

Enseignants de langues : quelle formation à l'ère du numérique ?

Amira Khadoudja AMRANI
Université 8 Mai 1945- Algérie
amira.amrani@hotmail.com
amrani.amira@univ-guelma.dz

d/rec:11/08/2018

d/rev. 24/10/2018

d/pub. 17/11/2018

Résumé : Cette étude part du constat que les apprenants de langues étrangères, notamment ceux de FLE en Algérie, maîtrisent de moins en moins l'écrit face à un environnement numérique où la variation est de vigueur. Ceci dit, la compétence scripturale mise à l'épreuve du numérique nécessite un enseignement spécifique et de là une formation adéquate au sein du personnel enseignant. Ainsi, nous ambitionnons, à travers cette contribution, de fournir aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants les outils efficaces afin de garantir au mieux l'installation d'une compétence scripturale face à la menace numérique indéniable.

Mots-clés : numérique – variation - écrit – formation – langue-enseignants.

ملخص : تنطلق هذه الدراسة من معاينة أنّ تحكّم متعلّمي اللّغات الأجنبيّة، لاسيّما منهم متعلّمو الفرنسيّة لغّة أجنبيّة بالجزائر، يتهاوى شيئا فشيئا في الكتابة في خضمّ محيط رقمي يسوده التّغّيّر. و من ثمّ فإنّ الكفاءة الكتابيّة في احتكاكها مع الرّقمية تتطلّب تدرّسا خاصّا و من ثمّ تكوينا مناسباً لدى المتعلّمين. و عليه، فإنّنا نطمح من خلال هذه المساهمة أن نقدّم للمتعلّمين كما للمتعلّمين الوسائل التّاجعة من أجل أن نضمن، على أحسن وجه، ترسيخ كفاءة كتابيّة في مجابهة التّهديد الرّقميّ الذي لا يمكن إنكاره

الكلمات الرئيسية: الرّقمية - التّباين - الكتابة - التّدريب - اللّغة - المدرسين

Abstract : The present study is based on the observation that learners of foreign languages, especially those of French as a foreign language in Algeria, have a growing difficulty in mastering writing in a numerical environment marked by variation. That said, the writing skill challenged by the digital environment requires a specific

teaching, and thus an adequate training within the teaching staff. This contribution ambitions, then, to provide both learners and teachers with effective tools to guarantee the implementation of a writing skill within the present threatening digital environment.

Keywords : digital - variation – written expression - training - language - teachers.



INTRODUCTION

A l'ère du numérique, la question de la formation des apprenants et celle des enseignants se pose plus que jamais en raison de la conjoncture actuelle caractérisée par une évolution des formes d'écriture gagnant de plus en plus l'environnement socioculturel à travers la prolifération croissante d'outils numériques à l'instar des réseaux sociaux. Cela nous conduit à nous interroger sur l'éventuelle incidence de ces outils sur la compétence scripturale des publics scolaires ainsi que la formation du personnel enseignant face à cette nouvelle donnée numérique. En effet, en vertu des formes d'écriture actuelles qui envahissent l'environnement urbain, que doit-on mener concrètement afin de procéder à un réajustement de la formation des enseignants de langues notamment ceux de français en Algérie et améliorer, ainsi, les apprentissages ?

Nous savons pertinemment que cette formation doit intégrer les paramètres propres à la situation socioculturelle algérienne en visant enseignants et apprenants car toute situation éducative est à l'image de la société ; ce qui engendrerait, à terme, des changements -soit positifs soit négatifs- sur les enseignements en dépit des changements opérés dans la société.

Cristin (2000) en dit, d'ailleurs, qu'il n'existe pas de « situation éducative stable ». Ainsi, nous ambitionnons à travers cet article de doter les enseignants de moyens efficaces afin d'asseoir une compétence scripturale chez leurs apprenants. Pour ce faire, nous aborderons les pratiques de classe axées sur des activités liées à l'écrit ; la formation à la variation orthographique, aux interactions

langagières et à l'évaluation ; enfin, le travail extra-scolaire afin d'améliorer la somme des apprentissages en continu.

Les pratiques de classe :

L'enseignement de l'écrit ne pourra être efficace qu'à partir du moment où l'on investira cette discipline d'un renouveau où la pédagogie tiendra compte de la motivation des élèves, en équilibrant plaisir de la découverte et impératif de l'acquisition.

Dans des pratiques de classe revues et renouvelées, on ne pourra plus se contenter de l'unique récitation de règles, de la répétition d'exercices canoniques. On pourrait leur substituer des activités orthographiques où l'élève serait réellement actif, tels (Bordas, 2005 : 23-41) :

- La dictée commentée : consiste à dicter aux élèves un texte assez court qu'on fera suivre d'une explication du vocabulaire jugé difficile et d'un commentaire orthographique et grammatical autour de mots, verbes ou expressions choisis au préalable. Le but étant d'automatiser et de renforcer l'intégration de ces derniers par les élèves. « La force de l'orthographe » de M, Grevisse est un ouvrage qui propose justement ce type de dictées.

- La cagographie : l'objectif de cet exercice est de rendre les élèves aptes à produire un commentaire orthographique à partir d'une dictée fautive. La consigne étant de corriger un texte où l'on a introduit quelques erreurs orthographiques. Ainsi, il s'agira pour les élèves non seulement de corriger mais aussi d'expliquer ce qu'ils ont corrigé et pourquoi.

- La recontextualisation : tel une discrimination visuelle des formes orthographiques, cet exercice propose aux élèves à partir d'un paragraphe (ou texte mi-long) de remettre quelques mots au bon endroit. Ce qui les amène à combiner ensemble des mots les uns avec les autres.

- Les jeux d'écriture : le but de cet exercice est d'amener les élèves à rédiger dans le langage graphique convenu, un texte écrit initialement

en langage SMS, par exemple : « yod or 2p8 ier soir dc jc pa si i va miE. Moi ca va, ier g u 9sur 10 en mat ». Ou encore : « Cc ba moi la chui ds lbus, j v en cour. ba moi g tjr la main 2fatma sur moi. a bi1to, bisous ! ». Et : « oui on s voi 2 3a4 stu ve. Jte rejo1 ou ? biz »

Dans un deuxième niveau d'exercice, on peut demander aux élèves, dévisés en deux groupes de construire eux-mêmes des dictées fautives et de les proposer à leurs camarades.

- Les écrits socialisés : l'objectif est de corriger les écrits des uns et des autres à travers le journal scolaire, les correspondances échangées avec les pairs ou élèves d'autres pays, les e-mails, etc.

- La grille typologique des erreurs : ce sont les élèves qui la créeront eux-mêmes à partir de leurs propres erreurs contenues dans des textes produits par eux, afin qu'ils procèdent à leur classification dans la grille typologique qu'ils ont confectionnées. Le but en est de faire bouger les représentations quant au poids d'une erreur, d'aider à leur classement et, donc, à leur compréhension et par-là évitement.

La formation à la variation orthographique :

On entend par « formation des enseignants », l'exigence de soumettre le personnel enseignant à une formation initiale ou continue adéquate, qui tiendra compte des recherches actuelles en didactique afin d'en accroître la portée.

Pendant longtemps, la variation des usages et le changement des pratiques langagières étaient abordés uniquement dans le domaine de l'oral et pas celui de l'écrit. Et si une approche de la « variation orthographique » a mis du temps pour s'imposer dans le domaine de l'écrit, c'est parce que l'hétérogénéité langagière de l'écrit était moins visible que celle de l'oral (Piazza, 2006 : 23-24).

On a compris à présent qu'aussi bien les pratiques orales que les pratiques écrites étaient relativement stables compte tenu des variations les caractérisant car, l'orthographe qui est à la base même de l'écrit, est l'espace de l'actualisation sociale de l'écriture et ne peut qu'être sensible aux changements des usages sociaux. Et si jamais on

tente de le maintenir dans un état fixe et intangible, on fera de la langue française une langue morte. C'est donc aussi vrai que d'essayer d'empêcher un fleuve de couler. L'orthographe varie et évolue parce que la langue évolue ; et cette dernière évolue sous le processus de l'évolution des usages langagiers sociaux (Estienne : 1999).

Comment aborder la variation orthographique ?

Tout d'abord, l'enseignant doit apprendre le fait qu'on peut posséder plusieurs registres orthographiques, tout comme à l'oral, soutenus ou relâchés selon les situations de production (scolaire, non-scolaire, pour soi, pour des proches, pour des personnes inconnues, de même groupe social ou d'un autre) ; diversifiés selon les supports d'écriture (courriels, SMS, journaux, publicité, bandes dessinées etc.). Et par là, l'enseignant doit intégrer le fait qu'une personne peut tout à fait être copieur ou liseur d'une orthographe et scripteur d'une autre.

En termes concrets, il faut enseigner aux enseignants que les certitudes en matière d'écrit n'existent pas et qu'il faut plutôt comprendre des hésitations et des erreurs (zones d'incertitude longtemps appréhendées comme de l'incompétence) et apprendre à se poser des questions comme ils l'enseignent tant à leurs élèves (Astolfi, 1999).

Relire un texte ou une production d'élève ne consistera plus pour lui à corriger son orthographe seulement (pratique qui masque la variation orthographique et freine par là toute tentative d'hisser les éventuelles zones d'instabilité en zone de stabilité et de certitude) mais à établir une sorte d'expertise quant aux ambiguïtés existantes. Cela devrait engendrer chez l'enseignant lui-même comme scripteur une plus grande sécurité orthographique. Car, une orthographe basée sur la variation et la création langagière deviendrait non seulement moins rigide mais surtout moins insécurisante (Eveleigh & Crinon, 2006 : 10).

La formation à l'oral et aux interactions langagières :

Aujourd'hui, l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère n'est plus à démontrer. Non seulement, il permet d'apprendre à communiquer oralement mais aussi à lire et à écrire : les

structures écrites n'étant que la transposition des structures acquises à l'oral en début d'apprentissage. Ainsi, les productions écrites de l'apprenant en début d'apprentissage de l'écriture en LE ou L2 et du fait qu'elles soient le reflet de ses productions orales, peuvent être repérées, expliquées, puis corrigées par l'enseignant afin d'éviter à l'apprenant de transposer ces formes erronées produites à l'oral quand il passera à l'écrit. Mais, il ne suffit pas de travailler le code oral pour préparer le code écrit. Il faut aussi instaurer l'oral comme moyen de travail dans la classe. Nous parlons bien sûr d'échanges oraux, c'est-à-dire d'interactions entre pairs, entre élèves car les psychocognitivistes, à la suite de Vygotski, ont bien montré qu'un savoir construit dans l'échange et verbalisé, est beaucoup plus sûr et solide qu'un savoir venu de quelqu'un d'autre. La parole échangée a, en effet, une valeur cognitivo-pédagogique, et on ne peut acquérir un savoir dynamique et actif si on n'a pas fait l'expérience des échanges partagés dans la classe. C'est, donc, aux enseignants d'inventer des situations nouvelles qui mettent en contact les élèves les uns avec les autres. Cela revient à redéfinir autrement le rôle du maître. Mais, afin que les pratiques de classe soient l'espace du renouveau, il faudra aussi que les enseignants rénovent leurs pratiques en matière d'évaluation de l'orthographe. Sans cela, leurs démarches seront vaines et ne leur permettront pas la poursuite des objectifs qu'ils se sont assignés, à savoir l'autonomie orthographique des élèves. (Chenevez, 2006 : 11-12).

Les interactions langagières ou verbales, elles, sont de l'oral appréhendé à travers les prises de paroles entre pairs dans l'espace classe. Aujourd'hui, il est admis et même courant que ces interactions langagières participent et œuvrent d'une manière active dans la construction des apprentissages au sein de la classe car, par les interventions qu'elles suscitent et les débats qu'elles alimentent, elles sont perçues comme l'occasion d'un développement cognitif aussi certain que les conflits socio-cognitifs qui l'engendrent. Autrement dit, la verbalisation et les échanges langagiers conduits par les uns et les autres se présentent comme une occasion d'apprendre. Cet aspect cognitif et métacognitif de l'oral ne fait pas encore partie des programmes de formation des enseignants .

L'orthographe, parmi les multiples domaines d'apprentissage, qui trouvent leur champ d'application dans des domaines disciplinaires précis (ici le FLE) n'échappe pas à cette loi car, les conduites discursives peuvent tout à fait constituer un objet d'apprentissage et devenir par là autant d'occasions d'apprendre en matière d'orthographe, si les interactions langagières y sont présentes bien évidemment. On peut concevoir, ainsi, que des échanges langagiers soient engagés à propos des démarches orthographiques et de conceptualisation des uns et des autres, à propos de textes à écrire individuels ou collectifs dans des séquences de projets ou à propos d'autres activités. On peut, donc, contribuer à faire émerger un climat de communication entre élèves, tout en veillant à développer en parallèle l'acquisition de connaissances ; voilà ce que doivent intégrer les enseignants dans leur formation initiale. Tout en veillant à laisser davantage de place à la parole de l'élève et des élèves entre eux par le débat, l'explication et la justification, l'enseignant doit aussi s'assigner en parallèle la tâche d'enseigner des techniques visant à débattre, à expliquer et à justifier (Rispaïl, 2002).

La formation à l'évaluation :

L'évaluation en pratique dans le système éducatif algérien traditionnel se caractérise généralement par l'attribution d'une note chiffrée à l'ensemble de la classe. C'est, donc, une évaluation par la négative qui comptabilise à chaque élève les défaillances, fait abstraction de ses réussites, et les envisage seulement comme des sujets individuels face à une tâche. Ne serait-il pas plus profitable et encourageant de substituer à cette évaluation classique, une évaluation formative par compétences, construite avec et pour les élèves ? En effet, la note chiffrée nous montre ses limites dans la mesure où, s'intéressant plus au résultat qu'au processus, elle favorise une hiérarchisation des élèves entre eux. Elle favorise aussi la copie et la tricherie, ainsi que le manichéisme juste/faux qui est tout le contraire, on l'a vu, de la véritable compétence orthographique (Manesse, 2006 : 14-15).

Cette pratique ne peut que renforcer le sentiment de dévalorisation de soi et porte donc des préjudices non négligeables au niveau de la personne, surtout pour les élèves déjà en difficulté, lesquels vont se sentir davantage en échec. Par contre, si on évalue par les

compétences, on construit un outil qui, mettant l'accent sur le fait que chaque élève est doté de compétences et d'incompétences, va bannir la compétition entre eux et favoriser la compréhension et l'analyse de leurs incompétences afin d'y remédier. Ainsi, chaque compétence sera vue comme une étape à corriger et franchir.

On sait que les compétences évoluent et s'affinent au fil des années, et c'est pourquoi c'est avec les élèves qu'on devra décider ensemble des compétences à acquérir pour qu'elles ne semblent plus ainsi hors de portée. N'enfermant plus l'élève dans la fameuse dichotomie : bon/mauvais élève, cette façon de faire le place dans une perspective de progrès en valorisant en lui ce qui est positif et en lui demandant de trouver lui-même le chemin pour remédier à ses incompétences.

Dans ce nouveau dispositif par compétences, un tout autre statut est accordé à l'erreur. Non seulement, elle aide l'élève à prendre conscience des procédures qu'il a mises en jeu mais aussi elle renseigne sur le fonctionnement mental de l'élève avec possibilité d'y remédier. Elle devient donc une aide véritable pour tous, enseignants et élèves.

Comment appliquer concrètement l'évaluation par compétences en situation de classe ?

Tout d'abord, il faut avoir toujours présent à l'esprit que l'évaluation par les compétences doit rimer avec évaluation permanente de ce que nous enseignons (plusieurs fois au cours d'un trimestre) afin que les compétences soient validées au fur et à mesure de leur acquisition. Il s'agit donc d'une évaluation formative portant sur des compétences précises, par exemples : les formes verbales en [ə]. Ensuite et concrètement, on peut indiquer pour les élèves et les parents par exemple par (A) ce qui est acquis ; par (ECA) ce qui en cours d'acquisition ; par (NA) ce qui n'est pas acquis et par le symbole \emptyset les éventuelles non- réponses (Panier : 2005). Cela met en valeur l'évaluation des acquisitions. Ainsi, lors d'un exercice d'orthographe, on ne va pas pénaliser deux fois un élève qui aurait échoué dans la réponse apportée à un problème d'orthographe posé deux fois. L'essentiel est d'évaluer positivement ce qui est en train d'être acquis, plus que de pénaliser ce qui n'est pas su.

L'évaluation par validation des compétences permet d'échapper à la menace de la note négative. Elle fait progresser les élèves qui depuis longtemps se sentent en échec en orthographe. On peut en effet décider d'ajouter des points pour réussite (on part de 0 et on additionne) au lieu d'enlever des points pour les élèves. Toutefois, il faut veiller à alterner les moments de vérification des acquisitions par une évaluation sommative occasionnelle et une évaluation formative continue (Panier, 2005 : 15-16).

Le travail extra-scolaire

On vise par le travail extra-scolaire l'imprégnation de l'élève par des notions orthographiques hors école. Mais les parents reproduisent souvent leur propre expérience et leur propre savoir, qui peuvent être erronés. Il s'agit donc pour l'enseignant de les réunir et de leur expliquer de nouvelles façons de travail (Cyr, 1998).

Le rôle des parents

A la maison, les parents assument une double tâche s'ils veulent voir leurs enfants progresser en orthographe : celle de jouer et de communiquer avec eux. Pour ce qui est de la part de jeux, les parents avec leurs enfants vont partager des moments où ils vont jouer avec les mots : charades, jeux de société (tel : Scrabble, Motus, etc.) et feuilleter ensemble les journaux, les magazines, etc. Car ceci sollicite l'imagination autant que l'habileté verbale et les capacités à manipuler l'écrit. Ceci mène aussi à des débats et discussions. Par ailleurs, les parents apprennent à communiquer avec leurs enfants, encourager et applaudir leurs tentatives d'entrée dans l'écrit, comme messages porteurs de sens et prometteurs d'une progression plutôt que des ébauches imparfaites. En fonction de l'âge et des circonstances, il est conseillé de porter l'attention sur l'effort de l'enseignant plutôt que sur ses erreurs afin qu'il ne se sente pas d'emblée exclu de l'écrit par une vision normative. Ainsi, le rôle des parents n'est pas de se substituer aux enseignants dans un espace qui n'est pas le leur cette fois-ci, mais d'accorder de l'importance à ce que fait l'enfant, à ses progrès mais aussi ses difficultés (et non échec), signe d'un autre progrès qui s'annonce. Toutefois, les élèves eux aussi ont un rôle à assumer dans leur apprentissage, rôle différent de la passivité qu'on leur demande trop souvent.

Le rôle des élèves

L'élève doit fréquenter le plus possible l'écriture -à l'école ou en dehors d'elle- afin de se familiariser avec le système orthographique et par-là, chercher à orthographier des mots qu'il aura choisis mais aussi s'autocorriger lorsqu'on attirera son attention sur les questions que pose son écriture qu'il commet. En outre, il doit peu à peu construire puis connaître sa propre méthode de travail, qui peut être différente de celle de ses camarades. Est-ce une méthode qui emprunte le canal visuel, c'est-à-dire l'image graphique des mots pour pouvoir les transcrire en lettres ? Ou bien, s'agit-il d'une méthode empruntant le canal auditif et par-là, l'évocation de l'image auditive des mots pour pouvoir les orthographier ? Travailler dans ce contexte permet de mieux se connaître, mieux savoir comment on apprend, et cela peut servir ensuite dans tous les apprentissages et dans toutes les disciplines.

CONCLUSION :

Les propositions didactiques que nous avons pu développer à travers cette contribution se présentent comme une composante émergente de la formation initiale et continue des enseignants, à prendre en charge désormais dès le début du parcours d'un enseignant, par les instituts de formation. Toutefois, si on vise à améliorer réellement nos pratiques de classe en matière d'enseignement de l'écrit ; outre le fait qu'on peut améliorer la formation des enseignants, on peut aussi miser sur le travail extra-scolaire (et là, nous nous adressons aux parents) en tant que garant de la poursuite des apprentissages en dehors des murs de la classe. En effet, l'influence des parents est forte. Ils ont eux aussi derrière eux leur expérience d'élèves et leurs représentations d'adultes qu'il faut faire évoluer.

Nous espérons, donc, que ces pistes puissent orienter au mieux le personnel enseignant à travers la formation spécifique que nous leur proposons et qui est en relation étroite avec le domaine de l'écrit mais aussi les élèves en terme de tâches que nous leur proposons dans et en dehors de la classe sans oublier les parents d'élèves qui jouent un rôle important dans la poursuite d'un tel objectif.

Références bibliographiques :

- Astolfi, J-P. (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Barre-de miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture*. Louvain : De boeck Université, pp. 54-62.
- Bordas, L. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas, pp. 23-41.
- Chenevez, O. (2006). « Nos élèves bloguent : est-ce grave ? ». *Cahiers pédagogiques*, n°446, Paris : CRAP, pp. 11-12.
- Cristin, P. (2000). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?, Paris : CRAP, p.19.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Estienne, F. (1999). *Méthode d'initiation à l'écrit*. Paris : Masson.
- Eveleigh, H & Crinon, J. (2006). « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? ». *Cahiers pédagogiques*, n°440, Paris : CRAP, p.10.
- Gaté, J-P. (1998) *Eduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan, pp32-41.
- Germain, C. (2000). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Guion, J. (1973). *Nos enfants et l'orthographe*. Paris : Le Centurion.
- Manesse, D. (2006). « Le chaudron de l'évaluation ». *Cahiers pédagogiques*, n°440, Paris : CRAP, pp.14-15.
- Panier, I. (2005). « Pour en finir (ou presque) avec les notes Evaluer par les compétences ». *Cahiers pédagogiques*, n°438, Paris : CRAP, pp.15-16.
- Piazza, A. (2006). « La classe pupitre : miracle ou mirage ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 446, Paris : CRAP, pp. 23-24.
- Rispail, M. (2002). « Oser l'oral ». *Cahiers pédagogiques*, n°400. Paris : CRAP.
- Didier, J.J., Hambursin, O., Moreau, Ph. Et Seron, M. (Eds.) (2006). *Le Français m'a tuer. Actes du colloque "L'orthographe française à l'épreuve du supérieur"*. Institut libre Marie-Haps, 2005, pp.49-77.