lors des observations que les étudiants ont bien intériorisé les principes communicatifs et actionnels. Nous voyons rarement quelqu'un qui insiste sur la répétition, la mémorisation et ne propose pas des activités ayant une portée communicative. Ils n'ont pas non plus de problèmes à s'exprimer. Pourtant, c'est la précision langagière qui fait souvent défaut, ce qui montre que leur compétence linguistique est encore en train de se construire et que des cours de langue supplémentaires seraient pertinents.

### **5. Le langagier – l'analyse des erreurs dans les fiches pédagogiques**

Pour chaque cours – qu'il s'agisse des simulations avec les collègues, des séances de micro-enseignement ou des cours pendant le stage pédagogique – les étudiants préparent une fiche pédagogique. Ce document est un mélange de langagier et de pédagogique : ils déterminent les objectifs, les moyens utilisés pendant le cours, l'approche utilisée, ils décrivent le matériel utilisé pour le cours et le contenu du cours. La moitié des fiches pédagogiques est rédigée en slovène pour nous assurer qu'ils connaissent la terminologie pédagogique en langue maternelle aussi; cela va leur servir pendant leur examen de professorat (strokovni izpit).

La fiche pédagogique pour le cours final - qui sert d'examen - est obligatoirement élaborée en français. Cela nous permet d'évaluer aussi la compétence langagière. Il s'agit d'un document de deux à trois pages, préparé sous forme de schéma, en suivant une fiche qui sert de modèle.

Pour les étudiants de filière pédagogique, cet examen est un des derniers de leurs études. On s'attendrait donc, et d'autant plus que les fiches pédagogiques se construisent de façon schématique et qu'il n'y a pas beaucoup de texte à écrire, que ces fiches soient sans erreurs. Malheureusement, c'est très rarement le cas et nous pouvons y trouver des erreurs très basiques.

Pour cet article, nous avons analysé 20 fiches pédagogiques élaborées par des étudiants inscrits en 2ème année de master à partir de 2017/18. Le nombre des fiches à notre disposition est limité car en 2020/21, il n'y a pas eu de stages, à cause des mesures liées à la crise sanitaire. Toutes les fiches ont été préparées pour le dernier cours du stage, donc pour l'examen.

Parmi les 20 fiches pédagogiques analysées, il y en a uniquement deux sans erreurs. On pourrait diviser les déviations en deux catégories : des lapsus, dûs probablement à la négligence, et des erreurs qui, comme le définit le CECRL « /.../ sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. » (CECRL, 2001 : 118). Les erreurs sont souvent induites par l'interférence avec la langue maternelle.

#### **5.1 Les lapsus**

Je leur \*dit (4x) (E<sup>3</sup>1)

Ils répondent aux \*question E5

/.../ j'introduis les verbes qu'on utilise pour \*parles de la nourriture (E10)

---

<sup>3</sup> E pour étudiant.e.

/.../ dans les phrases \*simple (E14)

Je lis d'abord l'exemple en slovène et puis \*l'exemples en français.(E14)

Je leur \*dit (E15)

On \*revoir leurs solutions (E17)

## **5.2 Les erreurs**

### **5.2.1 L'influence de la langue maternelle : le genre des mots et les prépositions**

\*Une groupe (E2) (E5) (influence de la langue maternelle, en slovène *grupa*, féminin)

Dans \*quelles groupes (E5)

Nous allons continuer avec \*la thème du travail. (E17) (influence de la langue maternelle, en slovène *tema*, féminin)

Je distribue aux élèves \*les premiers fiches... à la première page \*du fiche ... Je distribue aux élèves \*le deuxième fiche (E18) (probablement l'influence de la langue maternelle, *list*, masculin)

Je leur dis que nous allons faire \*une exercice. (E7) (influence de la langue maternelle, *vaja*, féminin)

Je demande à 5-6 élèves \*pour lire les réponses. (E15)

### **5.2.2 La conjugaison**

Ils \*remplient les trous avec les informations du diaporama. (E19)

### **5.2.3 Les pronoms compléments**

Je leur donne le devoir et je \*leur aide. (E8)

Je lis les questions et \*les donne quelques secondes (E10)

Je \*leur incite à m'expliquer la différence (E10)

Je \*les distribue la fiche avec les paroles de la chanson (E11)

Je \*leur divise en groupes de trois (E12)

Je \*les demande de former un cercle (E13)

Sinon, je \*leur remercie pour leur attention et je les salue. (E14)

Je \*les rappelle ce qu'ils doivent faire pour le devoir. (E15)

/.../ et je \*leur encourage à découvrir les informations principales sur ces associations. (E16)

Je \*les demande de me rappeler \*sur l'histoire qu'on a \*inventé la dernière fois. (E19)

### **5.2.4 L'accord du participe passé**

Je leur demande de me traduire les mots qu'ils ont trouvé (E3)



Je présente l'activité qu'ils ont proposé (E4)

Je demande quelles sont les parties d'une invitation que nous avons \*énuméré dans l'exercice (E4)

Je leur demande quels aliments ils ont \*noté pendant l'écoute. (E6)

Je les invite à prendre les copies avec les paroles de la chanson *Les cornichons* qu'on a \*rempli la dernière fois. (E10)

Je les demande de me rappeler \*sur l'histoire qu'on a \*inventé la dernière fois. (E19)  
(sur : influence de la langue maternelle – naj me spomnijo na zgodbo)

Je leur demande laquelle parmi ses quatre curiosités ils ont \*préféré et pourquoi ?  
Laquelle ils ont déjà \*visité ? (E20)

## 6. Discussion et conclusion

Étant donné qu'il s'agit d'un des derniers examens et que les fiches pédagogiques contiennent relativement peu de texte car préparées de façon schématique, il est surprenant d'y trouver des erreurs.

La première catégorie, les lapsus, est due à la négligence et pourrait être évitée tout simplement en relisant attentivement la fiche pédagogique. Dans deux cas, il s'agit du verbe *dire* dans la consigne, souvent utilisée dans les fiches pédagogiques « Je leur dis (de) /.../ ». E1 l'a mal conjugué quatre fois. Il est pourtant peu probable que l'étudiant ne sache pas conjuguer le verbe peu avant de finir ses études.

Dans la catégorie « erreurs », il s'agit dans plusieurs cas de l'influence de la langue maternelle. « L'exercice », « le thème », « le groupe » sont souvent mal utilisés. Pourtant, il s'agit des mots fréquemment utilisés en classe et sur lesquels nous attirons l'attention dès le premier cours de didactique du FLE. Le dernier exemple de la catégorie 5.2.1, « Je demande \*pour lire » est aussi causé par la langue maternelle, il s'agit d'une traduction directe de « da preberejo », « naj preberejo ».

Les verbes, utilisés dans les fiches pédagogiques, se répètent, sont utilisés au présent (Je montre, j'explique, je demande, je dis de, ...) et ont été correctement conjugués, sauf le verbe remplir (ils \*remplient, E19).

Les deux catégories les plus problématiques sont les catégories 5.2.3 et 5.2.4 : l'utilisation des pronoms compléments et l'accord du participe passé.

Dans la catégorie 5.2.3, les erreurs sont parfois faites à cause de l'interférence avec la langue maternelle (je \*leur aide. (E8) – en slovène pomagati nekomu, Je \*les demande de former un cercle (E13), je \*les demande de me rappeler (E20) – en slovène reči nekomu, je \*leur remercie (E14), en slovène – zahvaliti se nekomu). La mauvaise utilisation de *remercier quelqu'un* est d'autant plus problématique car la structure (utilisée de façon correcte) figure dans la fiche pédagogique que les étudiants utilisent comme modèle. Pour les autres verbes, nous pouvons constater que la valence des verbes n'a tout simplement pas été apprise.

La règle n'a probablement pas été intériorisée non plus en ce qui concerne la catégorie 5.2.4, l'accord du participe passé. Les erreurs sont relativement nombreuses.

Pourquoi insister sur ces erreurs ? Lors des observations de cours dispensés par les étudiants, nous nous focalisons surtout sur l'aspect pédagogique. Nous essayons de transmettre notre évaluation de façon positive, pour ne pas décourager les enseignants en herbe. En ce qui concerne les erreurs, nous en faisons un relevé pour attirer leur attention dessus, en espérant qu'ils vont les prendre au sérieux.

Parler de la compétence langagière des futurs professeurs nous semble important. La langue est à la fois le contenu de leur enseignement et leur moyen de communication. Une bonne maîtrise de langue est indispensable pour pouvoir se sentir à l'aise en

classe, devant les élèves. Nous avons eu l'occasion d'observer des étudiants qui, du point de vue pédagogique, ont préparé des cours exceptionnels mais qui, à cause d'une maîtrise insuffisante de la langue, n'avaient pas assez confiance en eux pour agir de façon souveraine. C'est d'autant plus important car une bonne maîtrise de la langue est aussi liée à l'autorité. Si les élèves remarquent les erreurs faites par l'enseignant, il pourra difficilement la conserver et agir de façon souveraine.

Le corpus pour l'analyse des points problématiques devrait être plus approfondi et pourrait être complété par l'analyse des journaux de bord et des transcriptions des cours, remis par les étudiants. Il est pourtant visible au sein de notre corpus, aussi réduit soit-il, que la compétence langagière des futurs enseignants de FLE n'est pas toujours à la hauteur.

Dans le contexte slovène, la solution serait de proposer plus de cours de langue, en licence et en master ; c'est, comme nous l'avons déjà mentionné, ce que proposent les étudiants. Il est cependant très difficile d'introduire des changements de programmes : nous nous trouvons limités par le nombre de crédits (en master, le nombre de crédits pour la partie psycho-pédagogique est déterminé par la loi) et les heures de cours inclus dans les programmes. Les étudiants de filière pédagogique font tous un double cursus, ce qui signifie que nous n'avons que la moitié des crédits et des heures à notre disposition. Nous nous trouvons donc dans un cercle vicieux : il y a de moins en moins d'étudiants inscrits en licence et, par conséquent, en master pédagogique. Leur niveau d'entrée est plus bas qu'il ne l'était il y a une vingtaine d'années et trois années de licence ne suffisent tout simplement pas pour les aider à construire leur compétence langagière. Si les étudiants, au début de notre carrière, ne parlaient pas beaucoup, ils ont aujourd'hui moins de problèmes avec la fluidité mais en ont plus avec la précision. C'est probablement dû aux méthodes d'enseignement et aux manuels qui ciblent un public général et sont sans doute moins appropriés pour les futurs spécialistes de la langue française.

### **Bibliographic references**

- Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. (2001). Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le 15 mai 2022.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile*, 16, <http://aile.revues.org/801>, consulté le 20 janvier 2019
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149/150, 41-55.
- Elder, C. (2011). Assessing the language proficiency of teachers : are there any border controls ? *Language testing*, 18 (2), 149-170.
- Faez, F. & Karas, M. (2017). Connecting Language Proficiency to (Self-Reported) Teaching Ability: A Review and Analysis of Research. *RELC Journal*, 48(1), 135-151.
- Jereczek-Lipinska, J. (2005). Défis langagiers, enjeux didactiques dans la formation des professeurs de FLE à l'époque de la linguistique du discours, *Synérgies Pologne*, 2, 86-95.
- Lah, M. (2019). V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika : francoščina v slovenskem šolskem prostoru. In: Balažič Bulc, T. et al. (éds). *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 45-59.
- Lah, M. (2021). Le français en Slovénie : mythes du passé et présent désenchanté. In: Djordjevic Léonard, K., Kostov, J. (éds.). *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Roma: Aracne, 171-185.

Manolache, S.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire à l'université dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère. *Synérgies Roumanie*, 8, 53-66.

Moreno, J. (2020). La professionnalité du métier d'enseignant de FLE-S au carrefour de discours, identités et savoirs. *SHS Web Conf.*, 78(7) Congrès Mondial de Linguistique Française, [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/shsconf\\_cmlf2020\\_12010/shsconf\\_cmlf2020\\_12010.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/shsconf_cmlf2020_12010/shsconf_cmlf2020_12010.html), DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207812010>, consulté le 15 mai 2022.

Mursak, J., Javrh, P., & Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis* 1(3), 84-95.

Retelj, A., & Kosevski Puljić. (2016). "Potrebujemo več prakse!" : kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem? = "We need more practice!" : how future teachers evaluate their experiences with micro-teaching?. *Revija za elementarno izobraževanje*. 9(4), 139-154.

Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246.

*Words: 5808*

*Characters: 37 396 (20,78 standard pages)*

Assoc. Prof. Meta Lah, PhD.  
Faculty of Arts  
Ljubljana University  
Slovenia