

Didactics of French as a Foreign Language (FFL): Teaching to Learn - Microteaching of French Tenses and Moods and the Development of Metalinguistic Awareness (Pilot Study)

Eleni Mavropoulou 

Aristotle University of Thessaloniki, Greece, emavropoulou@frl.auth.gr

Abstract– This pilot study examines a ‘learning-by-teaching’ approach to teaching French as a foreign language, implemented in the first year of university in a course focused on written discourse (up to level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages - CEFR). Working in small groups, the students prepared and delivered microteaching sessions on French tenses and modes. The programme consisted of (a) a phase of acquisition and consolidation of grammatical knowledge (definitions, usage, exceptions), (b) the creation of examples and counter-examples, (c) the creation of targeted exercises, and (d) a presentation followed by a peer discussion. The data are based on a post-activity questionnaire (n = 10 responses out of 13 registrants), combining Likert scales, pre/post self-assessment and open-ended questions, as well as the teacher's observation notes. The results indicate an increase in reported understanding of the phenomenon (M before = 7.00; M after = 8.80; mean gain = +1.80/10), associated with a high perception of in-depth understanding, awareness of errors and ability to explain (M between 4.20 and 4.80/5). Thematic analysis highlights (1) the transition from ‘procedural’ knowledge to ‘explicable’ knowledge through the anticipation of questions, (2) the heuristic role of ‘pitfalls’ and counterexamples, (3) the regulatory value of collaborative work and feedback, and (4) an ambivalent affective dynamic (responsibility, stress, confidence). The article discusses the contributions of micro-teaching to attention to form, metalinguistic awareness and transfer to written production, and proposes avenues for methodological extension (triangulation with student productions, deferred measurements, sample enlargement). The study contributes to research on grammar instruction in FFL by demonstrating how microteaching enhances noticing and metalinguistic reflection.

Keywords-- FFL; didactics; learning-by-teaching; microteaching; metalinguistic awareness; focus on form.

Didactique du FLE : enseigner pour apprendre — micro-enseignement des temps et modes et conscience métalinguistique (étude pilote)

Eleni Mavropoulou⁰⁰

Université d'Aristote de Thessalonique, Greece, emavropoulou@frel.auth.gr

Abstract— Cette étude pilote examine un dispositif de « learning-by-teaching » en didactique du FLE, mis en œuvre en première année d'université dans un cours centré sur le discours écrit (jusqu'au niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues - CECRL). Les étudiants ont préparé et assuré, en petits groupes, des micro-enseignements portant sur des temps et modes du français (présent, futur, imparfait, passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, subjonctif, impératif). Le dispositif s'est articulé autour d' (a) une phase d'appropriation et de mise en forme du savoir grammatical (définitions, usages, exceptions), (b) une scénarisation d'exemples et contre-exemples, (c) la création d'exercices ciblés, puis (d) une présentation suivie d'un échange entre pairs. Les données reposent sur un questionnaire post-activité (n = 10 réponses sur 13 inscrits), combinant échelles de Likert, auto-évaluation avant/après et questions ouvertes, ainsi que des notes d'observation de l'enseignante. Les résultats indiquent une hausse de la compréhension déclarée du phénomène (M avant = 7,00 ; M après = 8,80 ; gain moyen = +1,80/10), associée à une perception élevée de compréhension approfondie, de conscience des erreurs et de capacité à expliquer (M entre 4,20 et 4,80/5). L'analyse thématique met en évidence (1) le passage d'un savoir « procédural » à un savoir « explicitable » par l'anticipation des questions, (2) le rôle heuristique des « pièges » et des contre-exemples, (3) la valeur régulatrice du travail collaboratif et du feedback, et (4) une dynamique affective ambivalente (responsabilité, stress, confiance). L'article discute les apports du micro-enseignement pour l'attention à la forme, la conscience métalinguistique et le transfert vers la production écrite, et propose des pistes d'extension méthodologique (triangulation avec productions d'étudiants, mesures différées, élargissement de l'échantillon). Cette étude contribue à la didactique du FLE en montrant comment le micro-enseignement peut renforcer le noticing et la verbalisation des connaissances grammaticales.⁰⁰

Mots-clés : FLE ; didactique ; apprendre en enseignant ; learning-by-teaching ; micro-enseignement ; conscience métalinguistique.

I. INTRODUCTION

Dans les formations universitaires en FLE, la grammaire liée au discours écrit est souvent travaillée sous forme d'exercices et d'explications magistrales. Or, les recherches sur l'apprentissage par l'enseignement (« learning-by-teaching ») suggèrent que l'anticipation d'un rôle de tuteur et l'acte d'expliquer peuvent provoquer une élaboration plus profonde, une meilleure organisation du savoir et l'identification de lacunes [1], [2], [3]. Dans cette perspective, l'objectif de cette étude pilote est de documenter, à l'aide de données d'auto-perception et de verbalisations, comment un micro-

enseignement de temps et modes du français peut soutenir la conscience métalinguistique et l'attention à la forme, compétences essentielles à la production écrite au niveau B2 [4].

Questions de recherche

QR1. Comment les étudiants perçoivent-ils l'évolution de leur compréhension des temps et modes après avoir préparé et assuré un micro-enseignement ?

QR2. Quelles dimensions de la conscience métalinguistique sont mobilisées (règles, exceptions, « pièges », exemples/contre-exemples) durant la préparation et la présentation ?

QR3. Quels affects et croyances d'efficacité (stress, responsabilité, confiance) accompagnent la posture de « tuteur » et comment ces affects influencent-ils l'activité ?

QR4. Quels transferts les étudiants envisagent-ils vers leurs propres productions écrites (révision, auto-correction, choix des temps et modes) ?

CADRE THEORIQUE

2.1 Apprendre en enseignant : protégé effect et élaboration

Les travaux sur le « protégé effect » montrent que le fait de se préparer à enseigner et de produire des explications augmente l'effort cognitif et l'élaboration, avec des gains d'apprentissage pour le « tuteur » [5], [2]. Dans les interactions entre pairs, le tuteur apprend notamment lorsqu'il dépasse un « knowledge-telling » (réciter) pour aller vers un « knowledge-building » (construire, justifier, relier), en expliquant et en questionnant [3]. Ces mécanismes sont cohérents avec une conception socio-constructiviste où l'appropriation passe par la médiation et la verbalisation [6].

2.2 Le micro-enseignement comme format de formation

Le micro-enseignement (microteaching) a été historiquement conçu comme une situation d'enseignement à échelle réduite permettant l'expérimentation et le feedback [7]. Dans le champ des langues, il est mobilisé pour développer des compétences didactiques et une réflexion sur l'action, à condition d'être outillé par des objectifs clairs et

une rétroaction structurée [8], [9]. Le micro-enseignement constitue ainsi un format pertinent pour articuler apprentissage du contenu linguistique, scénarisation pédagogique et régulation métacognitive.

2.3 Conscience métalinguistique, language awareness et attention à la forme

La conscience métalinguistique renvoie à la capacité de réfléchir explicitement au langage et à ses fonctionnements [10]. En didactique des langues, la « language awareness » vise une sensibilité accrue aux formes et aux fonctions, soutenant des choix plus précis en production [11], [12]. Du point de vue de l’acquisition, l’attention et le « noticing » jouent un rôle dans l’appropriation des formes : l’apprenant doit au moins remarquer des éléments pertinents de l’input [13]. En classe, l’orientation « focus on form » propose d’intégrer des moments de focalisation sur la forme dans une activité orientée vers le sens [14], [15]. Le dispositif étudié s’inscrit dans cette logique en plaçant l’attention sur des formes grammaticales en lien avec des usages discursifs. Dans cette étude, le noticing est mobilisé à travers les activités de micro-enseignement, où les étudiants sont amenés à identifier, expliciter et illustrer des formes grammaticales en contexte.

2.4 Apprentissage entre pairs et feedback

L’apprentissage entre pairs peut soutenir l’engagement, l’autorégulation et la qualité des retours lorsque les rôles et les critères sont explicités [16], [17]. Les modèles de feedback en enseignement supérieur insistent sur la dimension dialogique et sur la possibilité de réduire l’écart entre performance actuelle et performance visée [18]. De manière plus générale, l’efficacité du feedback dépend du niveau auquel il agit (tâche, processus, autorégulation) et de sa clarté [19].

III. METHODOLOGIE

3.1 Contexte et participants

Le dispositif a été mis en œuvre au premier semestre d’un cursus universitaire de langue et littérature françaises. Treize étudiants étaient inscrits au cours ; dix ont répondu au questionnaire post-activité au moment de la collecte (n = 10). Les étudiants ont travaillé en groupes et ont préparé des micro-enseignements portant sur les temps et modes suivants : présent, futur, imparfait, passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, subjonctif et impératif.

3.2 Description du dispositif

Chaque groupe a suivi une séquence en quatre étapes : (1) appropriation du phénomène (définition, valeurs, contraintes, exceptions) ; (2) élaboration d’exemples et contre-exemples (mise en évidence de « pièges ») ; (3) création d’exercices gradués et d’une consigne de correction ; (4) micro-

enseignement en classe, suivi de questions entre pairs et d’un feedback de l’enseignante. Le tableau suivant présente la structure du dispositif de micro-enseignement..

TABLEAU I
STRUCTURE DU DISPOSITIF DE MICRO-ENSEIGNEMENT

P hase	Description	Objectif d'apprentissage
1	Appropriation des connaissances	Comprendre règles et usages
2	Exemples et contre-exemples	Identifier régularités et exceptions
3	Conception d'exercices	Appliquer les connaissances
4	Micro-enseignement et feedback	Expliquer et consolider les savoirs

Le dispositif visait explicitement la capacité à expliquer des choix de temps/mode et à repérer des erreurs dans des productions écrites.

3.3 Données et analyse

La participation était volontaire et anonyme, et les étudiants ont consenti à l’utilisation de leurs réponses à des fins de recherche. Les données comprennent : (a) une auto-évaluation de compréhension avant/après sur une échelle 0-10 ; (b) cinq items de perception (échelle de Likert 1-5) ; (c) des réponses ouvertes sur les points clarifiés, les pièges, les stratégies de préparation, les émotions et les transferts vers l’écriture ; et (d) des notes d’observation de l’enseignante. L’analyse quantitative est descriptive et exploratoire (test t apparié, taille d’effet), tandis que les réponses ouvertes sont analysées par thématisation inductive selon une démarche de thematic analysis [20].

IV. RESULTATS

4.1 Résultats quantitatifs

Le tableau suivant présente les résultats quantitatifs relatifs à la compréhension déclarée.

TABLEAU II
RÉSULTATS QUANTITATIFS

Mesure	M	E	M	M	n
		T	in	ax	
Compréhension déclarée (avant, 0-10)	7.00	1.83	4.00	9.00	10
Compréhension déclarée (après, 0-10)	8.80	1.40	6.00	10.00	10
Gain (après - avant)	1.80	1.23	1.00	5.00	10

Le test t apparié suggère une augmentation significative de la compréhension déclarée : $t(9) = 4.63$, $p = 0.0012$. La taille d'effet pour données appariées est élevée ($d_z = 1.46$) et l'intervalle de confiance à 95 % du gain moyen est [0.92, 2.68]. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence compte tenu du faible effectif et du caractère auto-déclaré des mesures. Le tableau suivant présente les perceptions des étudiants concernant l'activité.

TABLEAU III
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS (ÉCHELLE DE LIKERT)

Item (abrégé)	M	ET	Distribution (1-5)
Compréhension plus profonde	4.70	0.95	2:1 ; 5:9
Conscience linguistique	4.60	0.70	3:1 ; 4:2 ; 5:7
Stratégies d'organisation	4.20	0.79	3:2 ; 4:4 ; 5:4
Collaboration	4.60	0.52	4:4 ; 5:6
Souhait de reconduite	4.80	0.42	4:2 ; 5:8

Le tableau suivant propose une interprétation synthétique des résultats observés.

TABLEAU IV
INTERPRÉTATION DES GAINS D'APPRENTISSAGE

Dimension	Description	Interprétation
Compréhension déclarée	Hausse entre l'auto-évaluation avant et après	Approfondissement conceptuel
Conscience métalinguistique	Repérage des règles, exceptions et erreurs	Renforcement du noticing
Capacité d'explication	Verbalisation et justification des choix grammaticaux	Explicitation des connaissances
Collaboration	Interaction entre pairs pendant la préparation	Co-construction du savoir
Dimension affective	Responsabilité, stress et confiance	Engagement émotionnel productif

La cohérence interne des cinq items de perception est satisfaisante (α de Cronbach = 0.83), mais cette estimation est exploratoire au vu de l'effectif.

4.2 Résultats qualitatifs (analyse thématique)

L'analyse des réponses ouvertes met en évidence quatre thèmes principaux. Les extraits ci-dessous sont anonymisés (E1–E9) et traduits lorsque nécessaire. Le tableau suivant synthétise les principaux thèmes issus de l'analyse qualitative.

TABLEAU V
SYNTHÈSE DE L'ANALYSE THÉMATIQUE

Thème	Description	Indicateur exemplaire
Expliquer pour comprendre	Passage du savoir implicite au savoir explicite	Formulation de règles
Pièges et contre-exemples	Identification de cas difficiles ou ambigus	Confusion des temps
Collaboration et feedback	Négociation et ajustement par interaction entre pairs	Désaccord productif
Engagement affectif	Implication émotionnelle dans l'activité	Stress et confiance

Thème 1 — « Expliquer pour comprendre » : du savoir implicite au savoir explicite

Les étudiants décrivent un approfondissement lié à l'obligation de formuler une règle, d'anticiper des questions et de justifier des choix. Ce mouvement s'apparente au passage du knowledge-telling au *knowledge-building* [3] et à des processus de génération/élaboration caractéristiques de l'apprentissage par l'enseignement [1], [2].

Thème 2 — Pièges, exceptions et contre-exemples : un levier de noticing

Le repérage de « pièges » (emplois concurrents, marqueurs temporels, concordance, valeurs aspectuelles) amène les étudiants à comparer formes et contextes, ce qui favorise l'attention à la forme [14] et la prise de conscience [13].

Thème 3 — Collaboration et feedback : négociation du sens et régulation

Les groupes rapportent des phases de désaccord productif (choix d'exemples, niveau de difficulté, formulation d'une règle « en une phrase ») résolues par recherche dans des grammaires, discussion et essais. Cette régulation correspond aux apports attendus de l'apprentissage entre pairs [16], [17] et à une conception dialogique du feedback [18].

Thème 4 — Dimension affective : responsabilité, stress et confiance

Les réponses montrent une ambivalence : la posture de « tuteur » augmente le sentiment de responsabilité et parfois l'anxiété, mais soutient aussi l'auto-efficacité lorsque les échanges sont réussis. Cette dynamique est cohérente avec les travaux qui soulignent l'importance des conditions sociales et du cadrage pour bénéficier du learning-by-teaching [1], [8].

Extraits illustratifs

E1 (règle en une phrase) : « προσέχετε τις καταλήξεις »

E2 (piège/particularité) : « Το ε στο nous »

E3 (stratégies de préparation) : « Παραδείγματα »

E4 (émotions en enseignant) : « Λίγο άγχος »

V. DISCUSSION

Les résultats suggèrent un passage d'un savoir implicite à un savoir explicite, caractéristique d'un apprentissage profond en didactique des langues. Ces résultats convergent vers l'idée qu'un micro-enseignement de grammaire en FLE peut soutenir une compréhension plus profonde et une conscience accrue des formes lorsqu'il oblige à (a) organiser le savoir, (b) anticiper les erreurs, et (c) répondre aux questions, ce qui correspond aux mécanismes décrits dans la littérature sur le learning-by-teaching [1], [3]. Le travail sur les exemples et contre-exemples semble particulièrement fécond pour rendre visibles des contrastes aspectuo-temporels et renforcer le noticing [13], tout en s'intégrant à une approche *focus on form* ancrée dans des usages [14], [15]. Enfin, la dimension affective observée plaide pour un cadrage sécurisant et des critères de feedback explicites afin de maximiser les bénéfices [19], [18].

6. Limites et pistes de prolongement

Cette étude pilote comporte plusieurs limites : (1) un effectif réduit et une participation partielle au questionnaire ; (2) des mesures principalement auto-déclarées ; (3) l'absence de mesure différée ; (4) l'absence, à ce stade, d'analyse systématique des productions écrites des étudiants. Une étude de suivi pourrait trianguler les données (questionnaires, enregistrements des micro-enseignements, grilles d'observation, analyses de copies), introduire des mesures pré/post sur tâches authentiques d'écriture et examiner la durabilité des gains à deux ou quatre semaines. Le recours à des données auto-déclarées peut introduire un biais dans l'estimation des gains d'apprentissage.

CONCLUSION

Le dispositif d'« apprendre en enseignant » apparaît prometteur en didactique du FLE pour travailler des temps et modes en lien direct avec l'écriture, en mobilisant la conscience métalinguistique, l'attention à la forme et des compétences de médiation. Au-delà des gains déclarés, l'intérêt du micro-enseignement réside dans la mise en activité

des étudiants comme auteurs d'explications, concepteurs d'exemples et régulateurs de difficultés. Dans une perspective CECRL, ce type de scénario peut contribuer à une approche intégrée où la grammaire est au service de la précision discursive et de l'autonomie scripturale [4]. Ce dispositif repositionne l'apprentissage de la grammaire comme une activité de construction de savoir explicite à travers l'action pédagogique.

REFERENCES

- [1] Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476–484.
- [2] Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning-by-teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- [3] Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- [4] Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- [5] Chase, C. C., Chin, D. B., Oppezzo, M. A., & Schwartz, D. L. (2009). Teachable agents and the protégé effect: Increasing the effort towards learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(4), 334–352. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9180-4>
- [6] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- [7] Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- [8] Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18(1), 24–40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002>
- [9] Rieker, J. (2022). Making microteaching matter: A playful Vygotskian reconceptualization. *Second Language Teacher Education*, 1(1), 3–23. <https://doi.org/10.1558/slte.20306>
- [10] Gombert, J.-É. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- [11] Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643>
- [12] Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
- [13] Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- [14] Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- [15] Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.
- [16] Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- [17] Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- [18] Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- [19] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

[20] Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Annexe A — Items du questionnaire (post-activité)

Auto-évaluation (0–10) :

« Avant de préparer le mini-cours, dans quelle mesure comprenais-tu le phénomène ? » ; « Et après l'activité ? ».

Items (échelle de Likert 1–5) :

« En jouant le rôle d'« enseignant(e) », j'ai compris le phénomène plus en profondeur qu'en me contentant de l'étudier. »

« J'ai amélioré ma conscience linguistique (règle–usage–exceptions). »

« J'ai développé des stratégies d'organisation/d'étude (métacognition). »

« La collaboration au sein du groupe a amélioré le produit final. »

« J'aimerais que cette activité soit reproduite dans d'autres matières de la 1^{re} année. »

Questions ouvertes (extraits) :

Quels sont les deux aspects du phénomène qui t'ont paru les plus clairs parce que tu devais les enseigner ? Donne un exemple.

Quelle « piège »/particularité du phénomène pensez-vous que la plupart de vos camarades auront du mal à comprendre et pourquoi ?

Quelles étaient les hypothèses erronées les plus fréquentes que vous ou votre groupe aviez au début ? Comment ont-elles été corrigées ?

Comment avez-vous choisi les exemples et les contre-exemples ? Quels critères avez-vous retenus ?

Si vous deviez rédiger une « règle en une phrase » pour un camarade débutant, quelle serait-elle ?

Quel était l'objectif de ce mini-cours (que devaient-ils être capables de faire à la fin) ?

Qu'est-ce qui a changé dans votre support pédagogique après l'essai/la discussion en groupe ?

Quel exercice considérez-vous comme le plus efficace et pourquoi (type d'exercice, consigne, niveau de difficulté) ?