

Supports authentiques dans le processus d'enseignement-apprentissage du français en R.D. Congo : *une expérience de simulation en classe de français.*

Par

Ndovya Mundala Jah
Professeur Associé,
Université de Goma, RDC
ndovyanzanzu@gmail.com

Résumé

Cet article tente de montrer aux enseignants d'une langue étrangère comment partir de la représentation socioculturelle des apprenants pour asseoir les compétences de base dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est le résultat d'une expérience de simulation sur l'usage du support didactique authentique en dehors de tout extrait textuel proposé par un manuel scolaire.

Mots clés : *Support authentique, Enseignement-apprentissage, Simulation.*

Authentic supports in the process of French teaching-training in D.R. Congo: *an experience of simulation in class of French*

Abstract

This article tempts to show to the teachers of a foreign language how to leave from the sociocultural representation of the learners to sit the expertise of basis in the process of teaching-training. It is the result of a simulation experience on the use of the authentic didactic support outside of all textual excerpt proposed by a school manual.

Key words: *Authentic support, Teaching-training, Simulation.*

I. Introduction

L'enseignement d'une langue s'organise en unité didactique. Cette dernière est composée de plusieurs activités didactiques, à savoir les activités de mise en route, de compréhension globale, de compréhension détaillée, de synthèse et d'application que l'enseignant de langue met en pratique en classe de français en plusieurs séances. Chaque unité didactique vise des objectifs langagiers précis ainsi que des objectifs linguistiques qui les accompagnent. Une unité didactique doit être adaptée au niveau des apprenants en leur permettant de travailler plusieurs habiletés. Pour y parvenir, le choix du support est déterminant. Or, en République Démocratique du Congo, il nous semble que seuls les textes littéraires sont d'usage dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère. Le législateur congolais accorde aux textes littéraires un double objectif :

- Faire découvrir par l'élève les idées et les sentiments exprimés par le narrateur, leur progression et la manière dont ils sont exprimés ;

- Servir de point d'appui, de prétexte, à l'étude de la langue.

« L'écrivain étant considéré comme le technicien ou l'artiste du langage, son texte servira d'exemple au professeur pour illustrer ses leçons » (RDIO, 1986, 2011).

Dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, le support authentique, selon la civilisation de chacun doit être de mise, car il s'inscrit dans la réalité quotidienne et suscite les échanges et la communication, et donc de développer des compétences langagières orales ou écrites. Un support authentique motivant présente des qualités qui permettent de développer les objectifs communicatifs, linguistiques, phonologiques, phonétiques et interculturelles. S'adaptant au niveau de classe concerné, une représentation socioculturelle des apprenants peut permettre à l'enseignant d'asseoir les compétences de base dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De ce qui précède, il sied de répondre aux préoccupations suivantes :

- Est-il possible d'assurer une unité didactique en classe de français sans recours aux extraits textuels proposés par les manuels scolaires comme support d'apprentissage?

- Quel avantage offre-t-il dans le processus d'enseignement-apprentissage du français en R.D. Congo ?

L'objectif est d'arriver à montrer aux enseignants d'une langue étrangère comment assurer une unité didactique sans recourir aux extraits textuels proposés par les manuels scolaires. Cette expérience didactique est sous-tendue par l'idée selon laquelle la représentation socioculturelle des apprenants serait un support efficace pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ce serait aussi une lecture de son environnement pour une prise de conscience de sa situation.

II. Cadre conceptuel et méthodologique

II.1 Cadre conceptuel

Pour la suite de cet article, il sied de définir et comprendre les concepts de base qui fondent cette expérience. Ainsi, est-il question de comprendre le sens d'un support authentique, du processus d'enseignement-apprentissage et de la simulation.

II.1.1 Support authentique

Pour J-M. Rosier, une théorie plus répandue en Europe insiste sur un nouveau rapport à la culture. C'est dire que « *l'autonomie de l'apprenant est mise en exergue sous forme d'individualisation en faisant de la classe un lieu d'expression et de créativité* » (Rosier, J-M, 2002, p37). Le même auteur poursuit en soulignant que l'histoire littéraire est décriée science bourgeoise et l'on dénonce la pratique du manuel et sa politique de l'extrait jugée manipulatrice. L'abandon du manuel, à vrai dire, se faisait sous une double pression : celle de la logique des apprenants, celle de la formation des nouveaux enseignants, laquelle répudiait le recours à la « référence lettrée » (Idem). Avoir comme ligne de conduite le plaisir de lire et la négociation avec la classe pour établir un choix culturel, c'est bien entendu, refuser le patrimoine scolaire figé et sacralisé. La pédagogie non directive s'accompagne, en guise d'apprentissage de l'écrit, de la pratique du texte libre et de jeux d'écriture (le cadavre exquis) ainsi que les techniques ludiques empruntées aux ateliers d'écriture.

Dans cette même optique, J-P Cuq et al. soulignent : « *Pendant longtemps, les supports pour l'enseignement de langue ont été constitués principalement des méthodes sous formes de livres comportant des documents didactiques d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la représentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices* » (Cuq, J-P et al, 2003, p230). En 1960, se sont développés des supports supplémentaires accompagnants les livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives, vidéos, cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970, des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émission de radio ou télévision, chansons populaires) ont été introduits dans le cours de langues. Reconnaissons tout de même que tous ces supports sont coûteux et inadaptés pour la plupart des écoles en R.D. Congo. La situation socioéconomique du pays nous impose un nouveau paradigme et une réflexion poussée sur le type de support à utiliser, car certaines écoles du pays, dans l'arrière-pays, ne peuvent accéder aux supports précités pour leurs classes de français.

II.1.2 Processus d'enseignement-apprentissage

Dans un contexte didactique, l'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Pour J-P Cuq et al, si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation, les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente, celles-ci doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. Ces auteurs les catégorisent en trois phases :

- Les activités visant la découverte des connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie des données dans l'exposition et leur traitement ;
- Les activités visant l'entraînement systémique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude et l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures d'appel de l'information s'automatisant ;

- Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés (Cuq, J-P, 2003, 22).

L'apprentissage est une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. Le processus d'enseignement-apprentissage se comprend comme un processus d'enseignement qui met en exergue les comportements de l'enseignant et les interactions avec les apprenants. Lorsque les comportements et les interactions ont lieu, le phénomène de l'enseignement est produit. La situation d'enseignement-apprentissage désigne l'ensemble des circonstances cognitive et socio-affective, délibérément introduites des interventions scolaires définies verbales ou non verbales et exercées sur les élèves en vue de modifier les comportements d'une manière consciente et durable. Le processus d'enseignement-apprentissage est alors une suite logique, mais aussi dialectique des événements, éléments et actions didactiques engageant l'enseignant, l'enseigné et l'objet, dans un environnement donné, dans une combinaison de processus dynamique qui peut revêtir plusieurs formes. Didactiquement parlant, le processus d'enseignement-apprentissage investit la question de la méthodologie, de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend.

II.1.3 Simulation en didactique

En didactique, selon F. Debyser, la simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir.

Renforçant cette idée de Debyser, J-P Robert souligne : « Toute formation qui n'utilise pas la simulation reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel. Enfin, seule la simulation fait apparaître, par expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et progrès... » (2008, P186). L'occasion donnée à l'apprenant de montrer qu'il sait utiliser en situation les structures mises à l'étude dans l'unité didactique est une simulation. Dans l'optique du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), la simulation est un type de tâche. Il est indubitable que tout enseignement moderne des langues vivantes doit reposer sur la simulation. Elle

seule, en effet, motive l'apprenant parce qu'à travers cet exercice, il peut, non seulement faire preuve de créativité, montrer sa personnalité et sortir par-là de son statut anonyme d'élève, mais encore se juger, faire le point de ses connaissances et ses savoir-faire sans avoir recours aux appréciations de l'enseignant et à ses moyens de mesure. Par-là, la simulation aide à la réalisation d'un objectif majeur des approches contemporaines : rendre l'apprenant autonome en le responsabilisant.

Bref, la notion de simulation est née du besoin de mettre les élèves dans une situation de communication qui est proche de la réalité. Elle est née avec les approches communicatives.

II.2 Cadre méthodologique

L'article résulte d'une expérience de simulation dans le cadre du SERNAFOR (Service National pour la Formation) à l'institut Mont Carmel, École Conventionnée Catholique en ville de Goma. Il est question de montrer comment user d'un support authentique en classe de français, dans des coins reculés en R.D. Congo. Le niveau choisi est celui de l'enseignement de base, niveau B1.1 en R.D. Congo, soit la classe de 8^{ème}.

II.2.1 Choix du thème

Une unité didactique doit développer un thème, c'est-à-dire, il se fonde sur un centre d'intérêt. L'expérience didactique est partie des prévisions de matières de l'enseignant titulaire de trois classes de 8^{ème}. Le centre d'intérêt exploité porte sur les villes et les villages. Pour plus d'efficacité et dans le cadre de la complémentarité dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, l'enseignant de dessin a été associé à cette expérience didactique.

II.2.2 Des étapes de l'expérience

En R.D. Congo, une leçon dure cinquante minutes à l'école secondaire. Pour la classe de 8^{ème}, le législateur congolais a consacré huit heures par semaine sur la grille-horaire. Ainsi, une unité didactique s'étend-elle sur trois semaines, soit vingt-quatre heures.

Pour le premier jour, la première étape consistait, par le truchement de l'enseignant de dessin, à demander aux apprenants de dessiner au choix une ville ou un village sur un bristol (30 minutes). La deuxième étape était d'apprécier les différents dessins par les élèves eux-mêmes (15 minutes). La troisième étape, après appréciation par les apprenants d'un dessin estimé réussi, le choix s'est porté sur une copie et le dessin devait être fixé au tableau pour observation (5 minutes). La quatrième étape, par groupe de cinq apprenants, chaque groupe devait interroger le dessin selon les observations faites en privilégiant la discussion pour permettre aux apprenants de se mettre d'accord sur une question (30 minutes). Une fois le dessin interrogé, la cinquième étape se veut la mise en commun. Chaque groupe devait procéder à la lecture de ses questions. Les questions récurrentes de tous les groupes étaient notées au Tableau Noir (15 minutes).

Au deuxième jour, une fois les questions retenues après la mise en commun, l'enseignant titulaire de la classe rappelle les questions obtenues (5 minutes). Après ce rappel, les apprenants se constituent à nouveau en groupes de cinq, dont chacun répond aux questions en rapport avec le dessin. Nous avons pris soin de replacer le dessin au tableau noir pour ne pas désorienter les enfants (Trente minutes). Les questions essentielles se résument de la manière suivante :

- Combien de personnages trouvez-vous sur le dessin ?
- Énumérez-les ?
- Où se déroule la scène ?
- Quand se passe-t-elle ? Justifiez.
- Que fait chacun des personnages ?
- Quelles sont les activités dudit village ?

L'étape suivante a consisté à la mise en commun. Chaque groupe, à travers son porte-parole, devait répondre à chaque question après lecture de celles-ci par l'enseignant. Les réponses récurrentes ont été mises au tableau noir (15 minutes). Après lecture des réponses proposées, l'enseignant se devait de regrouper les apprenants en leur donnant des consignes claires sur la tâche à faire (5 minutes). Ceux-ci, par groupe de cinq toujours, ont composé un paragraphe de texte à partir de différentes réponses (30 minutes). La phase de la mise en commun a permis,

après appréciation des différents textes produits par les apprenants, d'obtenir le texte estimé réussi par l'ensemble de la classe. Une fois le texte obtenu par le concours de l'enseignant pendant la mise en commun, deux élèves ont procédé à la lecture dudit texte (15 minutes). Ce texte obtenu par le concours des apprenants a alors constitué le support authentique de l'unité didactique à partir duquel toutes les classes de français, selon l'approche privilégiée par l'enseignant, devra prendre appui. Ainsi, cette expérience de simulation se voit produire le texte que nous présentons comme résultat.

III. Présentation et discussion des résultats

Après discussion avec les apprenants, l'ensemble de la classe s'est mis à apprécier le texte ci-après :

III.1 Présentation du résultat, texte : *Un village*

« Ce tableau représente un petit village au pied d'une chaîne de montagnes. Il forme une agglomération de cases entourées des bananiers et d'une végétation naturelle. On peut y remarquer une famille venant du champ, constituée du père qui a une machette à la main et traînant une chèvre avec l'autre. La mère porte son bébé au dos et le bois de chauffage sur la tête. L'enfant qui les accompagnait les devance et ne peut rien. Au village, une femme pile à côté d'un enfant qui observe. Sur le plan économique, le villageois vivent de l'élevage et de l'agriculture. Les portes de cases sont faites en planches et peuvent garantir la sécurité des gens à l'intérieur de celles-ci, car elles sont jumelées. En revanche, les constructions modernes exigent la clôture, des maisons en dur, à porte métalliques, couvertes des tôles afin de garantir leur sécurité » (Texte des élèves de 8èmeB de l'Institut Mont Carmel, année scolaire 2018-2019).

III.2 Discussion des résultats

Du paragraphe textuel obtenu de l'expérience, il y a lieu de faire observer qu'un objectif interculturel doit être en cohérence avec le support choisi. Il permet de développer le savoir-être : soit une attitude, soit un comportement individuel et de groupe favorable à la situation d'enseignement-apprentissage. Il développe le savoir-apprendre. C'est la prise de conscience des stratégies d'apprentissage à développer

pour amener l'apprenant à être acteur de son apprentissage et apprendre à apprendre (observer, formuler des hypothèses, etc.). Le texte obtenu est susceptible de permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs linguistiques qui sont des outils au service de l'objectif langagier. Avec ce texte, à l'instar des textes littéraires, on peut exploiter la grammaire, le lexique, la phonétique/la phonologie et l'orthographe. C'est une façon de faire prendre conscience à l'apprenant sur sa situation et la situation de son pays et l'amener progressivement à proposer des solutions tout en apprenant la langue étrangère. À ce prix, l'apprenant construit son propre savoir et l'enseignement-apprentissage devient aisé.

Assurant la leçon de compréhension globale du texte dans toutes les trois classes de huitième, nous étions presque revenus sur les mêmes questions tout en privilégiant les objectifs langagier et interculturel. Voici ces questions : Q1 : De quel type de texte s'agit-il ? Q2 : Combien de personnages trouvons-nous dans ce texte ? Q3 : Citez (énumérez) les personnages du texte. Q4 : Où se déroule la scène ? Q5 : Quand se passe la scène ? Justifiez. Q6 : Que fait chacun des personnages ? Q7 : Quelles sont les principales activités dudit village ? Q8 : Selon le texte, y a-t-il une différence de construction des maisons du village par rapport à celle des villes ? Q9 : Que faut-il, selon vous, pour améliorer les conditions de vie dans ce village ? Il y a lieu de remarquer que nous étions partis de l'objectif interculturel à l'objectif langagier pour revenir sur le même objectif interculturel. Les deux dernières questions se rapportent à cet objectif interculturel.

Au regard de ces résultats, nous proposons un programme de français fondé sur les descripteurs selon le niveau, du primaire au secondaire, à l'instar du CECRL. Le législateur laisserait un choix libre à l'enseignant en ce qui est des supports didactiques. C'est le référentiel qui servirait de cadre didactique à l'élaboration de contenus dans toute la R.D.Congo. En ce qui concerne l'apprenant, ce référentiel est un document qui lui permet non seulement de s'auto-évaluer, c'est-à-dire d'apprécier ses progrès et acquis dans la maîtrise de la langue française et de déterminer aussi son propre niveau, mais aussi de valoriser ses savoir-faire en français dans les différentes situations de communication de la vie quotidienne (Mignot, Ch., 2013, p8). Il permet en outre de favoriser l'échange entre l'élève et son professeur dans la construction commune d'un parcours d'apprentissage cohérent. À la fin de chaque

niveau se trouve une liste de savoirs grammaticaux qu'il convient de maîtriser pour atteindre sans difficultés les objectifs langagiers fixés.

IV. Conclusion

Un enseignement fondé sur les valeurs culturelles africaines peut permettre de relever le défi. Le support authentique peut devenir un outil efficace pour rappeler les valeurs de la société. Il semble impérieux qu'un enseignement-apprentissage fondé sur le support authentique soit de mise, car l'approche actionnelle privilégie non seulement l'objectif langagier, mais aussi l'objectif interculturel.

Par ailleurs, l'intérêt que le gouvernement congolais peut apporter à ce type de support peut permettre aux apprenants de milieux urbains comme ceux dits ruraux, d'améliorer leurs conditions de vie, leurs techniques et méthodes de travail, lutter contre leur enclavement, prendre conscience de l'impasse sociopolitique et le frein que les guerres à répétition créent au développement de la nation tout entière.

Enfin, faut-il apprendre à lire son environnement, c'est-à-dire arriver à l'analyser et à le comprendre pour s'améliorer. Cela contribuerait à la prise de conscience. Voilà les moyens sûrs de rendre la population actrice de la paix et du développement.

Un programme adapté à la situation socioéconomique de la R.D. Congo est plus qu'une nécessité. Les horaires limités à quelques heures par semaine, les classes aux effectifs très élevés, les autorités scolaires non qualifiés et moins formés ; la sous information de l'inspection de l'enseignement plus nostalgique et hostile aux innovations, sont autant d'obstacles à reconnaître.

V. Références bibliographiques

Cuq, J.P et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, Paris, Clé International.

Mignot, Ch.(2013), *Livret pédagogique d'accompagnement de la formation des inspecteurs et des professeurs de français de la R.D.C.*, Kinshasa, Sésam.

Recueil des Directives et Instructions Officielles, (1986), 2^{ème} édition, Kinshasa, EDIDEPS.

Recueil des Directives et Instructions Officielles, Septembre 2011, 5^{ème} édition, Kinshasa, ILISCO.

Robert, J.P.(2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, OPHRYS.

Rosier, J.M. (2002), *La didactique du français*, Que sais-je, Paris, PUF.

