

Déterminer un cadre d'enseignement en vue de l'élaboration d'un cours de FLE deuxième langue

Gaël CRÉPIEUX Philippe CALLENS
Institut franco-japonais de Tokyo Université Hosei
Gaelcrepieux@hotmail.com biribo3@yahoo.co.jp

Dans le cadre de notre enseignement du français, il arrive que nous soyons chargés de classes et que nous devions élaborer un programme de cours de FLE. Étant limités à une heure et demie par semaine, moins de trente cours annuels, soit une quarantaine d'heures d'apprentissage par an, quelles limites devons-nous fixer au cours de français deuxième langue étrangère ? Devons-nous concevoir ce cours comme une initiation à la langue et à la culture ou devons-nous faire un étalage plus ou moins exhaustif des différents aspects du français ?

Pour pouvoir justifier nos choix didactiques, il nous semble primordial de faire un constat de départ afin de mieux cerner les priorités de l'apprentissage tout en les mettant en relation avec les besoins et les motivations des apprenants. De tels choix, on le verra, impliquent une remise en question de la place de l'enseignant dans la classe qui s'avère nécessaire si on veut que l'apprenant s'investisse davantage, ce qui pose, par la même occasion, la question de la progression à adopter.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment le *Cadre européen de référence pour les langues* peut servir de trame directrice pour déterminer un programme qui tiendra compte à la fois des motivations des apprenants ainsi que des compétences que nous voulons leur faire acquérir. De là, nous nous interrogerons sur la manière de faire réutiliser et consolider les concepts enseignés précédemment afin d'élargir la capacité à communiquer. Nous soulèverons alors la question de la légitimité du manuel dans la classe.

Après avoir précisé le cadre de travail, nous nous intéresserons alors à un plan de cours et nous nous efforcerons de voir quelles pratiques de classe peuvent rendre l'apprenant plus autonome et plus actif dans son apprentissage.

I. Redéfinition du cours

Beaucoup d'étudiants japonais suivent, au cours de leur scolarité, des cours de français en cycle court. Que reste-t-il à la fin de cet apprentissage ? On constate malheureusement qu'ils ont grand-peine à se présenter à l'oral alors qu'ils ont étudié des notions plus compliquées.

Dans le cas des étudiants non-spécialistes, on ne peut pas dire qu'ils apprennent le

français par vocation. Par conséquent, on ne pourra pas avoir les mêmes exigences avec eux qu'avec les spécialistes. Il ne s'agit pas de leur présenter toute la grammaire française en un an pour qu'ils puissent commencer des études de texte l'année suivante. D'un autre côté, si notre ambition est de développer la communication dans la classe, sommes-nous sûrs que notre public est bien conscient de ce que nous attendons de lui ? Quelle est son expérience de l'apprentissage d'une langue, autrement dit de celui de l'anglais ? Pour éviter tout malentendu, il paraît donc important de passer un contrat d'apprentissage avec les étudiants, dans lequel il sera spécifié les objectifs que nous voulons atteindre, quelle attitude est la mieux indiquée à ces fins, comment se déroulera le cours et quelle forme prendra l'évaluation.

À priori, quelles seront les difficultés de nos étudiants lors de leur apprentissage ? Si l'on analyse la plupart des méthodes japonaises, on remarque la prédominance de la grammaire comme si celle-ci était la préoccupation essentielle de l'apprentissage. Or, peut-on concevoir l'apprentissage d'une langue comme celui d'une science où il suffirait d'en connaître les règles pour pouvoir la maîtriser ? Une langue, tout comme les sports et les arts, requiert des compétences qui ne peuvent s'acquérir qu'à travers la pratique. Ceci ne signifie pas que la théorie est superflue mais qu'elle n'est pas suffisante si elle est étudiée hors contexte.

Deuxième difficulté concernant la langue française : la prononciation. Il existe de nombreux sons inexistantes en japonais que les apprenants auront tendance à retranscrire en katakana. Ainsi, ils assimileront le [R] et le [l], les sons « an » et « ein », le [y] et le [ə], etc., ce qui entraînera un blocage lors des activités de compréhension orale. De nombreux sons n'étant pas en opposition en japonais, les apprenants se révéleront incapables d'entendre précisément simplement parce qu'ils auront mémorisé le mot avec une prononciation approximative, celle des katakana. Finalement, le passage à l'écrit viendra compliquer les choses à cause de l'écart entre la graphie et la prononciation.

Quelles priorités alors donner à l'apprentissage ? Tout d'abord, il nous semble évident qu'il faut insister sur la pratique orale car c'est la seule compétence que les apprenants ne peuvent pas pratiquer chez eux. Ensuite, comme il est impossible d'enseigner toute la langue française en cycle court (quel est l'intérêt de présenter des notions complexes si l'étudiant ne peut pas les réutiliser ?), il est plus indiqué de concevoir le cours comme un parcours d'initiation qui donnera aux étudiants les moyens de poursuivre leur apprentissage s'ils le désirent. Dans le but de former un noyau dur, on insistera davantage sur :

- **l'acquisition de savoir-faire** : on attend de l'étudiant qu'il soit capable d'entrer en contact selon la situation, de demander des informations et d'en donner, d'accepter ou de refuser une proposition, de parler de soi et des autres, etc.

- **la maîtrise du système phonologique de base** pour développer une meilleure compréhension orale. On remarque souvent, lors des écoutes de documents audio, que les étudiants se révèlent dans l'incapacité de reconnaître des mots qu'ils sont supposés connaître. En effet, les sons sont regroupés par unités de sens ; par conséquent, seule une bonne maîtrise des sons facilite ce procédé.

- **l'autonomie de l'apprenant** : celui-ci a souvent tendance à considérer l'enseignant comme celui qui détient la connaissance. Cette prise d'autonomie ne pourra donc s'effectuer que s'il y a une véritable centration sur l'apprenant. La centration sur l'apprenant n'est pas une idée nouvelle mais le fait de mettre les tables en cercle et de faire parler les étudiants ne suffit pas. Que faisons-nous lorsque nous procédons à la correction phonétique ? Ne nous présentons-nous pas comme le modèle de référence ? De plus, l'efficacité de la correction phonétique reste discutable car l'étudiant qui répète des sons ne met pas toujours en relation la graphie et la prononciation. Il répète des sons plus ou moins correctement et lorsqu'il se retrouve confronté au même mot, il recommet souvent la même faute. L'enseignant doit donc mettre l'étudiant face à un problème qu'il devra résoudre de lui-même ; c'est de cette manière que s'opérera véritablement l'acquisition du langage. Pour illustrer cette idée, prenons le verbe « se lever » souvent prononcé [se leve] à cause de l'assimilation du « e » à la graphie en romaji du phonème japonais [e]. L'enseignant demande alors à l'étudiant de prononcer un son déjà connu comme le « e » de « je » (qu'il aura écrit au tableau) et lui demande de prononcer à nouveau le « e » de « se » et le « e » de « lever ». Ce processus d'acquisition des sons mis en relation avec la graphie permettra à l'étudiant de savoir comment prononcer des mots nouveaux lorsque ceux-ci se présenteront. Insister sur l'autonomie, c'est aussi déléguer la parole et demander aux étudiants de travailler en groupe, à condition que ceux-ci ne passent que par le français. On peut ainsi demander à un apprenant d'obtenir de son interlocuteur des informations qu'il mettra à l'écrit, si bien qu'on pourra de cette manière vérifier sa compréhension. Généralement, le travail sur des tâches (remplir un agenda, ...) permet aux apprenants d'apprendre à collaborer avec leurs pairs et de moins attendre de l'enseignant qu'il donne l'information. Par ailleurs, l'apprenant apprend à écouter son interlocuteur et prend conscience qu'il doit se concentrer sur sa prononciation s'il veut être compris.

- **la grammaire de base** : doit-on considérer la grammaire comme une somme de connaissances (l'ensemble des francophones sait parler français mais ont-ils tous une connaissance précise de la grammaire qu'ils emploient naturellement ?) ou plutôt comme un outil de communication ? Faut-il enseigner toutes les formes du verbe d'emblée ou davantage insister sur ce qui présente un plus grand intérêt ? Par exemple, le verbe « s'appeler » mobilise beaucoup de temps et d'énergie pour une seule compétence qui n'est pas toujours pertinente car on n'utilise guère « nous nous appelons ». Envisager une progression grammaticale risque de compromettre la pratique de la communication en classe car une notion grammaticale renvoie parfois à plusieurs actes de parole qui n'ont pas toujours de rapport entre eux, à l'image du pronom « on » qui peut servir pour parler des gens en général (Parler des habitudes des Français : « en France, on boit du café le matin. ») ou pour inviter quelqu'un (« On va au cinéma ? »).

- **un usage de la grammaire dans son contexte authentique** : il ne s'agit pas de produire des énoncés corrects grammaticalement mais de visualiser la situation pour rattacher la parole à une réalité, celle d'un vécu. De même, on demandera à l'apprenant de faire correspondre l'intonation au sentiment exprimé.

- **la conceptualisation de la grammaire** par la mise en pratique : grâce à la

manipulation et l'ancrage au réel, l'apprenant prend conscience d'un concept. Il prendra d'autant plus conscience de l'importance des articles qu'il les manipulera, en commentant à l'oral des actions qu'il effectuera ; l'enseignant peut lui demander de prendre des objets et de les donner pour que l'étudiant puisse dire : «Je prends un stylo et je le donne à mon voisin.».

- l'explicitation de la grammaire par des activités écrites **à la fin** de la leçon pour consolider à l'écrit ce qui a été pratiqué et conceptualisé, (s'agit-il de faire des exercices structuraux initialement pour faire assimiler un point de grammaire ?).

Quel avantage apporte donc la progression en compétences communicatives, à part le fait qu'elle intègre différents concepts linguistiques et qu'elle les met en contexte ? D'une part, la rencontre interculturelle se passe dans la langue cible (celui qui explique en japonais se place dans la position de celui qui sait et qui apporte, pas de celui qui échange). De plus, l'échange en langue cible permet non seulement d'apprendre des savoir-faire mais aussi des savoir-être ; on n'apprend pas uniquement des manières de dire mais on apprend des comportements : par exemple, en français, il y a un contact visuel plus long lors des échanges (l'enseignant doit demander aux étudiants de se regarder lorsqu'ils se parlent). Enfin, cette progression donne l'occasion de réemployer systématiquement les concepts vus pour élargir la capacité à communiquer ; après avoir étudié l'heure, les lieux, il est possible de voir comment donner rendez-vous en français, ce qui réactive, par la même occasion, les notions précédemment vues.

II. Mise en place d'un programme

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : il a été réalisé notamment pour "faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider". On y soulève des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?

Le cadre est composé de six niveaux de compétences dans les cinq capacités fondamentales (écouter, lire, parler en dialogue, parler en continu, écrire). Si on s'intéresse de plus près au niveau A1, on constate qu'il s'acquiert en 80 heures d'apprentissage en moyenne (en deux ans, à raison d'un cours d'une heure et demie par semaine). En conséquence, le contenu lexical et grammatical du cours de français devra se situer dans ce niveau.

L'organisation d'un semestre : malgré le nombre restreint de cours, afin de favoriser la reprise des notions et le renforcement de l'apprentissage, il est nécessaire de créer une logique d'ensemble. L'approche thématique permettra de traiter des thèmes proches de l'expérience des apprenants (emploi du temps, parler de sa journée, ...) : plus l'apprenant se sentira concerné, plus il aura envie de s'exprimer. Ainsi, on préférera un

découpage en unité à un enchaînement de leçons indépendantes les unes des autres. Dans une unité, la première leçon présentera des éléments qui seront réactivés puis consolidés tout en servant de support à de nouvelles connaissances au cours des leçons suivantes : un minimum de connaissances pratiquées au maximum. Dans une unité dont le thème évoluera autour des goûts, il est possible d'envisager une progression comme suit :

	Savoir-faire & objectifs communicatifs	Vocabulaire & aspects socio-culturels	Grammaire
Leçon a	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer ses goûts - nuancer - exprimer ses préférences 	<ul style="list-style-type: none"> - les sports - la nourriture - les lieux - les arts 	<ul style="list-style-type: none"> - aimer, détester, préférer au présent - les articles définis - le pronom <i>ça</i>
Leçon b	<ul style="list-style-type: none"> - apprécier une activité - dire son activité préférée 	<ul style="list-style-type: none"> - les activités (verbes) - quelques indications spatio-temporelles 	<ul style="list-style-type: none"> - le verbe <i>aimer</i> + verbes usuels infinitifs - les verbes à l'infinitif
Leçon c	<ul style="list-style-type: none"> - justifier ses goûts - justifier ses préférences - qualifier une personne 	<ul style="list-style-type: none"> - les adjectifs - exprimer son opinion 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>c'est</i> + adjectif masculin - le féminin des adjectifs - <i>parce que</i>

Comme l'indique ce tableau des contenus, les notions introduites en leçon a sont reprises en leçon b dans le but d'introduire des verbes à l'infinitif (que l'on apprendra à conjuguer lors d'une autre unité). Quant à la leçon c, elle brasse l'ensemble des éléments étudiés dans les deux leçons précédentes et de cette manière, elle permet de renforcer les acquis.

Avec ou sans manuel ? Ainsi que nous venons de le montrer, une progression en spirale facilite la récurrence des notions et du lexique. Certains enseignants sont rebutés par le manuel qui, selon eux, les empêche de laisser cours à leurs pratiques de classe. Néanmoins, dans le feu de l'action, sommes-nous tous capables de réactiver avec mesure les connaissances étudiées antérieurement ? Le manuel n'a pas l'ambition de se substituer à l'enseignant mais il se présente plutôt comme un outil. Par exemple, il peut faciliter l'introduction du lexique en associant le mot au sens grâce à l'illustration. Comme on le sait, un mot doit s'acquérir à travers un processus engageant les quatre compétences ; par conséquent, apprendre le vocabulaire via le japonais est néfaste car on se place dans un axe langue maternelle / langue cible et bien évidemment, le mot traduit en langue maternelle aura plus de charge cognitive. En associant le mot français à l'image, on crée un lien direct entre le mot (signifiant) et son concept (signifié), ce qui facilite le processus d'assimilation du langage. Par ailleurs, au lieu de perdre du temps à faire comprendre chaque mot, on passe directement à l'étape suivante qui est celle de l'emploi des structures et du lexique.

Dernier atout du manuel : c'est le compagnon d'apprentissage de l'apprenant. Ce dernier a la possibilité de consulter à tout moment n'importe quelle leçon (sans se perdre dans d'éventuelles feuilles volantes) et a le sentiment d'une progression.

III. Plan d'un cours

Déroulement du cours : tout d'abord, l'enseignant part de l'acte de parole et pose des questions à la classe pour introduire le lexique et amener l'apprenant à s'habituer aux types de réponse ; dans un deuxième temps, l'enseignant demande à un étudiant de poser une question à un autre afin d'amener la classe à utiliser les structures de façon plus autonome. Cette approche permet une conceptualisation progressive des notions grammaticales qui sont mises en contexte.

L'enseignant propose ensuite quelques exercices rapides et mécaniques dont le but est de permettre la manipulation des éléments structurels et lexicaux.

De là, il est possible de proposer une activité de compréhension ou d'expression dirigée pour développer l'appropriation du langage dans un cadre pré-établi. Cela peut prendre la forme d'un texte court contextualisant les outils linguistiques de la leçon ou d'une simulation (jeu de rôles). Il peut s'agir également d'une écoute de document ou d'un exercice de réemploi à l'écrit.

À présent que l'étudiant s'est exercé, il doit être capable de faire un usage autonome des structures et du lexique. On peut alors lui proposer une activité de production libre qui brasse l'ensemble des contenus introduits. Cela peut prendre la forme d'un sondage en classe où chaque apprenant utilise la langue pour parler de son vécu.

À la fin du cours, on peut procéder à un bilan grammatical des notions utilisées en contexte tout au long du parcours d'apprentissage proposé par la leçon. On évite ainsi un excès de notions à intégrer dans le cas où les points grammaticaux seraient explicités au début du parcours. L'enseignant part alors des points principaux et fait faire des mécanismes à l'ensemble de la classe. Par exemple, dans le cas du verbe «aimer», après avoir fait lire le tableau de conjugaisons, l'enseignant demande à la classe de ne pas regarder le manuel et de construire une phrase à partir des éléments bruts : «Elle / aimer / la natation» → «Elle aime la natation».

Enfin, l'enseignant peut donner des exercices écrits qui reprennent les points introduits dans la leçon si bien que les apprenants ont l'occasion de consolider leurs connaissances, en classe ou à la maison.

L'enseignement du français langue étrangère deuxième langue au Japon doit-il demeurer en marge et ignorer les recommandations du *Cadre commun de référence* ou doit-il au contraire saisir cette chance de prendre un nouvel élan et de s'adapter au mieux au public qui compose les cours le plus souvent optionnels ? On le sait, toute théorie, aussi valable soit-elle, est bien vaine si elle n'est pas mise en pratique. Pour cette raison, nous avons décidé de créer une méthode de FLE adaptée aux étudiants débutants non spécialistes. Fruit de trois années de réflexion, d'expérimentations en classe et de nombreux remaniements, *Spirale*, dont la sortie est prévue pour la fin de l'année 2006, s'inspire des recommandations du niveau A1 du *Cadre européen* et se donne pour ambition de développer la communication en classe de français langue étrangère pour débutants non spécialistes.