

Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues étrangères dans les établissements académiques : apprentissage et évaluation efficaces

Olivia-Cristina RUSU¹

Abstract

Joining the principles of dynamic learning with those of active student engagement during foreign language classes, language trainers will be able to create stimulating learning environments. Specifically, the use of a wide range of teaching methods and activities is particularly beneficial for students. In addition, since all learners have unique learning needs, skills, and learning styles, the trainer's choice of practices and activities is expected to have a significant impact on broadening the learning experiences of the students, increasing their chances of success and at the same time enabling them to fully exploit their potential and actively participate in university life.

This article focuses on two aspects. First, I present some specific theoretical reflections on foreign language learning practices, while taking into account personal teaching experiences. Secondly, as a result of these reflections, I propose a number of learning activities for each stage of a learning session, in order to illustrate good practices in foreign language training.

Keywords: *foreign language for specific purposes, educational challenges, functional skills in language learning, learning activities*

1. Défis rencontrés pendant le processus d'enseignement

Être enseignant n'est pas un choix de carrière, mais un choix de vie. Dans cet article, nous soutiendrons le concept que dans n'importe quel domaine, aucun effort théorique ne peut remplacer l'élément humain et que l'empathie entre l'enseignant et l'élève est une incitation au processus d'apprentissage. Il est particulièrement important que l'enseignant soit toujours au courant de toutes les informations relatives à sa discipline et puisse transmettre des informations correctes et vérifiées, regarder constamment sa propre performance et adresser toujours des questions. En

¹ Olivia-Cristina Rusu – Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, Roumanie, olivia.rusu@rei.ase.ro

d'autres termes, sous la forme d'un témoignage de mes propres expériences d'enseignement, je propose quelques arguments à l'appui de l'affirmation selon laquelle si un enseignant de langues étrangères prend soin de ses apprenants, les compétences en langue étrangère de ces derniers prendront soin d'elles-mêmes.

Dans la première partie de cet article, je mentionnerai un nombre de défis rencontrés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques, à partir de trois points de vue : de l'enseignant, de l'étudiant et de la relation établie entre eux. La deuxième partie propose quelques lignes directrices théoriques tirées de la bibliographie actuelle en tant que solutions pratiques aux défis précédents. Dans la troisième partie, je présenterai une étude de cas basée sur l'analyse des réponses à un questionnaire ouvert, adressé à 127 étudiants. Dans la dernière partie de cet article, je propose des activités pratiques pour apprendre – voire pour apprivoiser- la grammaire dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans le but précis que les apprenants acquièrent des compétences linguistiques à long terme.

Du point de vue des défis didactiques dans les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, je me pose souvent les questions suivantes : Quoi et comment faire pour déterminer les étudiants à communiquer dans une langue étrangère ? Comment puis-je avoir un impact positif et durable sur leurs connaissances et leurs compétences pratiques dans une langue étrangère ? Surtout lorsque le temps passé effectivement dans la classe de séminaire n'est pas du tout généreux. Par exemple, pour un cours pratique de langue étrangère, le programme d'enseignement prévoit, en moyenne, un séminaire hebdomadaire chaque semestre : 2 heures, 14 semaines, c'est-à-dire, environ 28 heures d'interaction directe entre l'enseignant et une trentaine d'étudiants d'un groupe... ce qui équivaldrait à 3 jours et demi de travail sur le marché du travail. Comment s'assurer que les habilités linguistiques, culturelles, discursives, terminologiques, etc. transmises pendant les 28 heures seront éventuellement utilisées pratiquement dans la vie réelle ? De plus, les étudiants entrent dans la salle de cours avec leurs propres problèmes à l'esprit : amour, argent, famille n'en sont que quelques possibilités. Et certainement, dans ces deux heures par semaine de langue étrangère ils ne s'y accrocheront pas, par exemple, à la liste des 14 verbes et leurs composés qui, en français, se conjuguent au passe composé ou plus-

que-parfait avec l'auxiliaire « être »... et il faudra peut-être aussi en faire l'accord.

Une autre question que je me pose renvoie à la transition entre l'acquisition de compétences en langues étrangères (le fait concret que l'étudiant sait qu'il y a 14 verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être ») à l'action proprement-dite de les utiliser correctement dans un contexte réel. Un autre défi est la peur. La peur de ne pas commettre d'erreur, que l'on peut ressentir au moment d'un discours. Je me suis trouvée souvent dans la situation de demander à mes étudiants de faire des erreurs. Voire, d'essayer de s'exprimer. Si l'on essaie, même en faisant des erreurs, on se forge une chance réelle à se corriger, tout comme pendant une répétition. Dépasser le niveau linguistique, en prenant en compte les aspects sociaux et culturels (e.g. la différence d'âge enseignant-étudiant, qui implique intérêts et préoccupations différents) sont de vrais défis dans le processus d'enseignement actif et durable d'une langue étrangère.

La notion de référence serait, subséquemment, d'améliorer les compétences de communication. Mais comment ?

2. Orientations théoriques

Les théoriciens de la pratique de l'apprentissage d'une langue étrangère n'ont pas les mêmes enjeux que les théoriciens linguistes. Les linguistes se concentrent sur l'analyse linguistique, avec l'intention de décrire la langue. Mais, pratiquement, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est nécessaire que l'enseignant sache comment développer les compétences de communication, ainsi que les types de compétences qui doivent être améliorées, dans le cas de chaque étudiant, afin que celui-ci puisse produire et interpréter correctement les messages.

Moiraud (1990) en propose comme solution une approche communicative, qui dépasse les structures grammaticales, en se concentrant sur les fonctions de la communication. Selon la taxonomie du linguiste structuraliste Roman Jakobson (1960) sur les fonctions linguistiques, on distingue six classes de fins linguistiques. La première, la fonction référentielle, fait clairement référence au message, au contexte de la communication. La deuxième est la fonction expressive, par l'intermédiaire de laquelle le locuteur exprime ses émotions intérieures. La troisième indique la fonction conative d'une langue, lorsque la priorité du

message est orientée vers l'audience. La quatrième, la fonction phatique, vise à établir et à maintenir le canal de communication. Comme dans une leçon de grammaire, la fonction métalinguistique met l'accent sur la structure-même du code, qui est considéré comme objet du discours. La fonction poétique de la langue prévaut, lorsque c'est la forme du message qui est la plus importante dans la communication. En prenant en compte ces fonctions du langage, c'est-à-dire l'objectif de la communication et de l'affirmation de Searle (1976), selon laquelle « tout élément linguistique est en fait un élément social », les théoriciens de l'apprentissage d'une langue étrangère proposent une approche communicative tenant compte des fonctions pragmatiques de la communication.

Ainsi, la compétence de communication (« performance », en anglais) inclut-elle des éléments linguistiques, discursifs, référentiels et socioculturels. Plus précisément, il s'agit d'une approche pragmatique. Dans le cadre de cette approche, on distingue deux directions principales. La première, est la source des documents qui ont fondé le « Cadre européen commun de référence pour les langues », et définit le niveau linguistique requis pour que l'apprenant acquière des compétences de communication minimales lui permettant de « survivre » (van Ek, 1991). Cela implique que l'enseignant a l'obligation de choisir des supports pédagogiques authentiques afin de garantir la fonctionnalité de cette instruction qui correspond au Niveau Seuil / Threshold / B2 du CECRL. La deuxième approche requiert que l'étudiant utilise déjà la langue étrangère comme outil de communication. Plus spécifiquement, celui-ci doit avoir déjà des habilités de langue, afin de développer ses compétences langagières pour (1) comprendre et formuler des énonciations adéquates aux situations de communication ; (2) maîtriser non seulement la fonction référentielle de la langue cible, mais aussi les fonctions expressive, phatique, conative, voire poétique ; (3) comprendre et faire usage des différents registres et aspects de la langue cible.

En d'autres termes, l'apprenant doit savoir comment faire usage de la langue cible pour y respecter les quatre maximes de Grice (1975). Il s'agit notamment, des 4 principes de conversation qui assurent la compréhension d'un message : quantité, qualité, relation et manière. Les actes de parole spécifiques dans une langue étrangère impliquent l'utilisation des procédures linguistiques régulières (par exemple les choix lexicogrammaticaux, l'emploi de modificateurs internes ou externes) et des

nuances (atténuateurs, dissimulateurs ou phrases de préparation/atténuation dans la transmission de l'information, dans l'organisation discursive pour exprimer des demandes, sollicitations, refus, accords ou désaccords dans une situation officielle ou dans le discours privé). Il s'agit des procédés linguistiques qui ajoutent des valeurs pragmatiques au discours. Ces compétences linguistico-pragmatiques sont considérées être des caractéristiques des locuteurs natifs. Plus précisément, dans une approche ample, un utilisateur (locuteur) de langue étrangère doit savoir comment exprimer d'une manière aussi informative que nécessaire un message correct et relevant à la situation de communication ; un message pour lequel le locuteur a de suffisantes raisons de le considérer comme vrai, pertinent et sans ambiguïté.

3. Étude de cas

Afin d'étudier les besoins linguistiques réels des apprenants d'une langue étrangère et des cas concrets d'utilisation d'outils éducatifs dans l'apprentissage des langues, nous avons entrepris une enquête qualitative basée sur des questionnaires et des dialogues avec des apprenants de langues étrangères. Pour la plupart des appréciations étudiées, nous avons constaté le souci d'une adaptation méthodologique aux situations contextuelles. Il est à noter que la règle générale selon laquelle l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques dans tous les établissements d'enseignement supérieur d'une enquête établit les priorités d'optimiser la qualité et le contenu de l'éducation. Les enseignants insistent de plus en plus sur les échanges d'expérience, les voyages, les études et la formation à l'étranger. Les universités établissent leurs propres structures pour encourager la formation à l'étranger de enseignement des langues (Bagot : 2017).

L'enquête menée auprès de 127 étudiants de l'Académie d'Études Économiques de Bucarest confirme les orientations théoriques développées ci-dessus. Du point de vue du profil des répondants, toutes les personnes interrogées sont des étudiants inscrits dans la première et la deuxième année d'étude, aux Facultés de Commerce et de Relations Économiques Internationales. Ils apprennent le français et/ou l'anglais pour objectifs spécifiques comme langues étrangères. L'enquête a été réalisée en deux temps, entre novembre 2018 et mars 2019. Nous avons analysé leurs

réponses à des questions concernant leurs attentes (dans une première enquête) et performances linguistiques (dans une deuxième enquête), dans la langue cible. Tous les participants sont de nationalité roumaine et apprennent le français et l'anglais sur objectifs spécifiques.

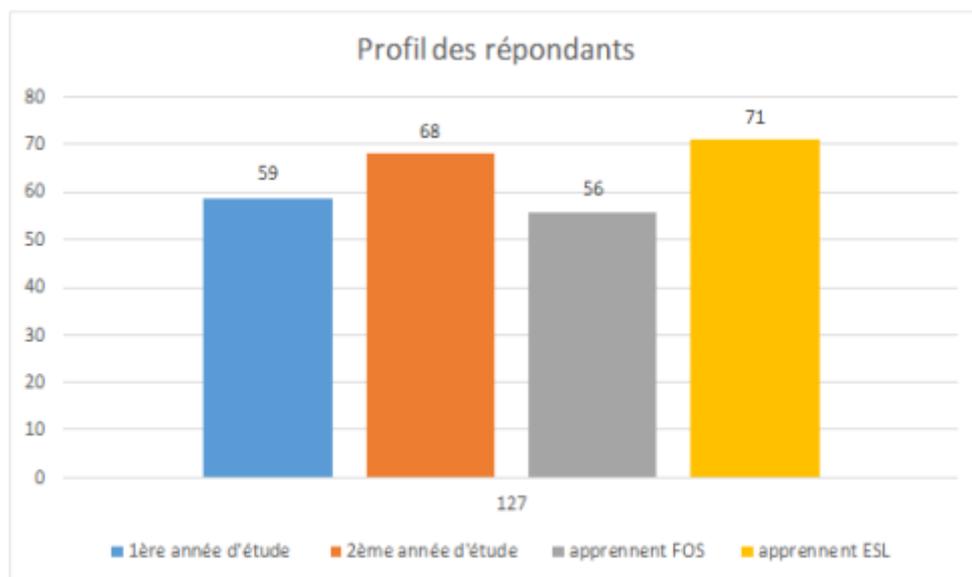


Tableau 1 : Profil des répondants – étudiants d'une langue étrangère à objectifs spécifiques

Un pourcentage impressionnant – 87% – précise clairement le désir de s'exprimer librement dans une langue étrangère, pour accéder ultérieurement plus aisément au marché de travail. Ils déclarent préférer pour leurs cours pratiques avoir des activités comprenant des discussions ouvertes sur des sujets d'actualité et d'intérêt (81%), tels des événements de leur vie quotidienne (37%), des développements techniques actuels (43%) et des démarches de la vie politique récente (31%). 23% des répondants ont proposé des discussions sur des thématiques et présentations orales de TedTalks.

Ils exigent des activités dynamiques, apprécient s'ils sont tous impliqués activement et exigent une interaction vive entre eux-mêmes et entre eux et l'enseignant. À leur avis, l'interactivité est une notion clé. Plus de 57% désirent que le langage utilisé par l'enseignant soit académique,

mais jovial, « aéré » et amical. Tous les répondants affirment vouloir insérer les explications sur les structures grammaticales dans les discussions libres.

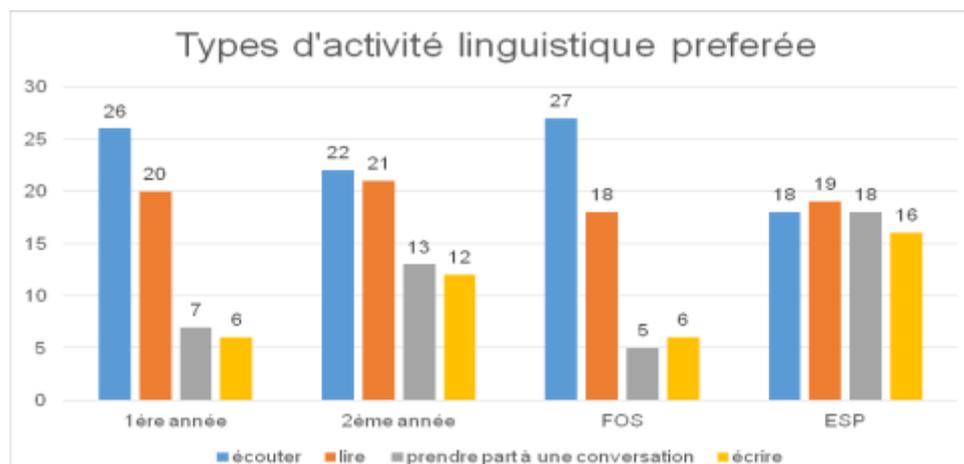


Tableau 2 : Type d'activité éducative préférée à accomplir par les répondants, selon les quatre compétences définies dans CECR

Comme nous pouvons observer, les activités préférées sont celles ainsi dénommées « passives » (*écouter* ou *lire*) plutôt que celles « actives » (*prendre part à une conversation* ou *écrire*). Le choix pour les activités plus dynamiques et interactives est plus élevé dans le cas des étudiants de la deuxième année. De plus, la préférence pour l'anglais est évidente, en terme de compétence linguistique préférée. Le tableau indique aussi que les étudiants se sentent plus à l'aise en anglais (leur choix est presque égal en terme de compétence linguistique), tandis que pour la langue française il y a un décalage visible entre *écouter/lire* et *prendre part à une conversation/écrire*.

4. Principes éducationnels et propositions d'activités éducatives dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques

Toute réflexion sur les meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères devrait envisager tous les aspects pédagogiques : profil des apprenants, leurs connaissances préalables, limites chrono-topiques, approches éducatives, activités à choisir pour chaque objectif. Par un engagement actif des étudiants pendant des

séances d'apprentissage dynamiques, les formateurs en langue seront en mesure de créer des environnements d'apprentissage stimulants pour les étudiants. Plus précisément, l'utilisation d'un large éventail de méthodes et d'activités d'enseignement est particulièrement bénéfique pour les étudiants. En outre, comme tous les apprenants ont des besoins, compétences et styles d'apprentissage uniques, l'utilisation de pratiques d'enseignement intégratrices sera bénéfique pour tous. Le choix des pratiques et des activités par le formateur peut avoir un impact considérable sur l'élargissement des expériences d'apprentissage des étudiants, augmentant leurs chances de réussite et leur permettant d'exploiter pleinement leur potentiel et de participer pleinement à la vie universitaire. Peu importe le sujet de la leçon, il y a trois principes d'enseignement que je garde toujours près de ma pratique :

I. Le 1er principe fait référence aux étapes de la leçon. Afin de maintenir la clarté et de suivre avec succès les objectifs préétablis de la leçon, chaque expérience d'enseignement doit être divisée en plusieurs étapes chronométrées avec précision. Par exemple, pour une session d'enseignement de 90 minutes, ces étapes comprennent :

1. *Étape d'intéressement (Warm-up)*, d'environ 5 minutes. Cette étape a pour but de susciter l'intérêt des étudiants. Il se trouve que souvent les étudiants sont physiquement présents dans la classe, mais ils ne veulent pas étudier une langue étrangère. Il est compréhensible qu'ils entrent dans la classe en réfléchissant à leurs propres problèmes, liés à leurs propres vies. Par conséquent, l'enseignant devrait les inciter à participer à la leçon. L'enseignant dispose de nombreuses ressources qui peuvent l'aider : ses connaissances, son expérience, ses gestes, la voix et même des objets personnels.

2. *Étape de déclenchement (Elicitation)* - d'environ 5 minutes. Cette étape vise à motiver les étudiants à rechercher et à réfléchir sur le sujet choisi. À cette fin, l'étape devrait être raisonnablement courte, afin de ne pas remplacer l'étape de présentation elle-même. L'intérêt peut être suscité de différentes manières : en rapprochant le sujet thématique à l'expérience personnelle de l'étudiant, en le présentant sous forme de jeu ou de défi, sous forme de question, de citation, d'histoire, de témoignage, de mythe ou de fable.

3. *Étape informative (de présentation)* - d'environ 20 minutes. Cette étape regroupe les données, informations et références bibliographiques de

l'enseignant nécessaires pour soutenir le sujet thématique et pour développer les réflexions des étudiants.

4. *Étape formative, de pratique contrôlée* (par exemple, des exercices de type fermé) – environ 25 minutes. Cette étape représente le corps de la leçon - l'analyse et l'approfondissement des notions précédemment enseignées.

5. *Étape d'intégration (Free Practice)* pratique autonome des nouvelles connaissances - d'environ 25 minutes. Cette étape vise à vérifier si l'apprenant :

- (a) a réellement intégré ce qu'il aurait dû apprendre,
- (b) est capable de transférer ce qu'il a appris dans un autre contexte,
- (c) est capable d'auto évaluer son apprentissage et
- (d) est capable d'utiliser ces connaissances dans des situations réelles.

6. *Étape de clôture (Feedback, feedforward)* est une synthèse de la rencontre et un débat d'environ 10 minutes sur des projets futurs. Cette dernière étape devrait faire référence à une brève interrogation de ce qui a été discuté, à la déclaration explicite du formateur sur le comportement des apprenants ou à des aspects qui devraient être renforcés ou raffinés. L'enseignant ne fait ni trop ni trop peu de corrections tout au long de la leçon, afin de ne pas nuire à la communication. À la fin, il reprend les erreurs courantes commises pendant l'activité d'enseignement. Les étudiants peuvent également être invités à faire part de leurs réactions, à répondre à des questions telles que : « Qu'espérais-je apprendre pendant ce cours et qu'ai-je appris ? ». Pour appliquer les connaissances acquises, des activités de suivi, des devoirs, par exemples) seraient recommandées.

II. Le *principe temporel* fait référence à la fois au temps de parole de l'enseignant (*teacher's speaking time* ou TST) et au temps de parole de l'étudiant (*student's speaking time* ou SST). À mon avis, cette étape est étroitement liée à une citation attribuée à Benjamin Franklin : « Dis-moi et j'oublie, enseigne-moi et peut-être je me souviendrai, implique-moi et j'apprends ». Afin de garantir l'acquisition des connaissances des étudiants, l'enseignant doit rechercher les moyens de les faire participer le plus possible, pendant toutes les étapes de la leçon. Par conséquent, le TST ne devrait pas être supérieur à 30% du temps total de l'activité d'apprentissage. Ce pourcentage inclut les étapes de warm-up, élicitation, présentation et pratiques (exercices) mentionnées ci-dessus. En

conséquence, le SST durera 60% du temps total de l'activité d'apprentissage et inclura les stages de pratique contrôlée et libre.

III. Le principe *PPP* (*Poor Practice Prevents Proficiency*) est étroitement lié au principe temporel et renvoie au dicton « Une mauvaise pratique empêche la maîtrise ». Des explications supplémentaires sont évidemment inutiles. Plus on pratique, mieux on comprend.

En ce qui concerne les activités d'enseignement, l'emploi des matériaux ainsi-nommés *realia* (images, chansons, films, blagues, cartes, monnaies, textes des journaux) est considéré dans l'apprentissage des langues étrangères pour objectifs spécifiques un procédé mnémotechnique à long terme. Newton și Kusmierczyk (2011) soulignent l'importance de la présence de méthodes et activités authentiques dans l'étude d'une langue étrangère. Les méthodes et activités authentiques reprennent les compétences linguistiques retrouvables dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : des tâches individuelles, par exemple des exercices de grammaire ; dictée en équipe, faite par les apprenants-mêmes, à leurs collègues, sous la forme d'une compétition ; lecture et compréhension d'un texte qui présente une interview avec des personnes connues, concernant un futur lieu de travail. Le travail en dyade peut aussi être pratiqué, avec l'aide des fiches comprenant des modèles de conversation. Les étudiants sont demandés à s'exprimer de manière simple afin d'adresser des questions et de formuler des réponses concernant la thématique discutée.

Conclusions

Afin d'illustrer les meilleures pratiques pour un apprentissage efficace des langues étrangères, j'ai choisi la formule d'un témoignage de ma pratique d'enseignement des langues étrangères. De ce fait, dans cet article, j'ai désigné trois principes pédagogiques, soutenus par des orientations théoriques de la communication et de la pragmatique et illustrés par une étude de cas qui met en évidence les préférences et les suggestions d'activités d'enseignement des apprenants. Comme signalé au début de cet article, la pratique de l'enseignement des langues étrangères m'a montré que si l'enseignant prend soin de ses étudiants, s'il leur propose des activités intéressantes et variées, si leur esprit est actif, les

connaissances de langue prendront sûrement soin d'elles-mêmes et les capacités en langues étrangères vont certainement s'améliorer.

L'idée de base qui ressort de cette étude est que les enseignants en langues étrangères pour objectifs spécifiques devraient considérer tous leurs apprenants en tant que futurs professionnels dans un domaine particulier et que dans cinq ans, ils seront ceux qui nous conseilleront à la banque sur la manière de faire un crédit ou un investissement, ou ceux qui apprendront, à leur tour, nos enfants, ou ceux qui nous représenteront publiquement, en tant que leaders politiques.

Références bibliographiques

1. BAGOT, E. (2017), « Amener les élèves à s'exprimer à l'oral dans l'apprentissage des langues. », <https://blog.eliga.fr/amener-les-eleves-a-sexprimer-a-oral-dans-lapprentissage-des-langues/> [online], référence du 29.10.2018.
2. GRICE, H. P. (1975), «Logic and conversation» in Cole, P. and Morgan, J.L., eds. *Speech Acts*, Academic Press, New York, p. 41-58.
3. JAKOBSON, R. (1960), «Linguistics and Poetics», in Sbeok T. A. (ed.) *T.A. Style in Language.*, MIT Press, Cambridge MA, p. 350-377.
4. MOIRAUD, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
5. NEWTON J., KUSMIERCZYK, E. (2011), «Teaching Second Languages for the Workplace», in *Annual Review of Applied Linguistics* no. 31, p. 74-92.
6. SEARLE, J. R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
7. VAN EK, J. A. (1991), *The threshold level for modern language learning in schools*, Longman.