

PRESENTATION DE DEUX GRANDES APPROCHES DIDACTIQUES DESTINEES A ARTICULER COMPETENCES ET SAVOIRS DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN CONTEXTE SCOLAIRE

Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS

ULg

Manfred DAHMEN

Inspecteur de langues germaniques

Florence VAN HOOFF

Professeur de langues germaniques à la Communauté française

Introduction

Dans cette communication, nous présenterons deux grandes *approches didactiques* destinées à articuler compétences et savoirs linguistiques dans le domaine de l'enseignement de l'anglais et du néerlandais/langues étrangères. Dans les deux cas, le public-cible est constitué d'élèves évoluant dans l'enseignement secondaire général supérieur.

Première approche : partir d'une situation de communication et identifier les stratégies et savoirs à enseigner

Le contexte

Cette première approche a été testée dans le cadre d'un programme de recherche-action (2000-2002) financé par la Communauté française. Cette recherche a été encadrée par deux services de didactique de l'Université de Liège – le Service de didactique générale et de formation des enseignants (J. BECKERS) et le Service de didactique spéciale des langues germaniques (G. SIMONS), par l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française (M. DAHMEN) et par le Centre d'Auto-formation et de Formation continuée de la Communauté française (C. TYSENS). Sept enseignants germanistes ont non seulement mis en pratique la séquence didactique expérimentale dans leurs classes, mais ont aussi participé activement à l'élaboration des activités didactiques proposées dans le cadre de la séquence.

Les objectifs

Cette recherche-action visait l'*optimisation* de l'expression orale en anglais/langue étrangère, au travers de l'apprentissage de *stratégies de communication*. Le terme 'stratégies de communication' (SC) est ici compris dans le sens précis que lui a donné N. POULISSE, [1990], p. 88 :

«Strategies which a language user employs in order to achieve his intending meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his (her) own linguistic shortcomings».

Les grandes étapes de la démarche didactique

La démarche didactique adoptée est basée sur le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB, [1984].

Expérience concrète vécue

Les élèves sont plongés d'emblée, par groupes de deux, dans une situation de communication, sans préparation préalable, et leurs productions sont intégralement filmées par les chercheurs. Cette situation de communication doit représenter un défi accessible.

Démarche d'observation réflexive en vue d'une prise de conscience

Sur la base d'un montage-vidéo, les élèves sont alors amenés à observer leurs productions langagières, à en identifier les principaux points forts et faibles et à rechercher, dans la production d'élèves plus avancés, placés dans la même situation de communication, les SC et savoirs linguistiques qui leur ont fait défaut.

Explicitation, par le professeur, de certaines SC efficaces et des savoirs linguistiques requis dans cette situation de communication.

Entraînement systématique des SC et des savoirs linguistiques à travers une batterie d'exercices ciblés.

Intégration des apprentissages dans une activité de communication ciblant plusieurs SC et savoirs linguistiques enseignés.

Retour à une situation de communication complexe, pratiquement identique à celle du départ.

Evaluation

Deux types d'évaluation ont été réalisés. D'une part, nous avons tenté de mesurer les progrès des élèves en expression orale et plus particulièrement le recours aux SC efficaces. Cette évaluation a été réalisée en comparant les résultats obtenus par les élèves à un pré- et un post-test. D'autre part, nous avons administré aux élèves un questionnaire destiné à recueillir leurs avis par rapport à l'ensemble de la séquence didactique expérimentale.

Progrès des élèves

Ont été observés :

- une diminution significative des SC d'abandon et d'évitement;
- une diminution significative des SC basées sur la langue maternelle;
- une augmentation nette des SC basées sur le mime et sur la demande d'assistance en langue étrangère (stratégies enseignées);
- une légère augmentation de la stratégie de circonlocution;
- un accroissement significatif de la cohésion du groupe-classe;
- le 'déblocage' de certains élèves timides et/ou mal à l'aise en expression orale.

Indices de satisfaction

Il ressort de l'analyse de ce questionnaire que la majorité des élèves:

- a apprécié le travail intensif réalisé sur l'expression orale tout au long de la séquence;
- a particulièrement apprécié le travail réflexif réalisé sur la base de la vidéo.

Deuxième approche : partir d'un savoir à enseigner et l'intégrer dans une séquence didactique axée sur le concept de situation-problème

Le contexte

Cette approche a été testée par Mlle F. VAN HOOFF dans le cadre de son travail de fin d'études du DES en formation et didactique des disciplines (2002). Elle a été testée dans une classe de 4^e néerlandais/1^{re} langue étrangère.

Les objectifs

Pour Mlle VAN HOOFF, il s'agissait avant tout *d'enseigner le passif néerlandais* -savoir figurant au programme d'études- *de manière plus efficace* qu'à travers la méthode qu'elle utilisait précédemment et qui consistait, dans les grandes lignes, à faire découvrir aux élèves les règles d'emploi du passif à partir de différents documents, puis à les faire utiliser à travers différents types d'exercices. Il s'agissait également d'essayer de pratiquer une démarche axée sur le concept de *situation-problème* qui occupe une place centrale dans le nouveau programme de langues modernes de l'Enseignement Libre.

Les grandes étapes de la démarche didactique

Les étapes sont quasiment identiques à celles présentées au point 1.3., à la différence que toute la partie consacrée à la présentation du passif a été réalisée au Centre Cybermédia (CCM) de l'école en utilisant un logiciel d'apprentissage de la grammaire néerlandaise et que le foyer linguistique principal était l'enseignement du passif.

Les résultats

Une étude scientifique des progrès réalisés par les élèves avant et après le traitement didactique n'a pas pu être réalisée, ce n'était d'ailleurs pas l'objet de ce travail de fin d'études. Cela étant, l'enseignante a pu faire quelques observations intéressantes. Elle souligne, par exemple, une augmentation sensible de la motivation des élèves pour l'apprentissage de ce savoir (le passif), souvent considéré comme particulièrement ardu et rébarbatif. Certes, cette motivation accrue trouve en grande partie sa source dans l'outil informatique utilisé dans le CCM qui contribue à rendre l'apprentissage plus ludique, mais, selon l'enseignante, cette motivation accrue trouve aussi son origine dans la conception de la séquence didactique et plus particulièrement dans la situation-problème de départ dans laquelle les étudiants ont été plongés d'emblée et qui a fait apparaître les besoins des élèves en matière de passif et qui a donné un sens à l'ensemble de la séquence.

Quelques *difficultés* ont également été identifiées par l'enseignante dans la mise en pratique de cette séquence didactique expérimentale. Outre les difficultés liées à la logistique et à la nature même de l'outil informatique utilisé, elle souligne :

- la lourdeur de la séquence didactique expérimentale par rapport à une séquence traditionnelle;
- la difficulté, voire l'impossibilité d'imaginer des situations-problèmes qui constituent l'amorce de chaque séquence d'apprentissage. Par ailleurs, il n'est pas toujours évident d'assurer une certaine authenticité à ces situations de communication, a fortiori dans l'enseignement général où il est quasi impossible de prévoir les besoins futurs des élèves en matière de communication. Il existe également un risque réel que les élèves se lassent de ces situations-problèmes si elles sont généralisées;

- certains élèves éprouvent des difficultés à entrer dans la démarche méta-cognitive qui leur est proposée car ils n'en perçoivent pas l'intérêt et la considèrent comme une perte de temps.

Conclusion

Les deux approches ne varient pas fondamentalement dans la démarche didactique employée, toutes les deux sont basées sur le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel. C'est davantage *l'intention de départ* qui diffère. Dans la deuxième approche, l'intention de départ est clairement l'enseignement d'un savoir figurant au programme, en l'occurrence, le passif néerlandais, et la recherche d'une approche méthodologique susceptible d'optimiser cet enseignement. Dans la première approche, en revanche, il s'agit d'abord de concevoir une situation de communication précise et d'identifier ce que celle-ci mobilise sur le plan linguistique. Il s'agit ensuite de repérer les manques et besoins des élèves dans cette situation de communication précise. Il s'agit enfin d'enseigner, d'une part, des SC susceptibles de permettre aux élèves de ne pas abandonner leur message et, d'autre part, d'enseigner les savoirs linguistiques ayant fait défaut dans la situation de communication, mais, dans le cas présent, sans explicitation particulière sur le plan grammatical, puisque les fonctions langagières sont exercées comme de simples tournures idiomatices.

Bibliographie

- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., DOPPAGNE, V., HERTAY, A., SERON, N., [Mars 2001, Septembre 2001, Mars 2002, Septembre 2002]
«Recherche sur les stratégies de communication. Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action.». Liège, Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques : 4 rapports.
- BIALYSTOK, E., [1990]
Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use, Londres, Blackwell.
- DAHMEN, M., [S.D.]
«Le développement de l'expression orale et de l'autonomie des apprenants» in L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- KOLB, D.A., [1984]
Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE – ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – SERVICE GÉNÉRAL DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, DE LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE ET DU PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, [2000]
Programme d'études des cours et des options de bases simples Langues germaniques – Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques, Bruxelles.
- POULISSE, N., [1989]
The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English, Enschede, Sneldruk.
- SIMONS, G., [2002]
«Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères», Notes de cours, Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.

VAN HOOF, F., [2002]

Les TIC au cours de langues germaniques: s'en méfier ou les intégrer ? Enquête sur l'utilisation des Centres Cybermédiés par les enseignants de langues germaniques et exemple d'intégration d'un logiciel d'apprentissage du néerlandais langue étrangère dans les pratiques d'enseignement des germanistes. Travail de fin d'études non-publié présenté en vue de l'obtention du DES en formation et didactique des disciplines, Université de Liège, Centre interfacultaire de formation des enseignants

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

G.Simons@ulg.ac.be