

Titre du livre : ENSEIGNER DU FLE : Pratique de Classe

Auteur : Fabienne Desmons. et. al.

Date de sortie : 2005

Maison d'édition : Belin

Nombre de pages : 265

RÉSUMÉ

En premier lieu, l'ouvrage intitulé "Enseigner du FLE: Pratique de Classe" est considéré comme un guide pour les enseignants du français général en adaptant au niveau A1, A2, B1, et B2 du référentiel européen (CECR). Ce livre a été rédigé par l'auteur ayant quelques objectifs comme suit: 1) apprendre des manières plurielles d'enseigner le FLE en classe multiculturelle, plurilingue ou monolingue, 2) connaître la diversité des approches pédagogiques par le concret, 3) apprendre à enseigner par le jeu, et 4) mieux connaître le rôle du corps comme celui de l'espace en classe, 5) équilibrer ses cours entre les quatre compétences visées : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, 6) faire connaître les stratégies d'enseignement du FLE, et 7) savoir évaluer les compétences langagières, et 8) proposer les fiches pédagogiques en pratique de classe.

En deuxième lieu, l'auteur parle dans son premier chapitre des théories d'apprentissage par rapport à la situation actuelle en didactique des langues en présentant trois grandes familles de pensée qui la construisent, ce sont:

1. La famille déterministe et environnementaliste

Selon D. Goanach, cette famille fait naître une approche qui a six caractéristiques principales: 1) Le langage est considéré comme un comportement, alors il faut inciter l'élève à pratiquer ce comportement, 2) L'oral est premier, 3) Simuler des situations réelles à travers des dialogues favorise l'apprentissage, 4) Cette approche permet la

formation d'automatismes, 5) L'imitation et la mémorisation de modèles aident à la pratique de la langue, 6) Apprendre à utiliser la langue est prioritaire.

En pratique, l'exercice structural n'a pas pour fonction de faire répéter des structures n'ayant aucun sens mais de favoriser les généralisations de l'apprenant. Cette attitude pédagogique tire son origine des craintes de voir la langue maternelle influencer la langue d'apprentissage.

2. La famille génétique et cognitiviste

Elle comprend trois courants différents: le cognitivisme, l'innéisme de Chomsky et le constructivisme de Piaget dont le principe fondateur est l'idée d'un sujet individuel, idéal et universel. Elle se concentre sur aux processus internes de ce sujet et ses modalités d'acquisition de la connaissance. Dans ce cas-là, le processus d'acquisition d'une langue peut être vu comme un processus de traitement de l'information, comme un programme biologique ou comme une construction mentale du sujet. Pour le cognitivisme, le cerveau humain est comme un puissant ordinateur capable de « stocker » des informations dans la mémoire à court terme (celle qui « travaille » en classe) ou à long terme (la mémoire du sens). Cet « ordinateur » traite les informations: la perception, l'attention, la mémoire, les opérations cognitives qui s'organisent en procédures soit en programmes d'actions soit en suite de règles. Ce qui est stocké par le sujet est les acquisitions constituant une des conséquences de l'activité cérébrale : la perception, les opérations psycholinguistiques, etc. Le rappel de ces acquisitions constitue une réactivation de traces latentes qui correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base la spirale d'apprentissage : solliciter les acquis linguistiques (phonétique, lexicale, morphologique et syntaxique de la langue) d'une séance sur une autre est un des principes pédagogiques de base de l'apprentissage de la langue étrangère comme tout apprentissage. Le langage est donc une information à traiter comme une autre. Ensuite, l'innéisme (Chomsky) refuse toute idée de déterminisme et d'influence du milieu sur le sujet selon lequel le langage est un organe mental spécifique et autonome : il est inné. L'attitude innéiste a la mérite d'avoir réfléchi au contenu linguistique auquel on expose l'apprenant en langue qui exige le choix d'un matériel linguistique suffisant et authentique. Et le constructivisme (Piaget), il met l'accent sur la

théorie générale de la connaissance et considère que le langage est secondaire, en rapport avec le développement de l'intelligence humaine. Ses concepts principaux sont donc l'existence de l'interaction étant fondamentale pour la construction du sujet: une sorte de dialectique permanente entre le sujet et son environnement, son milieu, le premier agissant sur le second et se modifiant à son contact. Enfin, c'est le courant innéiste qui se développe plus aux États-Unis, tandis qu'en Europe, c'est le courant constructiviste.

3. La famille communicationnelle centrée sur l'apprenant.

Le premier point qui caractérise de cette approche est de mettre en avant l'aspect fonctionnel de toute communication, cela veut dire l'utilité de l'usage de la langue dans la vie quotidienne active, les fonctions de base de la communication. Il faut donc prendre compte la situation communicative dans laquelle un comportement est manifesté. Elle réalise la linguistique fonctionnelle et pragmatique permettant de mettre en relation signification sociale et réalisation formelle, un rapport intrinsèque entre la langue et la parole, laquelle immergée dans un contexte prégnant significatif qui fait naître la notion d'acte de parole. Les besoins des apprenants sont le centre de son apprentissage. En pratique de classe, l'apprenant est invité à aller vers la réflexion et la généralisation conceptuelle avant d'être intégrée et structurée dans le cadre de nouvelles interactions. Dans ce cas-là, ce qui est principal pour l'enseignant est de savoir repérer les processus cognitifs de ses apprenants en langue, y compris dans le traitement de leur erreur. Et il leur donne des exercices sous forme des phrases de découverte, de la systématisation (découverte et analyse du système de la langue), de la fixation par réemploi dans des activités orales et écrites et aussi de la créativité.

A part de trois approches d'apprentissage ci-dessus, l'auteur explique également l'idée d'André Giordan de l'Université de Genève sur la nouvelle approche plus récente, considérée comme l'héritière des recherches sur le fonctionnement du cerveau, le cognitif, l'affectif et l'environnemental, appelée «allostérique» selon laquelle apprendre est d'appréhender un nouveau savoir, l'intégrer dans une structure de pensée déjà « en place » formée de savoirs propres, antérieurs à la situation éducative et l'apprentissage dépend fortement d'un contexte et se manifeste toujours dans un environnement

socioculturel. Puis, l'émergence de nouveaux savoirs se réalise si l'apprenant saisit ce qu'il peut en faire (l'intentionnalité), s'il parvient à modifier sa structure mentale, quitte à la reformuler complètement (l'élaboration) et si ces cerveaux de savoirs lui apportent un plus dont il peut prendre conscience (la métacognition) sur le plan de l'explication, de la prévision et de l'action.

En troisième lieu, l'auteur explique les compétences linguistiques liées à l'oral. Dans ce cas-là, Sophie Moirand distingue les composants qu'implique la communication comme suit: 1) la composante linguistique (les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages), 2) la composante discursive (la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication), 3) la composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et de référence), et 4) la composante socio-culturelle (la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel : les normes sociales de communication et d'interaction). Dans ce cas-là, il est très nécessaire que l'enseignant comprenne bien tout d'abord à la conception de la langue comme outil de communication et puis analyse le rôle de ces différentes composantes de la communication, dans la réception comme dans la production si bien que toute cela permet d'instaurer des progressions et de mettre en place des activités d'utilisation « authentiques » de la langue qui engagent ses apprenants à mettre en œuvre leurs diverses connaissances. En outre, l'enseignant doit aussi tenir compte des spécificités de ses apprenants, à savoir : 1) les objectifs d'apprentissage (quel français veut-il apprendre et pour quoi faire?), 2) l'arrière-plan culturel (les a priori qu'ils ont de la langue, les habitudes d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné), 3) le rapport entre leur langue maternelle et le français, et 4) leur histoire personnelle (la formation, les professions). Et par rapport aux approches communicatives, on distingue actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite, ce qui nous amène à parler des spécificités de l'oral comme par exemple son caractère éphémère. A part cela, on peut regrouper les différents facteurs issus tant du discours émis que la situation de communication orale dans laquelle il est émis en trois catégories : 1) les traits de l'oralité ayant des fonctions syntaxiques et sémantiques

variées (tels que les traits prosodiques, les liaisons et les enchaînements, les contractions, les hésitations, les ruptures, les interjections et mots de discours, les parasitages (bruits de fond), les interruptions et la parole et les conversations croisées), 2) le jeu social (comme les accents régionaux, les accents sociaux, les registres de langue et les implicites culturels), 3) le corps (tels que la gestuelle, les mimiques et la proxémie).

Quant à la compréhension orale, comprendre n'est pas une activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder, mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives. Dans ce cas-là, un spécialiste, Roman Jakobson a défini les différentes fonctions du langage comme suit : 1) la fonction référentielle ou cognitive, orientée vers le contexte sur le signifié du message, 2) la fonction expressive, centrée sur le destinataire, qui vise à une expression de l'attitude du sujet par rapport à ce dont il parle, 3) la fonction conative, orientée vers le destinataire tout comme la fonction phatique, très importante à l'oral puisqu'elle sert à établir, prolonger ou interrompre la communication, 4) la fonction métalinguistique, qui spécifie le discours sur la langue elle-même, est très présente en classe, que ce soit par les termes grammaticaux ou les para phrases qui aident à comprendre le sens d'un mot ou d'une construction syntaxique, 5) la fonction poétique, centrée sur le signifiant du message, c'est-à-dire sur le choix d'un mot à la place d'un autre, d'une intonation voulue ou encore une modalisation du discours. Autrement dit, la compréhension suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, mais aussi la connaissance des règles socio-culturelles. Il est donc préférable d'utiliser des documents sonores authentiques ou du moins vraisemblables, intéressants par leur contenu et variés, tels que des dialogues de méthodes, des interviews authentiques ou fabriquées, des émissions radiophoniques, et aussi des documents vidéo (des extraits de films, documentaires, spots publicitaires, des journaux télévisés, des débats, etc.

Comme l'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus, il faut donc les stratégies convenables car l'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée etc attirent ou bloquent celui qui écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font

décrocher l'attention. De toute façon, la première stratégie d'écoute sera donc la reconnaissance des voix, du nombre de locuteurs, des éléments paralinguistiques tels que les pauses ou les accents d'insistance qui facilitent la compréhension des modalités de la parole. La deuxième, c'est que l'on privilégiera une écoute globale suivie et non fragmentée du document pour en faire saisir le sens général. La troisième est de suivre une écoute sélective, pour laquelle des questions préétablies permettront à l'apprenant de retrouver des informations ciblées qu'il recherche dans le document. Et la dernière est une écoute détaillée qui peut permettre de reconstituer, voire de reformuler le document dans son ensemble. Que ce soit une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée, il est donc nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document.

Par rapport à l'expression orale, le rôle principal de l'enseignant est de guider, voire de « libérer » la parole de l'apprenant car d'une part, il n'est pas évident de « prendre » parole en langue étrangère, d'autre part, l'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit aussi pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de s'approprier peu à peu les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendues, compris et expliqués si bien qu'ils ne vont que recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face. Donc, les activités des exercices que l'enseignant peut organiser par exemple : 1) le jeu de rôles qui se déroule au moins au début de l'apprentissage (A1, A2) en proposant aux apprenants des scénarios fonctionnels, ou leur fournit la situation (le lieu, l'action), les rôles (les différents personnages), ou l'objectif à réaliser (demander des informations, faire un achat, inviter quelqu'un par le téléphone, etc), 2) la simulation globale dans laquelle les apprenants eux-même créent un décor, des événements, des personnages et un contexte situationnel (les habitants d'un immeuble, une association de quartier, etc), 3) d'autres activités de production libre, à partir de quelques contraintes sont de décrire (des images, une publicité...), d'inventer une histoire (d'une série d'images, d'une phrase...), ou d'argumenter afin de faire communiquer les apprenants de la manière plus authentiques possible.

Pour évaluer la compréhension orale, les types d'évaluation proposés sont le questionnaire à choix multiple (QCM), le texte d'appariement, le questionnaire à réponses ouvertes ou le texte à trous. Tandis que l'expression orale est considérée comme la plus difficile des deux compétences à évaluer, donc l'évaluation la plus fréquemment employée dans la classe sous forme de reprise ou de reformulation et l'enseignant intervient dans la classe au cours des échanges. Il y a deux types d'évaluation alternatifs à organiser, ce sont l'évaluation immédiate ou l'évaluation différée. La première comprend cinq modalités verbales (le geste sans parole pouvant subsituer au verbal) : 1) l'évaluation positive directe (l'énoncé de l'apprenant est repris tel que accompagné généralement de « oui, bien, d'accord... », 2) l'évaluation positive indirecte (la reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant, 3) l'évaluation négative indirecte (l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigéant, mais sans jugement ni marqueur négatif, 4) l'évaluation négative directe (c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires et le morphème « non », et 5) l'absence d'évaluation (l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole). La deuxième permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la manière la plus désastreuse de faire.

Ensuite, il s'agit de l'apprentissage de la phonétique. L'une des tâches les plus importantes de cet enseignement/apprentissage de la phonétique consiste effectivement à élargir la perception : « l'interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif » et à assouplir « l'articulation ». Les apprenants devront apprendre à « écouter », c'est l'audition : « la capacité physique de l'oreille à entendre » aussi bien le modèle (le professeur) qu'eux-mêmes. Ils devront apprendre également faire de nombreux exercices pour assouplir les organes de la parole (la musculation, l'aperture, le souffle, le rythme, l'accentuation prosodique, etc). Pour la production, ce travail consiste à passer en permanence de la perception à la production des sons et vice versa. Du côté de l'apprenant, les facteurs de tous ordres viennent soit faciliter, soit perturber cette double activité : 1) les facteurs d'ordre individuel, 2) les facteurs d'ordre linguistique, et 3) les facteurs d'ordre sociolinguistique. Et du côté de

l'enseignant, en plus des facteurs linguistiques précités pour l'apprenant, c'est aussi la composition de son public qui crée d'autres facteurs et orientera sa ligne pédagogique.

En quatrième lieu, l'auteur décrit les compétences langagières liées à l'écrit. L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère met l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. Ecrire est considéré comme un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiquement permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques en prenant compte l'aspect individuel, l'affectif du scripteur et l'aspect socio-culturel. Pourtant, si l'approche communicative répond à la question « écrire pour quoi faire? », la réponse à la question « comment faire pour écrire ? » reste problématique car la compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. Il faut donc qu'avant d'enseigner, l'enseignant connaisse bien les spécificités de l'écrit comme suit : 1) l'absence d'un face-à face entre le scripteur et le destinataire : l'émetteur du message et le récepteur n'étant pas en contact direct, la communication est de fait différée, si bien que le texte écrit doit donc être un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible, 2) la situation du scripteur : en contrepartie, le scripteur n'étant pas en situation de dialogue, a le temps et la solitude pour lui permettre de reformuler son message. Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours sans être interrompu, 3) l'anxiété de la place blanche : puisqu'il est difficile de bien écrire même dans sa langue maternelle, la situation d'écriture demeure très « anxiogène » car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrit, ainsi l'enseignant devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation de l'apprenant, 4) le transfert de compétences : les progrès en production écrite sont transférables d'une langue à l'autre, ainsi si les apprenants améliorent leur orthographe en langue étrangère, ils progressent également en orthographe dans leur langue maternelle, et 5) l'immaturation dans l'écriture : comme les apprenants débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) ont généralement des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle, la production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans l'écriture. Ils perdent de vue le sens global de leur production en focalisant leur attention sur des détails orthographiques ou

grammaticaux. De toute façon, il faut essayer de contrecarrer cette focalisation sur les formes de la langue écrite par une sensibilisation à la globalité du texte ou d'exposer ces scripteurs à des textes riches et variés que l'on choisira.

Par rapport à la compréhension écrite, ce qui est important à remarquer est la compréhension du sens d'un texte sur la manière de laquelle les théoriciens de l'approche communicative ainsi que les cognitivistes se sont interrogés. Ils soulignent trois aspects significatifs de cette activité langagière, ce sont : 1) la perception du texte comprenant trois phases comme suit : la première approche du texte se fait par l'œil en mettant en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'images de mots. La deuxième est la sélection des mots qui est acheminée vers la mémoire à court terme et qui leur attribue une signification. La troisième est une fois les significations trouvées sous forme les éléments d'informations qui sont enfin transférés régulièrement dans la mémoire à long terme, sinon ils sont effacés. Ainsi, à la fin du texte, ce sont les éléments sélectionnés qui sont mémorisés et non l'intégralité du texte. Pourtant, il est aussi nécessaire de faire pratiquer une lecture globale en continu de la phrase puis du texte ; 2) l'interprétation du texte : A part des compétences linguistiques, les compétences culturelles et référentielles sont aussi importantes dans la compréhension d'un texte, car en langue étrangère, la méconnaissance du contexte culturel, sociologique, politique ou historique d'un texte constitue un handicap, l'apprenant n'a pas alors accès à l'implicite du texte. De toute façon, l'enseignant doit porter une attention toute particulière au choix des textes qu'il propose aux apprenants en terme socioculturel et qu'il doit préparer l'apprenant à recevoir le texte par une présentation de la situation dans laquelle celui-ci a été émis ; et 3) les stratégies de lecture : elles sont personnelles et dépendantes du niveau d'instruction et des habitudes culturelles d'un individu. Dans ce cas-là, les spécialistes classifient trois grands modèles des stratégies de lecture, ce sont : le premier modèle est appelé modèle du « bas vers le haut » (ou processus sémasiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens), le second modèle est appelé modèle du « haut vers le bas » (ou processus onomasiologique, démarche descendante du sens vers la forme), et le troisième modèle est appelé modèle interactif (il combine les deux autres démarches, c'est-à-dire que le lecteur a aussi bien recours aux petites unités formelles (de la syntaxe, du lexique) du

texte qu'à des connaissances plus générales (des notions, des concepts) extérieures au texte pour faire des hypothèses et comprendre le texte. Donc, ce dernier modèle qui est le plus souvent utilisable actuellement.

Pour l'enseignement de la compréhension écrite, il faut que l'enseignant évite tout d'abord d'expliquer aux apprenants les mots ou les éléments inconnus en cours de lecture car cela les empêche de faire appel à leur capacité d'inférence. Il est donc nécessaire de les laisser chercher et déduire le sens eux-mêmes, autant que faire se peut. Et en fin de parcours, l'enseignant infirmera ou confirmera les résultats trouvés par l'apprenant en faisant alors référence au texte. Tandis que pour évaluer la compréhension écrite, il est préférable de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussion à partir de la confrontation des réponses aux questions posées. C'est alors que l'enseignant pourra demander à l'apprenant un jugement critique si le texte est compris car l'évaluation de la compréhension écrite est plus fiable et plus riche une fois les tâches terminées.

Après la compréhension écrite, on arrive enfin à l'expression écrite comme la compétence langagière la plus difficile à maîtriser et qui est plus souvent dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait donc amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers. En pratique, l'acte d'écrire se compose en trois phases : 1) la phase d'élaboration, 2) la phase de mise en texte, et 3) la phase de révision. Ces trois phases mettent en œuvre des opérations mentales qui comme pour la compréhension écrite se situent à deux niveaux : 1) les opérations de « haut niveau » concernant la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte. Il s'agit donc de la compétence discursive ; et 2) les opérations de « bas niveau » concernant la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe. Il s'agit donc de la compétence linguistique. Par rapport à l'écrit, la difficulté pour un apprenant étranger réside dans le fait que le scripteur doit maîtriser simultanément ces différentes opérations, parce qu'en langue étrangère, la non-maîtrise de la compétences linguistiques empêche souvent l'apprenant de se concentrer sur les opérations plus complexes. C'est pourquoi, il est essentiel de lui faire acquérir la compétence

orthographique, morphologique et lexicale. Ensuite, les spécialistes distinguent deux types de savoir-faire à enseigner, comme suit : 1) savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, c'est l'activité qui implique la connaissance du système graphique du français), et 2) savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, et produire un texte cohérent). De toute façon, il faut donc les stratégies d'enseignement convenables pour apprendre à écrire aux apprenants : 1) donner des modèles (dans ce cas-là, le texte analysé « déconstruit » fonctionnera comme un modèle avant que l'apprenant crée son nouveau texte. D'autre exemple, avec des débutants, il est possible d'utiliser des poèmes simples aux phrases récurrentes, ou de choisir des extraits de roman décrivant en peu de lignes un personnage, un paysage, ou selon le niveau, de courtes critiques de films dans les journaux, ou des faits divers. L'essentiel est alors de comparer des modèles d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter ; 2) faire écrire très tôt (il s'agit, dès le début de l'apprentissage, de faire inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans un texte et le texte dans un message. L'enseignant inculque alors aux apprenants le sens de la chaîne écrite dans sa spatialité et dans son sens).

Pour établir une progression en écrit, l'enseignant peut commencer à : 1) faire produire des textes courts, 2) puis demander des textes plus longs qui mettront en jeu des structures narratives, et 3) ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation en employant des connecteurs logiques. Tandis que pour l'évaluation, il est possible que l'enseignant organise l'évaluation formative qui s'intègre au parcours d'apprentissage, car à ce propos, le traitement de l'erreur en écrit est un point crucial.

En dernier lieu, l'auteur propose, dans son dernier chapitre, un ensemble des fiches pédagogiques pour les quatre compétences langagières que l'enseignant pourra appliquer en pratique de classe.