
Analyse réflexive des pratiques de FLES

Les étudiant(e)s de l'option français langue étrangère (ils sont une quarantaine répartis en 2^e et 3^e années, plus de soixante si on leur ajoute les étudiants de 1^{re} année) n'ont guère la possibilité de donner des cours de FLES dans l'enseignement secondaire pendant les périodes habituelles de stage, et pour cause : le cours de FLES n'existe pas dans les grilles horaires en Communauté française ! Et peu d'écoles en province de Liège ont pu ouvrir des classes-passerelles ou des DASPA (Dispositifs

d'accueil des primo-arrivants). Or, il importe vraiment à nos yeux qu'ils puissent dès leur formation initiale pratiquer et réfléchir leur métier sur le terrain. Nous avons donc cherché au fil des ans diverses formules pour leur garantir des moments d'enseignement du FLES et actuellement, nous collaborons avec sept écoles secondaires dans lesquelles les élèves allophones sont réunis le mardi matin et pris en charge au premier quadrimestre par les étudiants de 3^e année et au second quadrimestre par ceux de 2^e année. Le but ? Du « win-win », « gagnant-gagnant », puisque les élèves non francophones du secondaires sont ainsi encadrés chaque semaine en petits groupes propices aux apprentissages de communication orale en langue française – langue seconde pour eux, et que nos étudiants ont de ce fait la garantie de pouvoir se former par la pratique de classe à leur métier de professeur de français.

Mais on le sait, la pratique à elle seule ne permet pas plus que la théorie décontextualisée de véritablement apprendre son métier : c'est par un aller-retour entre ces deux pôles que l'apprentissage peut s'opérer, le fameux **lien théorie-pratique**. Celui-ci se réalise de plusieurs façons. Par exemple, les étudiants reviennent systématiquement en cours en haute école après leurs heures de cours de FLES, et les réussites ou difficultés vécues sont à ce moment-là mises en perspective. Et en fin de quadrimestre, il leur est demandé de produire une **analyse réflexive** de leurs pratiques sur quelques semaines, en référence aux facettes de l'enseignant (que chacun de vous connaît grâce aux rapports de stage) et aux principes méthodologiques spécifiques à l'enseignement du FLES qui ont été abordés pendant les cours (voir page 17).

Vous trouverez ci-dessous à titre d'exemple le travail d'analyse réflexive de Manon RENSON, étudiante de 3^e année. Il est particulièrement représentatif d'une analyse réflexive de qualité, c'est-à-dire qui recourt aux éléments théoriques pour analyser la pratique, et qui permet ainsi de porter sur celle-ci un regard critique constructif, propre à rendre l'étudiante future enseignante capable de s'adapter à l'avenir avec pertinence à de nouvelles situations d'enseignement. Certains mots apparaissent **en rouge** : ils font référence à des notions importantes en didactique du FLES, qui sont notamment expliquées dans le document en fin de revue sous le titre « principes méthodologiques ».

Jean KATTUS

Mise en contexte

J'ai réalisé mes pratiques de FLES à l'Institut Saint-Laurent à Liège. Nous (N.D.L.R. Les étudiants assurent les cours par paires : Manon Renson a travaillé avec Fanny Ruzziconi) avons alternativement deux ou trois élèves de 3^e année professionnelle de niveau A1 (débutants). A. et Z. sont palestiniens et O. (peu présent) est turc.

Analyse réflexive des pratiques selon 5 axes de formation

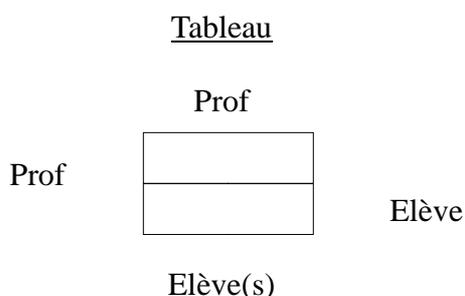
1. Personne en relation :

Après notre 1^{er} cours qui poursuivait l'acte de parole « *Se présenter* », nous avons évalué le niveau des élèves au niveau A2. Au fil du temps et des productions orales, nous avons opté pour un **niveau A1 débutant (CECR)**. Par rapport à cette première erreur de jugement, j'ai compris l'utilité du document traitant des objectifs par niveau.

Notre objectif principal, comme pour toute leçon de FLES qui se respecte, a toujours été d'enseigner aux apprenants comment bien produire des **actes de paroles**, à les inciter à prendre la parole un maximum et donc à communiquer.

Pour chaque leçon, nous accolions deux bancs et disposions donc d'une **grande « table »** pour assurer la proximité entre nous et les élèves lors des exercices et particulièrement durant les activités fonctionnelles. Nous étions assises face aux apprenants ou à côté d'eux, nous jouions un rôle d'accompagnatrices, nous étions plus proches de nos élèves et dans de bonnes conditions pour **communiquer** avec eux de manière efficace et plus authentique.

Il était également nécessaire de placer ces bancs au milieu de la classe pour nous permettre de nous déplacer aisément dans la classe et près des élèves.



Nous souhaitions aussi abaisser le **filtre affectif** des apprenants aussi bas que possible et cela dès la première leçon. Nous avons fait connaissance avec eux, nous nous sommes intéressées à eux et ils ont pu s'intéresser à nous.

Chaque semaine, nous cherchions des activités ludiques pour introduire et conclure le sujet du jour : un « *qui est-ce ?* » pour les questions, des vidéos, des chansons pour les déterminants, etc.

Les élèves étaient sérieux dans leur travail mais ils n'étaient pas toujours très motivés. Il était donc nécessaire de rendre nos leçons dynamiques et intéressantes. Nous leur demandions alors leur avis et écoutions leurs propositions par rapport à la matière qu'ils voulaient voir avec nous. Il était aussi essentiel de mener la leçon : on leur demandait de parler plus fort, de se réveiller (avec humour), de se tenir bien droit quand ils parlaient, etc. Nous avons établi, je pense, un très bon contact avec nos apprenants et nous donnions cours dans une ambiance de travail propice à l'apprentissage. Les élèves se sentaient en **confiance** avec nous, ils n'hésitaient pas à prendre la parole, à participer aux jeux, à discuter, et de notre côté, nous nous sentions à l'aise dans notre façon d'enseigner. La **valorisation** leur donnait également confiance en eux : ils osaient plus après avoir été félicités pour leur réussite.

2. Maître instruit

Durant ces pratiques de FLES, nous avons abordé différents **points de grammaire** : *les prépositions de lieu ; les formulations des questions ; les déterminants le, la, les ; les déterminants possessifs ; avoir et être.*

Pendant mes trois années de formation en FLES, j'ai appris et compris qu'il était nécessaire de ne pas faire compliqué quand on peut faire simple et de choisir avec pertinence le **métalangage** qu'on utilise pour les explications grammaticales.

Au début des pratiques, nous n'arrivions pas toujours à évaluer ce qui allait poser problème aux apprenants. Pour la leçon sur *les questions* par exemple, nous leur avons proposé dans la théorie

l'inversion, mais nous nous sommes rendu compte que ça n'était pas pertinent, vu leur niveau. C'est précisément après cette erreur de jugement que nous avons consulté systématiquement le document « *niveaux et objectifs par niveaux* » qui est réellement nécessaire. J'ai appris au fil de mes pratiques à ne pas théoriser trop vite et trop formellement les apprentissages.

Nous avons donc, et à raison, mis un point d'honneur à préparer notre **tableau** à l'avance et à réfléchir en amont à la façon la plus simple et la plus efficace de représenter la grammaire.

Nous cherchions aussi constamment des moyens pour réinvestir la grammaire vue au cours précédent dans les exercices des nouvelles leçons. Le « *qui est-ce ?* » a pu servir pour *les déterminants*, mais aussi *avoir et être* ou encore *la description*. Les élèves ne connaissaient pas le jeu au départ et plus nous y jouions, plus ils étaient à l'aise parce qu'il leur était devenu familier. Ils préparaient le jeu eux-mêmes, plaçaient les cartes, jouaient pour gagner et étaient motivés tout en apprenant. On leur faisait systématiquement répéter s'il y avait erreur dans la phrase « *Est-ce qu'il porte chapeau ?* » : on pouvait à la fois valoriser l'élève pour la tournure correcte de sa question, mais lui demander de répéter avec le déterminant. A force de conditionnement et d'envie d'avancer dans le jeu, l'élève s'auto-corrigeait.

Concernant la **prononciation**, nous ne laissons pas passer d'erreur. Cependant, au début de nos pratiques, nous ne faisons pas toujours répéter à chaque apprenant la prononciation correcte. Les deux apprenants étant tous les deux palestiniens, leurs erreurs étaient relativement semblables, il était donc pertinent et essentiel de les faire s'exercer tous les deux. Tout d'abord parce que le nombre réduit d'élèves le permet aisément, mais aussi pour ne pas laisser celui qui a fait l'erreur être le seul à profiter de la correction phonétique ; celle-ci pouvant parfois gêner l'apprenant, il est parfois rassurant pour l'élève qui s'est trompé de ne pas être le seul à répéter.

Je suis bien consciente que la **correction phonétique** est un objectif central de l'apprentissage du FLES, mais aussi un acquis essentiel à maîtriser à la fin de mes trois années de formation. Cependant, j'ai beaucoup de mal à être capable d'analyser l'erreur instantanément quand l'apprenant la produit et par conséquent, à la corriger de façon efficace. J'utilise automatiquement *l'allongement* et *l'exagération* du son incorrect mais ça ne fonctionne pas toujours comme je le voudrais et on perd parfois du temps. Je pense par exemple aux apprenants qui prononçaient « *chevaux* » pour « *cheveux* ». L'erreur était importante étant donné qu'elle pouvait changer le sens des mots. Sur le moment, j'ai eu beaucoup de mal à pallier l'erreur des apprenants : ils comprenaient la nuance de sens mais n'arrivaient pas à prononcer correctement. Alors, systématiquement, nous écrivions sur une feuille toutes les erreurs orales faites par les apprenants pour pouvoir les retravailler avec eux les cours suivants après les avoir analysées au regard de la démarche apprise en cours : intonation, accent tonique, voyelles et consonnes.

D'autre part, nous avons veillé à réinvestir constamment et oralement le **vocabulaire** nouveau au fur et à mesure. Nous avons constitué un imagier dans la farde de stage, que nous complétions avec chaque mot nouveau et difficile pour les élèves, que ça soit au niveau de sa prononciation ou de sa compréhension.

Concernant les **contenus culturels**, j'ai pu me rendre compte à quel point il est parfois difficile de parler de la culture des apprenants : au niveau des plats typiques de leur pays ou des stars par exemples. Mais il est aussi difficile de parler d'une culture *commune*. En effet, dans le cadre de la leçon sur les questions, nous avons joué au jeu des papiers : on donne un thème, chacun écrit un mot sur un papier qu'il cache et les autres doivent deviner ce mot en posant des questions. Nous avons donné comme thème « *les stars, les personnages connus* ». La partie a tiré en longueur avant

que nous ne nous rendions compte qu'aucun des deux apprenants ne connaissait les noms que Fanny et moi avions choisis.

3. Chercheur

Pour chaque préparation, nous avons suivi les **5 objectifs de l'approche communicationnelle**.

Nous avons choisi des actes de paroles utiles pour les élèves : *se présenter, décrire quelqu'un*, ... en fonction de leurs demandes et besoins mais aussi de nos observations. Par exemple, après le 1^{er} cours sur « *se présenter* », nous avons remarqué qu'ils avaient du mal à formuler leurs questions et se contentaient souvent de discours laconiques ou qu'ils manquaient d'intonation. Nous avons donc établi la séquence en nous basant sur le « *qui est-ce ?* » où nous insistions sur la formulation et la répétition de phrases complètes.

Les contenus grammaticaux et lexicaux des leçons étaient établis à l'avance pour une maîtrise complète de la matière. Nous réfléchissions aussi aux questions que les élèves pouvaient se poser et ça nous aidait à réfléchir à nos explications pour qu'elles soient au maximum claires et efficaces. Il est utile de penser systématiquement dans ce cas-là à son **tableau**. Nous avons parfois tendance à noter toutes les phrases des élèves alors qu'eux n'avaient pas besoin de la version transcrite de celles-ci. J'ai appris qu'il était nécessaire de prévoir mon tableau.

Concernant le **vocabulaire**, je m'assurais à chaque début de cours que j'étais capable d'expliquer tous les mots : les apprenants sont curieux. Par exemple, pendant la leçon sur les déterminants, nous leur avons fait écouter une chanson dans laquelle j'ai dû vérifier la signification de plusieurs mots. Nous avons cependant décidé de ne pas leur donner systématiquement une liste, mais de nous concentrer sur l'oral (grâce à l'imagier).

L'analyse de la leçon nous permettait d'établir les problèmes de **prononciation** des apprenants et de les travailler pendant les cours suivants.

4. Pédagogue

Avec Fanny, nous cherchions réellement à donner du **rythme** à nos leçons en choisissant des activités ludiques et faisant sens par rapport à l'apprentissage visé. Je me suis réellement rendu compte qu'il était essentiel de garder l'attention et la motivation des apprenants durant les deux heures.

En effet, au début de nos pratiques, certains points théoriques et certains exercices étaient beaucoup trop longs et « cassaient » le rythme de la leçon, alors très difficile à récupérer : tout d'abord parce que les apprenants décrochent et n'apprennent donc pas, mais aussi parce que nous-mêmes sentions cette baisse d'implication et que c'était déstabilisant.

Par ailleurs, nous avons procédé systématiquement à une *évaluation formative et continue* des productions (orales essentiellement) des apprenants pour orienter nos choix de leçons. Suivre la **pédagogie de l'erreur**, c'est la première étape pour donner du sens aux apprentissages. Je me sens honnêtement impliquée et efficace dans mon travail lorsque je pars de mes analyses réflexives pour définir mes prochains objectifs.

Nous avons principalement travaillé deux compétences générales : parler et écouter. Nous avons

essayé au maximum de varier les interactions : élève à élève, prof à élève et prof au groupe. Les apprenants avaient besoin qu'on les amène à discuter entre eux, ils avaient besoin d'un accompagnateur.

Chaque activité a été choisie pour être à la fois ludique et utile à l'apprentissage. En général, les élèves ont été très impliqués et réactifs. En effet, ils nous ont dit apprécier « Sexion d'Assault » : nous avons alors établi notre leçon sur les déterminants à partir d'une de leurs chansons : nous étions ainsi à l'écoute des apprenants.

Nous n'avons pas mis en place des procédés de différenciation, or je pense que ça a été un tort lorsqu'O. était en cours, étant donné que son niveau était relativement moins élevé que celui des deux autres.

5. Didacticien

Grâce à l'**évaluation continue et formative** des élèves, nous avons pu cibler des objectifs d'apprentissage précis et qui faisaient sens pour eux. Je suis convaincue que de tout ça découle, presque inconsciemment, l'**approche en spirale**.

En effet, nous avons mis l'accent sur la production orale des élèves. A chaque cours, ils participaient à une ou deux activités pendant lesquelles ils devaient tenir un dialogue. Comme je l'ai déjà dit précédemment, nous essayions un maximum de trouver des activités qui permettaient de réinvestir plusieurs objectifs d'apprentissages : le « *qui est-ce ?* », par exemple, qui permet de travailler *les questions, les déterminants* ou encore *la description*. Un jeu de l'oie pendant lequel les apprenants devaient répondre à des questions personnelles (*poser des questions, les déterminants possessifs*).

Conclusion

Grâce à cette analyse réflexive, j'ai pu mettre des mots sur certaines de mes lacunes, mais aussi certaines de mes réussites dans le cadre de mes pratiques du FLES.

Je pense que je sais instaurer un climat propice à l'apprentissage et que la proximité exclusive en cours de FLE me convient parfaitement. J'ai aimé m'impliquer dans les cours et trouver des activités ludiques de semaine en semaine. Je retiens l'efficacité de la pédagogie de l'erreur et de la méthode en spirale, toutes deux, selon moi, intimement liées.

En revanche, j'ai pu me rendre compte de plusieurs manques par rapport à mes méthodes. Tout d'abord, je n'ai pas mis en place la disposition du tableau en 3 colonnes. Or, j'ai besoin d'une méthode à suivre pour organiser mon tableau et la prise de notes des élèves.

Ensuite, comme je suis convaincue de son importance majeure, il est important que je m'entraîne à la correction phonétique spontanée et que je garde en tête le trapèze vocalique pour cibler les erreurs de prononciation des voyelles des apprenants.

Je regrette aussi de ne pas avoir pu plus contextualiser les apprentissages avec les élèves : sortir de l'école par exemple pour les placer dans des situations de communication authentiques et précises. Enfin, je suis consciente que je dois être capable de pratiquer la différenciation quand cela est nécessaire, et que cela demande un travail important et pertinent.

Pour conclure, je suis satisfaite de constater une nette évolution par rapport à mes stages de 2^e année. Je serai heureuse de pouvoir assurer des cours de FLES à l'avenir, car j'y vois un réel défi et de nombreuses possibilités d'actions.

Manon RENSON

On vous informe !

PRÉSENTATIONS DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES LIÉES À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

APRÈS-MIDI D'ÉCHANGES DE PRATIQUES ENTRE ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET SECONDAIRE
ORGANISÉE PAR L'ASSOCIATION BELGE POUR LA LECTURE, SECTION FRANCOPHONE (ABLF).

14|05|2014
À HELMO ST CROIX

INSCRIPTIONS AVANT LE
12|05|2014
ablf@ablf.be

PROGRAMME

- *Mieux lire grâce aux albums tout en favorisant la construction de la personnalité.*
Philippe Cheyrels
- *Lire un album au cycle 3 du primaire pour écrire et illustrer « à la manière de ».*
Anne Housen
- *Correspondre en maternelle... une motivation pour développer le savoir parler, le savoir lire et le savoir écrire.*
Sylviane Pons
- *Tenir un journal des apprentissages en 1^{re} année du degré différencié.*
Sandrine Vasseur



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

