

## Analyse réflexive d'une expérience : enseigner-apprendre le FLE dans un cadre spécifique

Constanza Ramis Asenjo  
Universidad de Concepción  
cramis@udec.cl



Synergies Chile n° 5 - 2009 pp. 135-142

**Résumé:** Dans le cadre de mes études de Master 2 Professionnel, j'ai réalisé un mémoire, sous la direction du professeur Claude Springer, étant ainsi le résultat de la formation reçue pendant l'année de Master 1 et la réflexion que j'ai eue suite à mon stage professionnel à l'Alliance Française de Lyon. Avant cette expérience en France, j'ai eu affaire au Chili à un public d'origine chilienne (hispanophones), donc monolingue. C'est pourquoi mon intérêt pour le plurilinguisme en classe de langue me semble tout à fait naturel et cohérent. Mon objectif a été alors de tenter de comprendre et d'analyser la manière dont personnellement, en tant qu'enseignante, j'ai réagi face à cette réalité, d'avoir une approche réflexive sur ma pratique, une perspective constructive d'après une situation précise d'enseignement-apprentissage en FLE : apprendre le français en France, c'est-à-dire, dans un milieu homoglotte. Cet article est donc un témoignage d'une partie de mon expérience au sein de l'Alliance Française de Lyon pendant mon stage professionnel.

**Mots clefs:** plurilinguisme, monolinguisme, contexte homoglotte, approche réflexive, stage professionnel Master 2.

**Abstract:** In my Master 2 Professionnel studies and under the direction of professor Claude Springe, I conducted a thesis, as a result of the reflection of Master 1 and my professional practice at Alliance Française de Lyon. Before this experience in France in the area of French as a foreign language, I addressed a Chilean audience, therefore, Spanish speaking. My interest for pluri-linguism appears, then, to be coherent and natural. Mi objective, consequently, was that of trying to understand and analyse the way that, as a teacher, I tackled such a reality of having a thoughtful vision about my practice, and a constructive perspective according to a specific teaching-learning situation of French as a Foreign Language: learning French in France. This article is a testimony of part of my experience at the Alliance Française of Lyon, France, as a practicing student.

**Key words:** pluri-lingüism, mono-lingüism, thoughtful vision, Master 2 professional practice.

**Resumen:** En el marco de mis estudios de Master 2 Professionnel, y bajo la dirección del profesor Claude Springer, me correspondió llevar a cabo una memoria, fruto de la reflexión del año de Master 1 y de mi práctica profesional en la Alianza Francesa de Lyon.

*Antes de esta experiencia en Francia en el área del francés como lengua extranjera (FLE), me vi enfrentada a un público de origen chileno, por ende monolingüe (hispanófonos). Mi interés por el plurilingüismo me parece entonces coherente y natural. Mi objetivo, en consecuencia, fue intentar comprender y analizar la manera en que, como profesora, reaccioné ante esta realidad, tener una visión reflexiva sobre mi práctica, una perspectiva constructiva de acuerdo a una situación precisa de enseñanza-aprendizaje en FLE: aprender el francés en Francia. Este artículo es entonces un testimonio de parte de mi experiencia en la Alianza Francesa de Lyon como alumna en práctica.*

**Palabras claves:** plurilingüismo, monolingüismo, visión reflexiva, práctica profesional Master 2.

## 1. Des groupes linguistiques identifiables ?

L'Alliance Française de Lyon, École Internationale de Langue et de Civilisation Françaises, se présente elle-même comme « un établissement privé d'enseignement supérieur fréquenté chaque année par plus de 2000 étudiants originaires de plus de 110 pays »<sup>1</sup>. J'ai ainsi découvert un public qui m'était inconnu et que j'ai dû apprendre à gérer. En effet, un aspect fondamental leur était commun : un public plurilingue, et donc la cohabitation de nationalités, de langues et de cultures différentes. Certes, le processus d'enseignement-apprentissage auprès d'un tel public reste complexe et présente des difficultés supplémentaires, à condition bien sûr de vouloir tenir compte de cette situation plurilingue.

Or, il est important de signaler que l'analyse de données objectives s'est basé sur les informations fournies par l'institution, les notes prises pendant mon stage, les échanges menés avec les enseignants, et enfin sur le corpus recueilli à travers les enregistrements de toutes les séances que j'ai assurées.

Il est ordinaire d'entendre que les hispanophones et les allophones sont plus spontanés que les asiatiques, par exemple, ou que les asiatiques sont plus travailleurs et ponctuels que les hispanophones. À ce sujet Louise Dabène (Dabène, 1994: 53) affirme que « les enseignants de français langue étrangère savent que les Latino-Américains, aidés par la proximité des langues romanes, sont ceux qui prennent le plus volontiers la parole dans des groupes d'apprenants linguistiquement hétérogènes ». En effet, et sans vouloir tomber dans des stéréotypes, pendant les observations et les interventions lors de mon stage à l'Alliance Française de Lyon, nous pouvons retrouver dans les différentes classes certaines attitudes identifiables d'après certains groupes linguistiques. En règle générale, les étudiants d'origine asiatique se faisaient remarquer par leur discipline dans leur travail : ils prenaient la parole quand ils étaient plus ou moins sûrs d'eux et étaient vigilants à leur énoncé, ils faisaient minutieusement le devoir, et analysaient consciencieusement les règles de grammaire. En contrepartie, les hispanophones étaient moins vigilants quant à leur prononciation et aux erreurs morphosyntaxiques qu'ils pouvaient commettre lors de la prise de parole.

De même, les asiatiques étaient habitués à travailler pendant le cours avec leur traducteur électronique, lequel était toujours sur la table. En conséquence, dès qu'un terme inconnu apparaissait, la tendance était de le chercher sur le traducteur. Face à ceci, je réagissais en définitive comme les enseignants, c'est-à-dire, l'utilisation du traducteur était plutôt *permis* lors des préparations des simulations (jeux de rôle, débats, etc.), et lors des moments dédiés à l'écrit. Dans cette même idée, l'utilisation du dictionnaire bilingue était une habitude de quelques apprenants, indépendamment de leur nationalités, et son *autorisation* était la même que pour le dictionnaire électronique.

### Difficultés variables face à différents horizons

Dans ce point, nous voudrions nous référer aux groupes linguistiques notamment sous deux aspects, qui d'ailleurs ont marqué ma pratique : d'une part, l'identification des nationalités et les prénoms des apprenants, et d'autre part, l'identification et la correction des erreurs à l'oral selon les groupes linguistiques.

En effet, il restait difficile pour moi d'identifier les différents groupes linguistiques, notamment ceux d'origines asiatiques, et dans plus d'une occasion j'ai dû m'excuser auprès d'un taiwanais après lui avoir dit qu'il était d'origine japonaise. De même, retenir les prénoms d'origine asiatique m'était presque impossible au début de mon stage. À ces fins, lorsque j'intervenais pour la première fois dans un groupe je leur demandais d'écrire leur prénom dans un papier mis devant la table. Dans d'autres occasions, je faisais en sorte d'intégrer la présentation de chacun dans l'activité de classe. Au début du cours je prenais mon temps pour bien faire l'appel, répéter les prénoms, corriger ma prononciation si c'était le cas, et essayer de retenir la nationalité écrite entre parenthèse à côté de chaque prénom (une bonne mesure prise par l'institution !).

Or, pendant les échanges, et pour solliciter un apprenant, si je ne connaissais pas son prénom, soit je l'indiquais du doigt, soit je lui demandais directement son prénom, soit je les sollicitais par un énoncé tel que « *et toi ?* », ce que certainement mettait moins en valeur l'étudiant concerné.

Quant aux corrections à l'oral, à travers les enregistrements de corpus j'ai pu remarquer qu'en tant qu'hispanophone, il était évidemment plus facile d'identifier les erreurs commises par les groupes linguistiques hispanophones, un groupe familier, que celles commises par les asiatiques, langue pour moi très lointaine. Voyons des exemples :

*Séquence 1 (L1 = professeur ; L2 = élève). Un apprenant colombien de niveau débutant passe au tableau et écrit le mot football, mais moitié en espagnol et moitié en anglais :*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| L1 | 1 | César alors football là t'as écrits fut- ball + c'est de l'hispano: anglais (1) (2) alors |
|    | 2 | ef o o  |
| L2 | 3 | ah: « okey »  |
| L1 | 4 | ah: d'accord (3)  |

Appels de notes

- (1) petits rires de L1 et du groupe classe
- (2) L2 efface le mot au tableau
- (3) L2 corrige au tableau

*Séquence 2 (L1 = professeur ; L2 = élève). le même apprenant hispanophone cherche un mot dans le dictionnaire :*

- |    |   |                               |
|----|---|-------------------------------|
| L1 | 1 | qu'est-ce que tu cherches ?   |
| L2 | 2 | suivant (intonation montante) |
| L1 | 3 | à continuation                |

En effet, trouver une explication à la demande de L1, dans ce dernier cas un synonyme, a été simple car je lui ai fourni un terme qui ressemble à l'espagnol (« a continuación ») et donc j'étais sûre qu'il allait le comprendre.

Par ailleurs, lié à la question des hypercorrections, les erreurs les plus fréquentes identifiées et donc, que je corrigeais davantage, étaient entre autres la prononciation des sons nasaux et des sons [e], les mots inventés tirés de l'espagnol (hispanismes), ou l'utilisation de l'auxiliaire être ou avoir au participe passé. De même, je réalise maintenant qu'une fois avoir compris que le public asiatique avait des difficultés à prononcer le son [r], j'insistais dans cet aspect :

*Séquence 3 (L1 = professeur ; L2, L3 = élève) :*

- |    |    |  |
|----|----|--|
| L1 | 1  | il a   |
| L2 | 2  | XXX + XXX (1)  |
| L1 | 3  | il a   |
| L2 | 4  | XXX  |
| L3 | 5  | XXX  |
| L1 | 6  | ah: c'est r:: (2) regarde r:: met-toi la main ici (3) <u>met la main</u> |
| L2 | 7  | r::  |
| L1 | 8  | tu vois  |
| L2 | 9  | oui  |
| L1 | 10 | c'est ça allez <u>vas-y</u>  |
| L2 | 11 | XXX il a r: c'est ça (4)   |
| L1 | 12 | il a alors horreur (2) (4) de ça   |
| L2 | 13 | il a horreur de ça   |
| L1 | 14 | voilà très bien  |

Appels de notes

- (1) petits rires
- (2) L1 insiste sur le son [R]
- (3) L1 met sa main sur sa gorge
- (4) petits rires du groupe-classe

De plus, j'ai mis en évidence dans plusieurs occasions la présence d'incompréhensions et de malentendus de ma part et de celle des apprenants,

certainement plus nombreuses lorsqu'on a affaire à des groupes plurilingues, vu la diversité de codes existants. Ainsi, j'ai mis en évidence que les moyens mimogestuels et le non verbal prennent leur place dans une classe plurilingue, et que la L1 et la L2 n'ont plus les mêmes rapports dans une classe monolingue et dans une classe plurilingue.

En guise de conclusion suite à cette réflexion, d'après le croisement de cultures en classe de langue et ce que ceci entraîne, et surtout d'après la prise de conscience de ces différences, je me rends compte que ma pratique d'enseignement en public plurilingue a été beaucoup plus complexe qu'en public monolingue, d'après mon expérience au Chili. En effet, il n'a pas été simple de repérer les groupes linguistiques, leurs difficultés et besoins. Ceci dit, je suis consciente du fait que ne pas avoir eu un groupe défini pendant mon stage m'a rendu plus difficile la tâche d'enseigner dans une situation de plurilinguisme, d'autant plus que je n'étais pas habituée à ce public.

Je réalise également, à quel point, au début de mon stage professionnel, je n'étais pas vraiment consciente de cette situation de plurilinguisme, persuadée qu'une fois avoir eu l'expérience d'enseigner, l'enseignant est en face de plus ou moins les mêmes difficultés. Pourtant, il me paraît évident que je n'étais pas habituée à un public autre que chilien. J'ai ainsi découvert les spécificités des classes plurilingues, progressivement, au fur et à mesure que les séances avançaient, et grâce à l'aide et conseil de la Responsable Pédagogique et des enseignants de l'institution. D'ailleurs, à la fin de mon stage ces derniers ont remarqué le ralentissement de mon rythme de travail en classe, ce que nous avons interprété justement comme un indice de prise de conscience des différents publics, et ainsi de leurs différents rythmes et habitudes de travail.

Finalement, après avoir cette vision sur mes deux expériences, en milieu monolingue et en milieu plurilingue, nous pouvons identifier certains gestes, positifs et moins positifs, dans ma pratique, tels que le manque de tolérance au silence et aux erreurs, l'encouragement aux apprenants, l'utilisation de moyens mimogestuels et au non verbal, et le besoin de remplir mon tour de parole, entre autres. Je voudrais ainsi conclure que d'après cette expérience d'enseignement je suis certaine d'être plus attentive aux différences culturelles et donc plus à l'écoute des apprenants, afin, d'un côté, de ne pas risquer de menacer leur face, et d'une autre côté, de mieux le guider vers l'autonomie.

## **2. De nouveaux gestes professionnels pour un public plurilingue**

La réflexion que je viens d'exposer mène à vouloir trouver quelques pistes, à la fois simples mais à mon avis pratiques, pour enseigner auprès d'un public plurilingue, bref, des tentatives pour tenir compte de cette situation de plurilinguisme. Ainsi, il me semble que l'aspect fondamental à retenir d'après l'hétérogénéité culturelle et linguistique dans une classe de langue est justement tenir compte de sa spécificité culturelle. Par conséquent pour enseigner il vaut mieux :

- avoir autant que possible une connaissance approfondie du public en présence, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques. La connaissance de ces publics permettra de pouvoir tenir compte des possibles relations entre la culture cible et la culture de départ de chaque apprenant, et donc des possibles représentations et stéréotypes qu'ils ont de la L2. Également, elles permettront de connaître leurs situations éducatives, motivations, besoins et attentes personnels et professionnels ;

- lié au point précédant, intégrer l'utilisation du Portfolio européen des langues dans l'*habitus* de classe. Cet outil en effet permet de considérer le vécu langagier de l'apprenant, toute son expérience langagière et interculturelle, de valoriser ses expériences en dehors du cadre institutionnel et de favoriser la réflexion sur toutes les modalités possibles d'apprentissage de la L2 ;

- se servir autant que possible de moyens mimogestuels, encourager les apprenants à en faire de même et être toujours attentif aux réactions non verbales des apprenants, éléments utiles pour parvenir à certain niveau de communication et pour mieux comprendre les publics qui pourraient être moins familiers.

- favoriser des vrais réseaux de collaboration entre les apprenants. Ainsi, mélanger les groupes linguistiques dans les échanges en binômes et en groupes, et si possible aussi en fonction du niveau de langue pour faire travailler ensemble les forts et les moins forts. Ces réseaux doivent permettre à chacun de trouver sa place et de se confronter à des modes de communication divers, ce qui constitue un entraînement à la réalité dans le comportement que l'apprenant aura à développer : savoir prendre la parole, faire passer une information, négocier du sens, etc. ;

- donner la même importance aux activités culturelles autant que linguistiques, mettant en valeur la culture de l'autre ;

- lié au point précédant, faire vivre la diversité des langues dans la classe à travers un contact contrôlé et systématique des différentes cultures, toujours tenant compte de la langue cible. Par exemple, G. Vigner (Vigner, 2008: 20) propose d'intégrer dans la démarche de classe une activité de découverte de films étrangers dans leur version originale, ou des multiples traductions d'albums BD, comme ceux des aventures de Tintin ou d'Astérix.

## Conclusion

Sans aucun doute, mon expérience d'enseignement en France au sein de l'Alliance Française de Lyon a été une expérience de découverte de l'autre et en tant qu'individu (langue et culture), et en tant qu'apprenant. Elle s'est révélée très enrichissante et formatrice puisqu'elle m'a placée dans une double position où j'ai pu à la fois observer les apprenants et les enseignants, et aussi être observée et par rapport à ma propre pratique.

Somme toute, et malgré les difficultés que j'ai pu confronter pendant mon stage, mes attentes ont globalement été satisfaites, mais je reste tout à fait consciente que mon expérience n'en est qu'à son commencement, puisqu'elle continuera, et se dynamisera venant parfaire cette formation de départ. En

effet, cette expérience ainsi que la rédaction du mémoire, ont été un outil précieux pour mieux me connaître, m'observer et m'analyser, bref, pour avoir un point de vue réflexif et analytique par rapport à mes gestes pédagogiques. De même, elles m'ont aidée à prendre du recul sur les attitudes, attentes, rôles et styles à la fois des enseignants et de publics d'apprenants divers, se retrouvant ensemble dans une situation réelle d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, ceci a été enrichi davantage grâce aux échanges maintenus entre les étudiants du Master, notamment sur la plateforme Claroline (<http://claroline.up.univ-mrs.fr/claroline/index.php>), et le blogue masterprofle (<http://sites.univ-provence.fr/masterprofle>), où les différentes expériences exposées sont aussi témoins de la diversité, et donc de la grande complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Enfin, pour reprendre les paroles de Grandcolas & Vasseur (Grandcolas, Vasseur, 1997: 12), « la période de la formation est un moment privilégié pour entamer ce travail sur soi et sur ses échanges avec les autres. En effet, c'est le moment où se mettent en place les cadres de pensée qui présideront aux actes professionnels à poser au cours de toute une vie, ainsi que les habitudes et les routines qui feront du stagiaire un enseignant ouvert et créatif, c'est le moment où se constituera l' habitus du maître ».

D'autre part, la période de stage permet de faire le lien entre la pratique et la théorie, et de mieux assimiler cette dernière. En effet, la formation en Master 1 permet de fournir des bases théoriques et aussi pratiques (stage d'observation et classe expérimentale avec des étudiants étrangers, par exemple), qui familiarisent aux pratiques d'enseignement. Le ou la stagiaire peut donc avoir un regard personnel sur la théorie et confronter ce qu'il ou elle apprend lors de sa formation à une expérience réelle d'enseignement FLE.

En outre, le travail dans une autre langue est évidemment une prise de conscience et une réflexion sur celle-ci. Par conséquent, en tant qu'étrangère, cette expérience m'a apporté non seulement de nouveaux éléments vis-à-vis de ma performance professionnelle, mais également vis-à-vis de mon développement personnel, c'est-à-dire, l'approfondissement de mes connaissances de la langue française et l'amélioration de mon interlangue.

Finalement, cette formation en France m'a permis d'avoir un nouveau regard sur l'enseignement du français dans mon pays, le Chili, où comme cité précédemment, le français n'a pas de statut spécifique. Pourtant, il y existe encore un intérêt pour la langue et la culture françaises et des institutions qui les soutiennent (l'étude de la langue à l'université, les lycées français, les instituts culturels Alliance Française, et dans très peu de cas, des établissements secondaires où la matière de français est optionnelle). En conséquence, mon projet professionnel ne fait que réaffirmer mes attentes de départ, et j'espère maintenant avoir à ma disposition plus d'outils afin de pouvoir développer le rayonnement de la langue et la culture françaises dans mon pays. Par ailleurs, dans mes perspectives personnelles, j'espère continuer à approfondir mes connaissances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, étant consciente du fait qu'on ne finit jamais d'apprendre, et que la réflexion personnelle et les échanges sont nécessaires pour le renouvellement et l'apport de nouvelles connaissances.

## Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Paris : Hachette.
- Bérard, E. (1991) *L'Approche Communicative. Théories et pratiques*. Paris : CLE International.
- Calvet, L.-J. (1981) *Les langues véhiculaires*. Paris : PUF.
- Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2003) *Portfolio européen des langues collège*. Paris : Didier.
- Courtilon, J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J. P. (1991) *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Grandcolas, B., Vasseur, M.-T. (1997) *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*.
- Porcher, L. (1981) *Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique*. In R. Richterich, R. & H. Widdowson (Eds) *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris : Credif, Hatier.
- Porquier, R. (1984) *Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère*. Paris. Presses universitaires de Vincennes.
- Tagliante, C. (2006) *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Vasseur, M.-T. ; Arditty, J. (1996) *Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherches*. AILE, n° 8.
- Vasseur, M.T. & Arditty J. (1997) *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant*. In B. Grandcolas & M.-T. Vasseur (Eds).
- Vigner, G. (2008) *Apprendre plusieurs langues*. In *Le Français dans le Monde*, n° 335, p.20.

## Sitographie

<http://www.aflon.org/aflon/index.php> [consulté le 13 février 2008]

## Note

<sup>1</sup> <http://www.aflon.org/aflon/index.php> [consulté le 13 février 2008]