

Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE

Raquel SANZ-MORENO

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665> ; Raquel-Sanz-Moreno@uv.es
Universitat de València (ESPAGNE)



© De l'auteur

Citation suggérée : SANZ-MORENO, R. (2024), Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE, 45-67, <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142>

Résumé

Cette étude explore le potentiel pédagogique du format audiovisuel comme moyen d'expression des futurs enseignants de FLE. Les avantages de l'utilisation de la vidéo en cours sont nombreux (Salinas, 1992 ; Cabero, 1994), mais dans ce projet les participants l'utilisent en tant que moyen d'expression pour expliquer un sujet de grammaire. Ils deviennent ainsi les véritables protagonistes de la classe et coresponsables de leur processus d'enseignement-apprentissage. En outre, ils participent activement à la construction de leurs messages, en réfléchissant à leurs possibilités d'expression et en concevant des manières alternatives d'introduire l'explication de la grammaire en classe de FLE. Dans le cadre de ce projet, les professeurs de français en formation ont dû créer des vidéos explicatives sur des formes linguistiques en français, en utilisant toutes les ressources créatives que ce format permet (utilisation de codes audiovisuels, de musique, de jeux de rôle, de situations de communication réelles, etc.). De plus, compte tenu du contexte éducatif multilingue espagnol, il fallait établir des liens avec les autres langues du programme que les élèves potentiels du secondaire apprennent tout au long de leur scolarité (espagnol, catalan, anglais et français).

Dans cet article, nous analyserons les vidéos produites par les futurs enseignants de FLE et nous nous intéresserons en particulier aux démarches qu'ils ont entreprises pour fournir l'explication grammaticale. Les résultats montrent que la plupart des capsules suivent une démarche structuraliste où les exemples sans contexte communicatif et les explications théoriques sont majoritairement utilisés. Cependant, certaines capsules plus originales ont employé le jeu de rôle ou l'analyse des erreurs comme stratégies pédagogiques pour garantir une approche plus communicative.

Mots-clés : vidéo, enseignement de la grammaire, multilinguisme, FLE, enseignants en formation

Resumen

Este estudio explora el potencial pedagógico del formato audiovisual como medio de expresión de futuros profesores de FLE. Las ventajas de utilizar el vídeo en las clases son numerosas (Salinas, 1992; Cabero, 1994), pero en este proyecto los participantes lo utilizan como medio de expresión para explicar una forma gramatical concreta. Así, se convierten en los verdaderos protagonistas de la clase y corresponsables de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, participan activamente en la construcción de sus propios mensajes, reflexionan sobre sus posibilidades de expresión e idean formas alternativas de introducir la explicación gramatical en el aula de FLE. En el marco de este proyecto, los profesores de francés en formación debían crear vídeos explicativos sobre las formas lingüísticas en francés, utilizando todos los recursos creativos que permite ese formato (uso de códigos audiovisuales, música, *role-playing*, situaciones reales de comunicación, etc.). Además, dado el contexto educativo multilingüe en España, había que establecer vínculos con las otras lenguas del currículo que los posibles alumnos de secundaria aprenden a lo largo de su escolarización (español, catalán, inglés y francés).

En este artículo se analizan los vídeos producidos por futuros profesores de francés como lengua extranjera y, en particular, los enfoques que han adoptado para ofrecer explicaciones gramaticales. Los resultados muestran que la mayoría de los vídeos siguen un enfoque estructuralista en el que los ejemplos sin contexto comunicativo y las explicaciones teóricas ocupan un lugar central. Sin embargo, algunas de las cápsulas más originales utilizaron el juego de rol o el análisis de errores como estrategias pedagógicas para garantizar un enfoque más comunicativo.

Palabras clave: vídeo, enseñanza gramatical, multilingüismo, FLE, docentes en formación

Abstract

This study explores the pedagogical potential of the audiovisual format as a means of expression for prospective teachers of French as a foreign language. The advantages of using video in the classroom are numerous (Salinas, 1992; Cabero, 1994), but in this project the participants use it as a means of expression to explain a particular grammatical form. In this way, they become the real protagonists of the class and co-responsible for their teaching-learning process. In addition, they actively participate in the construction of their own messages, reflect on their possibilities of expression and devise alternative ways of introducing the explanation of grammar in the FLE classroom. In the framework of this project, trainee French teachers were asked to create explanatory videos on linguistic forms in French, using all the creative resources that this format allows (use of audiovisual codes, music, role-playing, real communication situations, etc.). In addition, given the multilingual educational

context in Spain, links had to be established with the other languages of the curriculum that potential secondary school pupils learn throughout their schooling (Spanish, Catalan, English and French).

This article analyses videos produced by prospective teachers of French as a foreign language and, in particular, the approaches they have adopted to provide grammatical explanations. The results show that most of the videos follow a structuralist approach in which examples without communicative context and theoretical explanations are central. However, some of the more original capsules used role-play or error analysis as pedagogical strategies to ensure a more communicative approach.

Keywords: video, grammar teaching, multilingualism, FFL, pre-service teachers

Resum

Aquest estudi explora el potencial pedagògic del format audiovisual com a mitjà d'expressió de futurs professors de FLE. Els avantatges d'utilitzar el vídeo en les classes són nombrosos (Salinas, 1992; Cabero, 1994), però en aquest projecte els participants l'utilitzen com a mitjà d'expressió per a explicar una forma gramatical concreta. Així, esdevenen els veritables protagonistes de la classe i corresponsables del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, participen activament en la construcció dels seus propis missatges, reflexionen sobre les seves possibilitats d'expressió i ideen formes alternatives d'introduir l'explicació gramatical a l'aula de FLE. En el marc d'aquest projecte, els professors de francès en formació havien de crear vídeos explicatius sobre les formes lingüístiques en francès, utilitzant tots els recursos creatius que permet aquest format (ús de codis audiovisuals, música, jocs de rol, situacions reals de comunicació, etc.). A més, atès el context educatiu multilingüe a Espanya, calia establir vincles amb les altres llengües del currículum que els possibles alumnes de secundària aprenen al llarg de la seva escolarització (espanyol, català, anglès i francès).

En aquest article s'analitzen els vídeos produïts per futurs professors de francès com a llengua estrangera i, en particular, els enfocaments que han adoptat per a oferir explicacions gramaticals. Els resultats mostren que la majoria dels vídeos segueixen un enfocament estructuralista en el qual els exemples sense context comunicatiu i les explicacions teòriques ocupen un lloc central. No obstant això, algunes de les càpsules més originals van utilitzar el joc de rol o l'anàlisi d'errors com a estratègies pedagògiques per a garantir un enfocament més comunicatiu.

Paraules clau: vídeo, ensenyament gramatical, multilingüisme, FLE, docents en formació

1. Introduction

Dans le système éducatif espagnol actuel, qui introduit un nouveau paradigme dans l'enseignement, les apprenants ne sont plus amenés à acquérir des connaissances ainsi que des savoirs

déclaratifs et de se contenter de les reproduire dans des examens qui évaluent ces connaissances ; au contraire, les étudiants du XXI^e siècle doivent développer différentes compétences (linguistique, multilingue, numérique, apprendre à apprendre, etc.) et des stratégies diverses qui leur permettent de s'intégrer dans une société plurilingue et pluriculturelle en tant qu'agents sociaux (CECRL, 2018). Ainsi, les enseignants et les centres éducatifs doivent affronter les défis de ce nouveau contexte qui a été mis en place par l'application de nouveaux programmes d'enseignement pour l'éducation obligatoire (dans les cycles d'éducation primaire et secondaire) en Espagne, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Décret royal 157/2022, pour l'enseignement primaire et Décret royal 217/2022, pour l'enseignement secondaire).

Le développement de la compétence plurilingue occupe une place importante dans les cours de langues. Elle implique « *l'utilisation du répertoire linguistique et la réflexion sur son fonctionnement* » et amène les enseignants à prendre en compte les expériences des élèves en ce qui concerne les langues qu'ils connaissent et qui doivent être utilisées pour apprendre et maîtriser de nouvelles langues. De plus, les connaissances préalables d'autres langues devraient être utilisées pour développer le répertoire linguistique plurilingue et la conscience culturelle des apprenants (Décret 107/2022). En effet, les enseignants doivent promouvoir la curiosité pour l'apprentissage des langues mais aussi encourager la réflexion interlinguistique, pour que les apprenants établissent des transferts et des comparaisons entre les différentes langues qu'ils connaissent. C'est en stimulant la réflexion et l'utilisation de toutes les langues (langues premières et étrangères) que se produira un apprentissage plus significatif et réflexif (Guasch, 2008).

De plus, la compétence numérique consiste à faire un bon usage, durable, critique et responsable des technologies numériques pour l'apprentissage et la participation dans la société. Cette compétence s'est développée dans les différents domaines et matières suivant une approche transversale. Étant donné le développement des nouvelles technologies au XXI^e siècle, tout étudiant, futur citoyen européen qui s'intègre dans un monde globalisé et connecté, doit être capable de les maîtriser et de pouvoir développer un esprit critique envers leur utilisation.

Dans cet article, nous présentons un projet d'innovation¹ mis en place depuis 2021-2022 dans un des cours du Master en Professeur du Secondaire à l'Université de Valence et qui vise le développement de ces compétences. Il consiste en l'élaboration de capsules de grammaire plurilingues sous format vidéo par des futurs enseignants de FLE et adressées à des apprenants potentiels de français du cycle d'enseignement secondaire. Dans les pages qui suivent, après avoir abordé dans le cadre théorique l'utilisation de la vidéo dans les cours de langues et dans un contexte multilingue, nous expliquerons la méthodologie que nous avons suivie dans cette étude ainsi que le corpus objet d'analyse et finalement nous présenterons les résultats de cette expérience didactique.

2. Utilisation de la vidéo en cours de langues

La vidéo est un outil didactique qui est présent dans le contexte éducatif depuis les années 80. Nombreuses sont les études qui en démontrent le potentiel dans le contexte éducatif (Ballesteros-Regaña, 2013 ; Cabero, 2007 ; Cabero, Barroso, 2016 ; Cebrián, 2005 ; Salinas, 1992, entre autres). Ces études explorent les différentes fonctions que la vidéo peut offrir : des plus traditionnelles comme servir à la transmission d'informations, comme élément motivateur en cours, comme un instrument de connaissance différent et attractif ; aux plus innovantes, comme instrument d'évaluation et de recherche, de formation et de perfectionnement du professorat.

Cependant, la vidéo comme moyen d'expression des apprenants n'a pas été suffisamment explorée, malgré l'existence d'un certain accord général sur le fait que les étudiants devraient développer leur habileté pour interpréter des images et communiquer à travers lesdites images, c'est-à-dire, développer leur *visual literacy* (Fernández-Ulloa, 2012 ; Apkon, 2013 ; Borda Crespo, 2014 ; Donaghy, 2019). Dans notre projet, la vidéo est utilisée comme un moyen de communication des élèves, qui en sont les créateurs et les producteurs, assumant ainsi un rôle actif et protagoniste dans la classe (García García, 2014). L'exploitation de la vidéo comme

¹ Ce travail fait partie du projet d'innovation éducative intitulé « Alphabétisation médiatique et intelligence artificielle : l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement de langues » accordé par le Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de l'Université de Valence de l'année 2023-2024, coordonné par Raquel Sanz-Moreno (GIEL-INNOVACIÓ, Grup d'innovació educativa de la Universitat de València, GCID23_2587795).

production des élèves présente de nombreux avantages : tout d'abord, les élèves apprennent à travailler de façon collaborative en utilisant des nouvelles technologies, surtout en ce qui concerne l'édition et l'enregistrement de vidéos (alphabétisation au langage audiovisuel). De plus, pour préparer les scénarios des vidéos, ils doivent travailler l'expression écrite et orale ainsi que planifier, rédiger, réviser et s'exprimer oralement. Normalement, la création de vidéos en cours est une activité motivante qui encourage la créativité et qui assure un changement de rôles dans les relations entre professeurs et élèves, ce qui les aide à assumer la responsabilité de leur enseignement. Enfin, l'élaboration de vidéos par les apprenants facilite l'acquisition de contenus conceptuels, procéduraux et attitudeux et met en place une évaluation formative plus adéquate au nouveau paradigme éducatif (Cabero, 2004, 2007).

Pour ce qui est concrètement de l'apprentissage des langues, il y a lieu de souligner, comme Martí-Climent et Garcia-Vidal (2022) que cette activité a une forte incidence sur le développement des propriétés textuelles (adéquation, cohérence et cohésion), la capacité de synthèse, la correction linguistique et l'élaboration du discours oral (diction et interprétation). De plus, l'emploi des vidéos en cours de langues étrangères permet aux élèves de vérifier leur expression orale et écrite, de réviser leurs productions et, le cas échéant, de refaire l'enregistrement. Les étudiants sont aussi davantage conscients de leur gestualité et peuvent employer des moyens techniques divers qui les aident à exprimer le message qu'ils veulent transmettre (Sanz-Moreno, 2021).

3. Méthodologie

Cet article présente les résultats d'un projet portant sur l'élaboration de capsules multilingues de grammaire sous format vidéo. Ce projet s'est développé tout au long de trois années académiques (2021-2022 ; 2022-2023 ; 2023-2024) avec des étudiants de l'U.V. *Enseignement et Apprentissage de la Langue Française*, qui fait partie de la formation obligatoire du Master en Professeur du Secondaire de l'Université de Valence. Dans ce qui suit, nous aborderons d'abord les fondements et les objectifs de notre recherche ; ensuite, nous présenterons les différentes phases du projet ainsi que le corpus analysé et ses caractéristiques principales.

3.1 Fondements et objectifs de la recherche

Cette étude part de la question suivante :

- Quelles sont les stratégies pédagogiques que les élèves utilisent dans les capsules de grammaire audiovisuelles proposées ?

Pour répondre à cette question, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Établir un classement général dans l'élaboration des capsules de grammaire proposées.
- Décrire les stratégies pédagogiques employées par les futurs enseignants de FLE dans leurs capsules de grammaire.
- Comparer les différentes approches dans l'élaboration des capsules.

3.2 Les phases du projet

Comme nous l'avons déjà indiqué, les futurs enseignants devaient créer une capsule audiovisuelle pour expliquer un sujet de grammaire. Ce travail devait se présenter à la fin de l'année académique, les élèves ayant assimilé tous les contenus du master en Professeur de Secondaire et ayant déjà fait le stage de formation obligatoire de trois mois dans des établissements scolaires de la province de Valence. Ils avaient donc fait l'expérience de l'enseignement du FLE, avaient été confrontés à des élèves de l'enseignement secondaire et avaient dû créer des matériels didactiques pour leurs cours pendant cette période.

Les phases que nous avons suivies pour mener ce projet ont été les suivantes :

- Première phase : Présentation du projet.

Dans cette phase, nous avons fourni les consignes pour l'élaboration de la capsule de grammaire audiovisuelle en groupes. Les élèves, futurs enseignants de FLE, devaient la créer à partir de la réflexion sur un point concret de grammaire ou de conjugaison du programme officiel de FLE du cycle d'enseignement secondaire qui pose des difficultés dans l'apprentissage de cette langue, spécialement à des apprenants hispanophones. Dans cette première phase, nous avons exposé et analysé avec eux des exemples de capsules élaborées dans les années précédentes (ce qui peut expliquer la répétition de certains sujets à expliquer dans les capsules réalisées la deuxième et troisième année du projet).

- Deuxième phase : Choix du sujet à traiter

Les élèves ont réfléchi en groupes sur les sujets à traiter dans les capsules audiovisuelles. Plusieurs facteurs ont orienté leur choix :

- Réflexion préalable sur leur processus d'apprentissage des langues (premières, secondes et étrangères) sous forme de récits de vie linguistiques (Sanz-Moreno, 2022). Ce travail, réalisé dans la première partie de la matière, leur a permis d'analyser leur processus d'apprentissage (âge d'apprentissage, méthodes de langues, styles d'enseignement auxquels ils ont été confrontés, etc.) et de décrire leur style d'apprentissage (Bertocchini, Costanzo, 2008, 36-42).
 - Analyse du programme officiel de la matière *Seconde Langue étrangère- Français* de la Communauté Valencienne (Décret 107/2022), qui établit les compétences à développer et les contenus à enseigner dans le cycle de l'enseignement secondaire.
 - Rédaction du rapport de stage de trois mois et réflexion sur leur expérience d'enseignement.
 - Réflexion en groupes sur les erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants de FLE hispanophones, à partir de leurs expériences en tant qu'apprenants et des lectures recommandées (Valverde Mateos, 2012 ; Ramírez Gómez, 2000 ; Viemon, 2021).
- Troisième phase : Élaboration de la capsule de grammaire audiovisuelle.
 - Rédaction d'un scénario de la capsule (en introduisant une explication grammaticale interlinguistique).
 - Choix des éléments paralinguistiques à utiliser dans la vidéo (dessins, avatars, images, couleurs, etc.).
 - Enregistrement de la vidéo.
 - Publication de la vidéo.

3.3 Le corpus

Tout au long des trois années de la recherche, les élèves ont élaboré 14 capsules audiovisuelles de grammaire. Les capsules ont été identifiées par un numéro (cf. tableau 1) pour pouvoir s’y référer dans le corps du texte de l’article. Le numéro de la capsule correspond également à la question grammaticale que la vidéo aborde².

Capsules - ID	Sujet	Langues
1	La pronominalisation du COD et du COI	Espagnol et catalan
2	La négation	Espagnol, catalan et anglais
3	Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i>	Catalan
4	Le présent progressif	Espagnol, catalan et anglais
5	L’expression de l’hypothèse	Espagnol et anglais
6	Les pronoms relatifs	Espagnol et anglais
7	La comparaison	Espagnol, catalan et anglais
8	Le partitif	Espagnol, catalan et anglais
9	Le futur proche	Espagnol, catalan et anglais
10	Les temps du passé	Espagnol, catalan et anglais
11	L’accord du participe passé	Espagnol, catalan et anglais
12	La négation	Espagnol, catalan et anglais
13	Avoir ou être ? (auxiliaires)	Espagnol, catalan et anglais
14	Les adjectifs qualificatifs	Espagnol, catalan et anglais

Tableau 1 : Caractéristiques générales du corpus.

² Nous fournissons, en annexe, une planche avec toutes les capsules audiovisuelles de grammaire.

Dans toutes les capsules, les étudiants ont respecté les consignes données. La durée est de moins de six minutes. Elles ont été correctement publiées et les auteurs ont introduit la comparaison interlinguistique pour donner l'explication grammaticale.

4. Stratégies pédagogiques employées pour introduire l'explication grammaticale

4.1 Approche structuraliste

Même si les capsules se voulaient originales, nous avons observé que pour les participants il s'avère difficile de concevoir une forme innovante d'expliquer les contenus grammaticaux et de donner libre cours à leur créativité. Ainsi, dans la plupart des capsules analysées, la structure est très similaire :

- Introduction : 9 capsules introduisent directement le sujet à traiter : « *Bienvenus à notre capsule de grammaire sur le partitif* » (Capsule 8) ; « *Bonjour ! Dans cette capsule on va travailler l'imparfait et le plus que parfait* » (Capsule 10) ; « *Aujourd'hui nous allons travailler les pronoms en et y* » (Capsule 3).
- Explication grammaticale :
 - Seulement 4 capsules tentent d'expliquer la fonction de la forme choisie : « *Une hypothèse est un fait qui n'est pas réalisé. C'est une conséquence virtuelle* » (Capsule 5) ; « *Le comparatif sert à comparer des choses, des personnes, des animaux ou des endroits* » (Capsule 9).
 - 7 capsules introduisent une explication grammaticale comme celle que nous pouvons trouver dans des manuels de FLE ; les futurs enseignants utilisent des colonnes, des couleurs, des dessins, des listes, etc. Souvent les images présentent beaucoup de texte, ce qui empêche la lecture et donc la compréhension (voir Figure 1).
 - Les 14 capsules utilisent des exemples pour illustrer l'explication, mais dans 10, les phrases présentées sont isolées, hors contexte ; elles ne font pas partie d'un texte de référence (multimédia, oral ou écrit) ni n'appartiennent à une thématique précise. Uniquement 4 capsules utilisent le jeu de rôle ou des éléments culturels et proposent des phrases employées dans des contextes de communications authentiques (voir 3.2.).

- 8 capsules présentent des exceptions ou des remarques sur la forme linguistique étudiée à la fin de l'explication de chaque langue: « *En ce qui concerne les comparatifs irréguliers, il faut savoir qu'il existe des adjectifs et des adverbes qui ont un comparatif irrégulier. C'est le cas de bon-bonne. On ne dit pas plus bon ou plus bonne, mais meilleur ou meilleure (...)* » (Capsule 7) ; « *Attention ! Si l'expression en train de est suivie d'un verbe commençant par une voyelle comme a, e, i o, u, y ou h muet, la préposition de s'apostrophe* » (Capsule 9).




<p style="text-align: center;">QUANTITÉ PRÉCISE</p> <p>-Nombre ou chiffre: J'aimerais avoir trois pommes. </p> <p>-Mésure précise: J'ai besoin 20 ml de lait.  litres grammes kg km...</p> <p>-Un objet pour mesurer: Ajoutez une cuillère de sel à la soupe.  un verre, une tranche...</p>	<p style="text-align: center;">FUTUR PROCHE</p> <p>Exemple : Je vais déjeuner au restaurant ce soir.</p> <p>Formation:</p> <p>ALLER (au présent) + verbe à l'infinitif</p> <p>Remarque: en français on ne met pas la préposition "à" comme en espagnol et valencien !</p> <p>UTILISATIONS:</p> <p>On utilise le futur proche pour parler d'événements futurs certains.</p> <p>A différenciation, on emploie le futur simple dans le cadre d'événements plus lointains et donc plus hypothétiques.</p> <p>Exemples de connecteurs temporels:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bientôt • L'année prochaine • Demain • Jeudi • Ce soir • Vendredi prochain • En mai • Dans deux mois/semaines <p>Attention ! On utilise également ces connecteurs avec le futur simple.</p>
--	---

Figure 1 : Exemples de capsules avec des phrases sans contexte ou reprenant des explications de manuels (Capsules 7 et 8)

■ Clôture ou conclusion :

- Les capsules 1 et 11 proposent deux exercices à la fin de l'explication. Dans le premier cas, les élèves doivent raconter ce qu'ils ont fait le weekend dernier, ce qui ne semble pas une activité adéquate pour pratiquer la négation. Aucune correction ou feedback ne sont prévus. Dans le second cas, la capsule présente des phrases où les éventuels élèves doivent choisir la réponse correcte parmi les options proposées : « *lavé- lavée- lavés- lavées* ».
- La capsule 4 fait référence à l'approche interlinguistique faite pour expliquer le présent progressif : « *Bref, entre tous, on n'est pas si différents !* ».
- Le reste des capsules finissent abruptement, sans une conclusion ou une phrase de clôture.

Bref, 10 capsules ont repris une structure qui s'éloigne de la perspective communicative : 1) présentation de la forme grammaticale choisie ; 2) explication théorique illustrée à l'aide d'exemples sans fournir de contexte d'utilisation réel ; 3) exceptions (s'il y en a) ; 4) dans deux cas, exercices d'application.

Par ailleurs, l'explication interlinguistique est bien présente dans toutes les capsules mais apparaît de différentes façons, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

4.2 Approche communicative

4.2.1 Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est souvent employé dans les cours afin de permettre à l'apprenant « *de mieux comprendre la réalité de la personne dont il joue le rôle en prenant 'sa place'* » (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995). Les avantages sont nombreux : promouvoir une compréhension qui va au-delà de la simple énumération des caractéristiques théoriques d'une population, développer des attitudes (comme l'empathie des apprenants envers autrui), et adapter ses interventions pour éliminer, substituer ou diminuer les contraintes qui puissent surgir. Le jeu de rôle permet aussi d'appréhender les conséquences et les défis auxquels on devra être confronté (Lavallière, Lefebvre, Couture, 2018). Il s'avère spécialement utile dans l'enseignement des langues, non seulement parce que les élèves utilisent la langue qu'ils apprennent dans un contexte qui se veut réel, mais aussi parce qu'ils sont confrontés à des situations de communication spontanées et authentiques.

Le jeu de rôle a été utilisé dans huit capsules : les futurs enseignants ont joué le rôle de professeurs, de présentateurs d'un journal télévisé, d'un quiz télévisé ou d'apprenants de français.

Dans cinq capsules, les futurs enseignants s'érigent en professeurs : le tableau (même virtuel) et le bureau sont très présents, ainsi que des élèves fictifs qui écoutent et qui répondent aux questions que seul l'enseignant pose. Dans la capsule 14, par exemple, qui porte sur les adjectifs qualificatifs, le participant, Vicent (qui se présente comme Vincent), portant un béret classique, est le professeur de FLE qui travaille avec deux élèves en cours : Empar, valencienne, et Amy, provenant des États-Unis et parlant anglais. La diversité des origines des deux élèves fictives va permettre d'introduire la comparaison entre les trois autres langues qu'elles sont censées connaître (voir 3.1.2.).

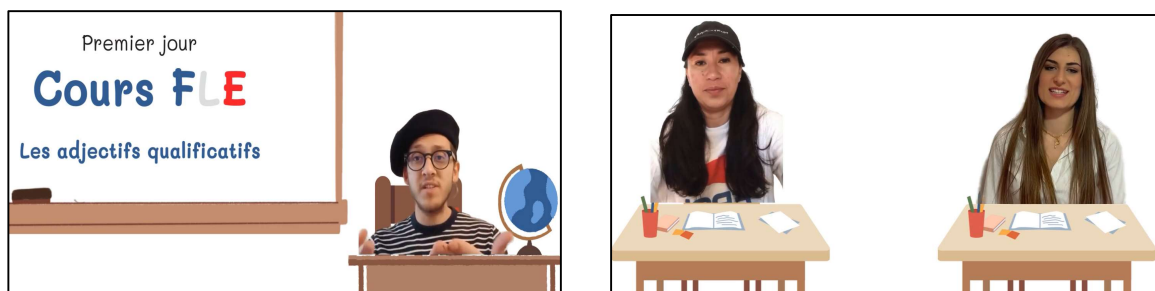


Figure 2 : Le professeur et les élèves se présentent (capsule 14)

L'interaction entre le professeur et ses élèves sert de déclencheur de l'introduction de l'explication, puisque l'intervention d'Amy comporte deux erreurs dans l'accord des adjectifs³ :

Vincent : Bonjour ! Et bienvenus dans ce nouveau cours de français. Je suis Vincent et vous allez vous présenter.
Empar : Bonjour, je m'appelle Empar et je suis valencienne. Je suis amoureuse de la langue française.
Amy : Bonjour, je suis Amy. Je suis américain*. Je viens de Los Angeles. Je suis très content* d'être ici.
Vincent : Sacre bleu ! Avez-vous remarqué les erreurs qu'Amy a commises ?

Cette même stratégie a été utilisée dans les capsules 2 et 13 : partant d'un quiz télévisé (capsule 2) ou d'une conversation entre deux amis (capsule 13), les futurs enseignants font remarquer l'erreur commise et introduisent de cette façon l'explication grammaticale. Prenons la présentation de la capsule 2 comme exemple :

Présentatrice : Bienvenus à *Savoir et nier*, votre programme de confiance ! Aujourd'hui nous avons deux participantes qui viennent s'amuser. Claire de Bristol, mais elle habite ici depuis 2013. Et Carme de Santa Coloma de Gramanet [applaudissements]. Et maintenant nous allons commencer avec la partie de culture générale. La première question est : Quelle est la phrase qui accompagne la fameuse pipe de Magritte ?
Claire : C'est : Ceci n'est une pipe ?
Carme : Ceci n'est pas une pipe ? [applaudissements]

L'introduction d'un journal télévisé en français intitulé « TV AEM3 Info. L'actualité de la francophonie en direct » en employant la négation sert

³ La considération de l'erreur comme point de départ de l'explication et de la réflexion a été utilisée dans quatre capsules, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

d'élément déclencheur dans la capsule 12. Dans ce cas, les textes brefs des journalistes sont utilisés dans la deuxième partie par les enseignants pour expliquer la négation à partir d'exemples dans un contexte d'utilisation réel.

Journaliste : Bonjour et bienvenue dans notre journal télévisé de ce matin. Nous vous présentons les nouvelles de toute la Francophonie. Nous commençons.

Journaliste 2 : Finalement les jeux de la Francophonie auront lieu du 28 juillet au 5 août à Kinshasa, République Démocratique du Congo. La période d'inscription est ouverte jusqu'à fin mai. Après les participants ne pourront plus s'inscrire.



Figure 3 : Jeu de rôle (Capsule 12)

L'utilisation du jeu de rôle permet, dans ces cas, de créer une atmosphère détendue et de transformer la classe en un lieu non formel, qui suscite des échanges spontanés, où les élèves peuvent parler et même commettre des erreurs dont les enseignants profitent pour introduire l'explication. Ainsi, cela permet de mettre en pratique des connaissances langagières dans des situations concrètes et de mettre en œuvre des compétences discursives. Mais cela permet également aux apprenants de trouver du plaisir à jouer en groupe dans un climat interactif et collaboratif (Zohra Benatta, 2020, 49).

4.2.2 L'erreur comme point de départ de l'explication grammaticale

Comme nous l'avons dit précédemment, les capsules 2, 13 et 14 présentent le sujet à expliquer à partir d'erreurs commises dans une interaction, qui se veut réelle, entre présentatrice et participants à un jeu télévisé (capsule 2), entre amis (capsule 13) ou entre professeur et élèves (capsule 14). La structure de ces capsules est similaire. Elles partent d'une interaction où une erreur est commise et signalée par une personne censée connaître la bonne réponse (enseignants, présentatrice) ou un collègue (ami). Dans la capsule 14, comme nous l'avons vu, Vincent indique qu'Amy a commis une erreur : « *Avez-vous remarqué les erreurs qu'Amy a commises ?* » ; de même dans la capsule 13, l'ami d'Éric s'exclame : « *Quoi ? J'ai arrivé ? Attend, je ne comprends pas ce que tu dis !* ». D'emblée, ils n'introduisent pas la forme correcte. C'est un peu plus tard, quand ils ont laissé le temps de réfléchir, qu'ils introduisent la correction : « *Mmmm laisse-moi réfléchir. Ah ! Je comprends. Tu veux dire que tu es arrivé. Maintenant je comprends, mais pourquoi tu utilises avoir au lieu de être ?* » (Capsule 13).

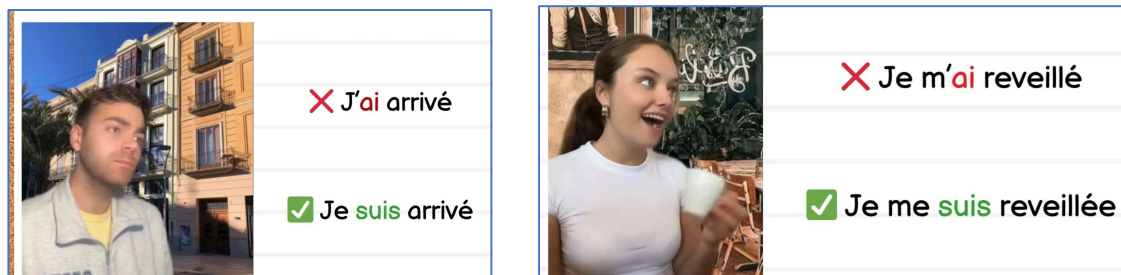


Figure 4 : Exemple d'introduction de l'explication grammaticale à partir d'erreurs (Capsule 13)

Dans la capsule 14, c'est une autre élève qui corrige sa camarade:

Amy : Mais quelles erreurs ? Qu'est-ce qui se passe ?
 Empar : Tu n'as pas fait la concordance de genre.
 Amy : C'est quoi ça ? En anglais on n'a pas ça.
 Vincent : Vous avez raison mais en français c'est essentiel.

Ensuite, Vincent explique les fonctions des adjectifs qualificatifs en français et présente un tableau avec les différentes formes.

Vincent : Les adjectifs qualificatifs sont utilisés en français pour décrire des personnes ou des objets. Pour cela il faut les accorder en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier et pluriel). Nous ferons d'abord une comparaison entre le masculin et le féminin.

Masculin	Féminin
Grand	GrandE
Motivé	MotivéE

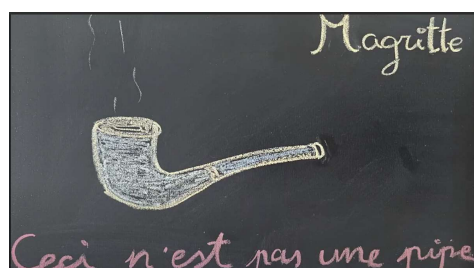
Figure 5 : Démarche proposée par le professeur Vincent (Capsule 14)

La présence d'erreurs dans la première partie de ces capsules justifie l'introduction de l'explication, ce que nous retrouvons dans le programme officiel de Français dans le cycle d'enseignement secondaire, qui nous indique que nous devons considérer « *le traitement de l'erreur en tant qu'opportunité d'apprentissage pour l'amélioration non seulement de la compétence de production écrite mais aussi du répertoire linguistique des apprenants, c'est-à-dire, comprendre l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage* » (Décret 107/2022).

4.2.3 L'élément culturel

L'élément culturel est présent de façon plus ou moins explicite dans 8 des 14 capsules. Cependant, seulement deux capsules ont fait référence directe à des éléments de la francophonie dans leur explication. C'est le cas de la capsule 2 qui se sert de la célèbre phrase de Magritte « *Ceci n'est pas une pipe* » pour aborder l'explication de la négation. Comme nous avons vu dans le paragraphe 4.2.1., les futures enseignantes ont recours à un quiz télévisé pour expliquer la négation. La réponse de la première participante

n'est pas correcte, Carme donne la bonne réponse, ce qui permet à la présentatrice de fournir l'explication :



Claire : C'est : Ceci n'est une pipe* ?
 Carme : Ceci n'est pas une pipe ? [applaudissements]
 Présentatrice : Très bien ! Vous ne devez pas oublier la particule « pas » à la négation.
 Carme : Ah, oui ! En catalan, nous disons aussi *Aço no és pas una pipa !*

Figure 6 : Introduction de l'élément culturel dans l'explication de grammaire (Capsule 2)

De même, dans la Capsule 5 qui porte sur l'hypothèse, les exemples proposés partent des dessins de la BD de Marjane Satrapi *Persépolis*, qui illustre la situation de la femme en Iran. Dans ce contexte, tous les exemples partagent une thématique commune :

<p>L'HYPOTHÈSE</p>	<p>L' HYPOTHÈSE RÉELLE</p> <p>EXEMPLE</p> <p>Si le nouveau pouvoir nous oblige à porter le foulard, les femmes, nous ne serons plus libres...</p>
---------------------------	--

Figure 7 : Formulation d'hypothèses à partir de *Persépolis* (Capsule 5)

Dans ce cas, la formulation d'hypothèses dans les trois langues utilisées dans la vidéo a pour cadre un contexte communicatif authentique.

4.2.4 La traduction et l'approche interlinguistique

Le programme officiel de la Communauté Valencienne établit que, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (en l'occurrence, le français), l'apprenant réalise des comparaisons constantes entre les structures de son répertoire linguistique au moyen de transferts qui contribuent à l'acquisition de la compétence communicative.

Il s'avère donc nécessaire d'utiliser les connaissances préalables d'autres langues pour en apprendre une nouvelle et de considérer ces connaissances comme des ressources potentielles plutôt que comme des obstacles (Décret 107/2022). C'est pour cette raison que nous avons encouragé les futurs enseignants à utiliser, dans leur explication, les autres langues que les éventuels élèves sont censés connaître (l'espagnol, le catalan et l'anglais).

Ainsi, la Capsule 3 propose une réflexion interlinguistique en comparant les pronoms français *en* et *y* avec le catalan (*en, hi*), ce qui est certainement dû à la proximité des deux langues sur ce point et à la similitude de l'explication grammaticale (ainsi qu'à la difficulté d'introduire l'explication dans les deux autres langues – anglais et espagnol – où ces pronoms n'existent pas en tant que tels). La capsule 1 n'a pas eu recours à l'anglais pour établir des liens avec la pronominalisation du COD et du COI, certainement pour la même raison. Le cas de la Capsule 5 est différent, puisque les participantes n'ont pas établi la comparaison avec la langue catalane car elles ne l'avaient pas étudiée au long de leur scolarité et ne se sentaient pas à l'aise pour l'utiliser dans une explication grammaticale.

En ce qui concerne la comparaison entre les langues, les futurs enseignants ont suivi principalement une seule démarche : la première, présente dans 12 capsules, consiste à partir de l'explication de la forme linguistique en français, et à aborder ensuite la comparaison avec les autres langues. Dans 7 cas, la comparaison se fait dans cet ordre : d'abord avec l'espagnol, langue première de la plupart des élèves potentiels ; ensuite, avec le catalan, langue de la Communauté Valencienne, qui est enseignée dès l'école maternelle (et qui constitue aussi la langue maternelle de beaucoup d'apprenants) et finalement, avec l'anglais, première langue étrangère étudiée à l'école. Cet ordre ne se retrouve pas dans les capsules 4 et 10, où les enseignants établissent les transferts d'abord avec la première langue étrangère, et ensuite avec l'espagnol et le catalan.

La deuxième démarche, qui consiste à présenter l'explication à partir des langues que les élèves connaissent déjà, a été utilisée seulement dans deux capsules (Capsules 1 et 3). Dans ces cas-là, les connaissances préalables sont utilisées pour pouvoir établir des transferts linguistiques directs avec le français. Par exemple, dans le cas de la Capsule 1, l'enseignante puise dans ces connaissances en formulant : « *Voici le complément que vous avez déjà étudié. Dans ce cas el libro, el llibre est le complément direct que nous remplaçons par lo et el* » (Figure 2).

CD	ES	Mi madre lee el libro . Mi madre lo lee.
	CAT	Ma mare llig el llibre . Ma mare el llig.
COD	FR	Ma mère lit le livre . Ma mère le lit.

Figure 8 : La Capsule 1 part des connaissances préalables du complément d'objet direct en espagnol et en catalan

Les futurs enseignants se sont servis de la traduction mot à mot pour établir des liens entre les différentes langues (Figure 3).





	València és <u>menys</u> cara <u>que</u> París.
	Valencia es <u>menos</u> cara <u>que</u> París.
	Valencia is <u>less</u> expensive <u>than</u> Paris.
	Valence est <u>moins</u> chère <u>que</u> Paris.

Figure 9 : Introduction de la comparaison de langues (Capsule 9)

Quoi qu'il en soit, les futurs enseignants de FLE manifestent leurs réserves sur la comparaison interlinguistique, pour laquelle il faut, pensent-ils, maîtriser d'autres langues, alors que le but de la démarche, selon le Décret 107/2022, est de susciter la curiosité envers d'autres langues et de réfléchir ensemble sur les connexions interlinguistiques (Décret 107/2022). Cette réticence à l'emploi de la méthode comparative avait déjà été relevée dans une recherche précédente (Sanz-Moreno, Martí Climent, à paraître). En effet, les participants dans un projet similaire ont mis l'accent sur les écueils rencontrés lors de la mise en place de l'enseignement de la grammaire dans un contexte multilingue, et en particulier lors de la réalisation de productions audiovisuelles : 28,6 % de l'échantillon considérait que la plus grande difficulté à laquelle les enseignants peuvent être confrontés est due au fait que les élèves n'ont pas l'habitude d'étudier les langues en les comparant (« *En classe de français, on étudie le français* ») et qu'ils ont du mal à comprendre l'utilité de la démarche ; 21,4 % indiquaient que, pour mener à bien cette approche multilingue, il est nécessaire que les enseignants connaissent les langues entre lesquelles la notion grammaticale doit être comparée ; ainsi, le manque de compétence linguistique dans ces autres langues et les erreurs commises par les enseignants dans des langues dont ils ne sont pas spécialistes sont

perçus comme une difficulté supplémentaire. Par ailleurs, les apprenants n'étaient pas conscients que les programmes de langues stipulent que les enseignants doivent stimuler la curiosité pour toutes les langues et cultures, pour lesquelles aucune spécialisation n'est requise (Sanz-Moreno, Martí Climent, à paraître).

5. Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ces pages, le projet d'innovation portant sur l'élaboration de capsules de grammaire nous a permis d'analyser les productions audiovisuelles que les futurs enseignants de FLE ont conçues pour expliquer des sujets de grammaire.

Nous trouvons deux types de capsules de grammaire audiovisuelles : d'une part, les plus nombreuses, adoptent une approche structuraliste où les futurs enseignants fournissent une explication grammaticale sans inclure ni un contexte de communication ni des conseils d'utilisation dans un contexte réel. Des phrases simples constituent des exemples d'application de la forme présentée mais aucune référence à la communication n'est faite, ce qui indique que les apprenants n'ont pas su tirer parti de la spécificité du support proposé et de ce fait ont reproduit la présentation de l'information des manuels de FLE.

D'autre part, les capsules pour lesquelles a été adoptée une approche communicative sont peu nombreuses mais bien présentes. Dans ce cas, deux stratégies pédagogiques ont été privilégiées : le jeu de rôle et l'analyse de l'erreur. Les exemples proposés sont intégrés dans un contexte communicatif réel et les interactions entre les participants de la capsule sont également présentes.

Finalement, il est prévu que la recherche dont rend compte le présent article soit élargie, développée et complétée avec des apprenants de FLE de l'enseignement secondaire afin de préciser comment ils utilisent les capsules dans leur état actuel, de pondérer les avantages et l'efficacité de l'accès à la grammaire au moyen du matériel didactique audiovisuel et de recueillir leurs impressions et leurs remarques en vue d'améliorer les capsules proposées.

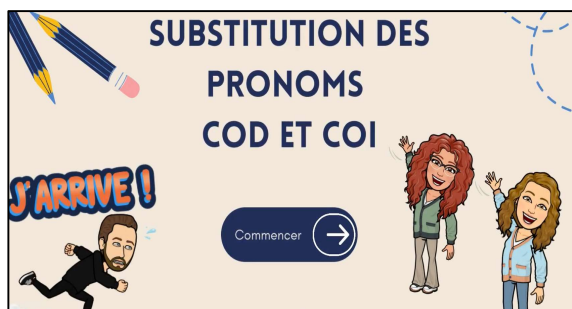
Références bibliographiques

- APKON, S., *The Age of the Image: Redefining Literacy in the World of Screens*, New York, Farrar, Starus and Giroux, 2013.
- BALLESTEROS-REGAÑA, C., El vídeo en la enseñanza y la formación, in BARROSO, J., CABERO, J. (coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*, Madrid, Pirámide, 2013, 167-186.
- BALLESTEROS, C., Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje, *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (IJERI)*, 2016, **6**, 58-70.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé international, 2008.
- BORDA CRESPO, M. I., Hacia una alfabetización visual en la escuela, in MAQUEDA CUENCA, E., CREMADES GARCÍA, R., MOLERO BENAVIDES, J.A. (coords.), *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario, Málaga: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, Universidad de Málaga, 2014.*
- CABERO, J., El uso del vídeo en la enseñanza, in CABERO, J., ROMERO, R. (eds.), *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*, Maracena, Ariel ediciones, 2004, 77-104.
- CABERO, J., La investigación en el ámbito de la tecnología educativa, in CABERO, J. (Coord.), *Tecnología educativa*, Madrid, Mc-Graw-Hill, 2007, 249-261.
- CABERO, J., BARROSO, J. M., El vídeo educativo, in SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. RUIZ PALMERO, J., GÓMEZ GARCÍA, M. (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, 2016, 81-90.
- CEBRIÁN, M., Vídeo y educación I: Los vídeos educativos versus vídeos didácticos, in CEBRIÁN, M. (coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Madrid, Pirámide, 2005, 83-92.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L., MARQUIS, D., *20 formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995.
- Décret 107/2022 de 5 août, du Consell, qui établit le programme officiel du cycle d'Enseignement Secondaire Obligatoire, https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- DONAGHY, K., Using film to teach languages in a world of screens, in HERRERO, C., VANDERSCHULDEN, I. (eds) *Using film and media in the Language Classroom. Reflections on Research-led teaching*, Bristol, Multilingual Matters, 2019.
- FERNÁNDEZ ULLOA, T., El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual. el uso de la publicidad televisiva, in GUERRA LÓPEZ, F. et al. (coords.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*, V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, Universidad de Cantabria, 2012.
- GARCÍA GARCÍA, D., Creación y edición de vídeo, in TRUJILLO, F. (coord.), *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*, Barcelona, Graó, 2014, 114-117.

- GARCÍA VIDAL, P., MARTÍ CLIMENT, A., El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática, *TEJUELO*, 2021, **33**, 75-102, <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- MARTÍ CLIMENT, A., GARCÍA VIDAL, P., El vídeo en la enseñanza de lenguas. Estudio de su uso didáctico en la formación de docentes, in ROMERA-CIRIA, M. Y BUENO-ALASTUEY, M. C. (coord.), *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2022, 41 - 62.
- RAMÍREZ GÓMEZ, C., Elaboración de un catálogo de dificultades gramaticales francés-español, español-francés, in ORTEGA ROMERA, A. et al. (coords), *II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad. Materiales para la Calidad*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000, 65-87.
- SALINAS, J., *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992.
- SANZ-MORENO, R., Vidéo-critica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas, *Congreso IN-RED2021*, 2021, <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021>
- SANZ-MORENO, R., Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues, *SYNERGIES ESPAGNE*, 2022, **15**, 59-76.
- SANZ-MORENO, R. et MARTÍ CLIMENT, A., Enseñar a través de vídeos plurilingües: los docentes en formación como creadores de contenidos audiovisuales. Communication présentée à la X Jornada d'Innovació Educativa "Tecnologies emergents per a la transformació docent" (à paraître).
- VALVERDE MATEOS, A., Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales, Thèse de doctorat, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2012, <http://hdl.handle.net/10486/10147>
- VIEMON, M., Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit, *ANALES DE FILOLOGIA FRANCESA*, 2021, **29**, 769-789.
- ZOHRA BENATTA, F., Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance : une expérience didactique, *SYNERGIES AFRIQUE DES GRANDS LACS*, 2020, **9**, 43-57.

Raquel SANZ-MORENO est professeure de didactique de langue française à l'Université de Valence, où elle a soutenu sa thèse *La audiodescripción de referentes culturales. Estudio descriptivo comparativo y de recepción*, qui a reçu le prix à la meilleure thèse en traduction de l'université de Valence en 2019. Elle exerce actuellement ses activités académiques au sein du Département de didactique des langues et des littératures de la Faculté d'éducation, où elle coordonne l'unité de langue française. Ses recherches portent sur l'exploration de l'audio-description en tant que ressource pédagogique et sur le potentiel de l'utilisation de la vidéo dans la classe de langue étrangère. Actuellement elle est la coordinatrice du projet d'innovation pédagogique « Alphabétisation médiatique et intelligence artificielle : l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement de langues » dans la Faculté d'Éducation.

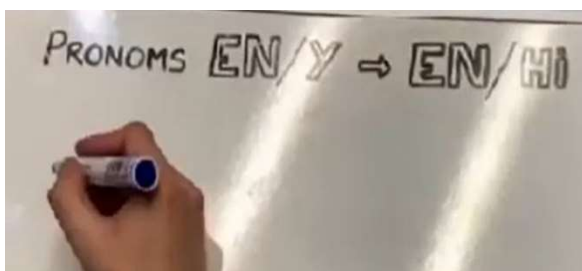
Annexe. Planche des capsules de grammaire multilingues



Capsule 1 : Les pronoms COD et COI



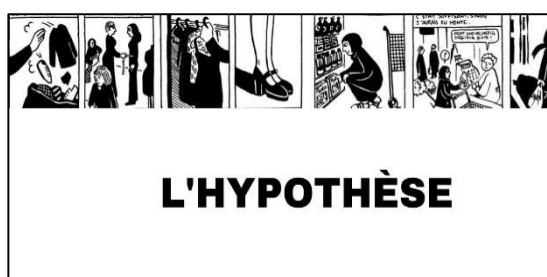
Capsule 2 : La négation



Capsule 3 : Les pronoms en et y



Capsule 4 : Le présent progressif



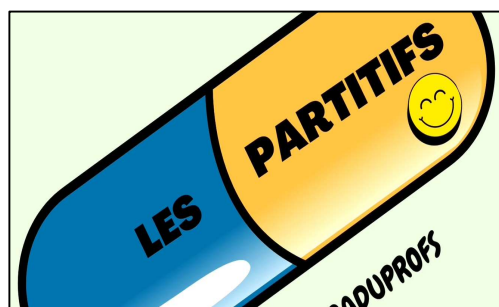
Capsule 5 : L'Hypothèse



Capsule 6 : Les pronoms relatifs



Capsule 7 : La comparaison



Capsule 8 : Les partitifs

FUTUR PROCHE

Exemple :
Je **vais déjeuner** au restaurant **ce soir**.

Formation:

ALLER (au présent) + verbe à l'**infinitif**

Remarque: en français on ne met pas la préposition "à" comme en espagnol et valencien !

UTILISATIONS:

On utilise le futur proche pour parler d'événements futurs certains.

A différenciation, on emploie le futur simple dans le cadre d'événements plus lointains et donc plus hypothétiques.

Exemples de connecteurs temporels:

- Bientôt
- L'année prochaine
- Demain
- Jeudi
- Ce soir
- Vendredi prochain
- En mai
- Dans deux mois/semaines

Attention ! On utilise également ces connecteurs avec le futur simple.

Capsule 9 : Le futur proche

L'IMPARFAIT

L'imparfait est principalement utilisé pour exprimer une action passée : elle peut être inachevée, habituelle ou répétée. Il est aussi souvent utilisé pour des actions passées simultanées et des descriptions.

Description

Actions simultanées

Action inachevée

Action habituelle

Action répétée

Capsule 10 : Les temps du passé

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Capsule 11 : Accord du participe passé.

JE SUIS LA NÉGATION

Je vais vous expliquer comment je travaille...

Capsule 12 : La négation

X Je m'ai réveillé

✓ Je me suis réveillée

Capsule 13 : Avoir ou être ?

Premier jour

Cours FLE

Les adjectifs qualificatifs

Capsule 14 : Les adjectifs qualificatifs