

# Vers une optimisation de la formation langagière de futurs cadres: une expérience en semi-autonomie à la K.U.Leuven (I.L.T.)

Véronique Sanctobin, An Sloodmaekers,  
Kristine Vanden Berghe, Serge Verlinde

## 1. Préliminaires

Dans ce qui suit, nous allons décrire l'approche pédagogique semi-autonome pour le français langue de spécialité, développée à l'Institut des Langues Vivantes de la K. U. Leuven. Cette approche est née de la pratique et elle est destinée à des étudiants de droit, de sciences économiques et de sciences sociales.

Depuis quelque temps, il est de plus en plus question d'apprentissages auto-dirigés et d'autonomisation de l'apprenant. Cette idée a entraîné bon nombre de publications ainsi que des recherches sur le terrain (voir aperçu dans Huttunen: 1991). Mais, à notre avis, la majorité des approches auto-dirigées est conçue pour un type d'enseignement libéré de certaines contraintes d'ordre purement matériel, en l'occurrence pour l'enseignement privé. En effet, il paraît à première vue extrêmement difficile d'appliquer l'idée d'apprentissage auto-dirigé à un type d'enseignement très institutionnalisé, tel notre enseignement universitaire par exemple.

Dès lors, notre équipe a tenté de trouver un compromis entre ces contraintes et cette idée d'autonomie de l'apprenant.

Dans ce qui suit nous voudrions d'abord préciser davantage les restrictions qui nous sont imposées. Dans un deuxième point, nous expliciterons les objectifs des cours, pour aboutir ensuite à la présentation de leur organisation concrète. L'avant-dernier point sera consacré au matériel didactique que nous offrons à nos étudiants ainsi qu'aux principes à respecter lors de l'élaboration de ce matériel d'études et nous terminerons par l'aspect évaluation.

## 2. La situation de départ

Nous nous voyons obligés d'enseigner le français langue de spécialité à des groupes de 40 à 60 étudiants de première et deuxième année pendant un nombre limité d'heures, à savoir d'une à deux heures par semaine (c'est-à-dire l'équivalent de 45 à 60 heures par an). Les facultés imposent un examen plus ou moins uniforme en fin d'année, ce qui signifie dans la pratique que la matière à étudier doit être la même pour tous les étudiants appartenant à une même filière. En outre, les connaissances générales des étudiants en français sont extrêmement variables, même s'ils ont tous reçu des cours de français pendant au moins six ans. En plus, un certain nombre d'étudiants qui sont soit bilingues, soit francophones se présentent chaque année aux cours puisque les facultés accordent très peu de dispenses. Finalement, il fallait tenir compte du fait que les étudiants sont peu enclins à participer activement aux cours, puisqu'ils sont habitués aux cours magistraux à l'université d'une part et que d'autre part ils ont en général rarement été entraînés à l'expression orale dans le passé.

Le défi était donc de développer un cours fonctionnel et communicatif centré sur l'apprenant, en neutralisant le plus possible les effets négatifs des restrictions contraignantes dont il vient d'être question. En réponse à cette question, notre équipe

a développé une méthode de travail en groupe basée sur le concept d'autonomie de l'apprentissage.

En premier lieu, il fallait procéder à une analyse des besoins. Dans une approche strictement auto-dirigée, l'on propose, afin de cerner les besoins des apprenants, de négocier ces besoins avec l'apprenant lui-même. Dans notre approche, il n'en a jamais été question. D'ailleurs, nous nous demandons quelle peut être la validité, autre que manipulatoire, de telles négociations, puisque les apprenants ignorent une bonne partie du contenu négociable (la langue étrangère) et que l'essentiel est, en général, pas ou peu négociable (la compétence et la personnalité du professeur, le cadre institutionnel où se déroule le cours).

En effet, si nos étudiants présentent bon nombre de différences de niveau concernant la connaissance et la pratique du français en général, il n'en va pas de même pour leur connaissance du français langue de spécialité, qui relève de l'inconnu pour la quasi-majorité d'entre eux. De plus, ils ignorent l'emploi qu'ils feront de la langue dans la vie professionnelle.

### 3. Les objectifs

Le cours vise l'entraînement aux quatre aptitudes classiques, à savoir la compréhension orale et écrite d'une part et l'expression orale et écrite de l'autre.

La compréhension écrite est stimulée par la lecture de documents journalistiques qui relèvent du domaine professionnel spécifique de l'étudiant, le domaine social, économique, politique et/ou juridique. La lecture de ces textes vise la rédaction de synthèses. Ainsi, l'étudiant est également amené à améliorer ses aptitudes au niveau de l'expression écrite. Finalement, la compréhension orale ainsi que l'expression orale sont entraînées lors du travail en groupe, lorsqu'il s'agit de négocier les réponses aux questions posées dans le support écrit du cours. (Nous y reviendrons sous la rubrique sur l'organisation des cours.)

Finalement, vu les futurs besoins professionnels des étudiants, il nous paraît extrêmement important de stimuler au maximum leur aptitude à communiquer. Nous pensons qu'il serait exagéré d'exiger d'un futur cadre les connaissances linguistiques exigées d'un philologue ou d'un traducteur. En effet, nos étudiants perçoivent le français non comme un but en soi, mais comme un moyen leur permettant de fonctionner de façon plus adéquate dans leur vie professionnelle future. La réalisation de cet objectif suppose cependant, dans notre méthode, la motivation à prendre en charge soi-même une partie de son apprentissage.

En ce qui concerne cet aspect d'autonomie, mentionnons que nous accordons aux étudiants une autonomie qui n'est que partielle, vu les contraintes pratiques dont il a été question sous le premier point. D'où l'utilisation du terme «semi-autonomie». La liberté offerte aux étudiants est donc une «liberté surveillée» à l'intérieur d'un cadre institutionnel. Nous souscrivons donc entièrement à la position de Kahn quand elle affirme que

Il n'y a d'autonomie qu'à l'intérieur d'un cadre construit par le professeur (...). les apprenants travaillent seuls mais à partir de consignes précises.

Il s'agit donc d'une «liberté surveillée» où l'enseignant prévoit le ou les parcours possibles. C'est l'inverse de «la guidance au coup par coup» ou de la pédagogie du «happening» où on demande aux apprenants ce qu'ils veulent et on les laisse faire ce qu'ils veulent. 'Si on ne sait pas où on va, on ne va nulle part.' (citée par André in Porcher, 1992: 68)

Il convient de préciser que, à notre avis, un apprentissage strictement auto-dirigé a peu de chance de réussir avec des étudiants de première, voire même de deuxième année. En effet, aussi longtemps que les étudiants seront obligés d'apprendre le français, la majorité d'entre eux ne disposera pas de la motivation suffisante pour prendre en charge leur apprentissage et définir eux-mêmes leurs besoins.

## 4. L'organisation des cours

En début d'année, il y a quelques cours en groupe de 40 à 60 étudiants pour permettre aux étudiants de se familiariser avec la matière et surtout pour qu'ils apprennent à se connaître. Après ces quelques cours, les étudiants forment des groupes de cinq à six personnes et passent à la phase semi-autonome de leur apprentissage. Ils travailleront dans ces petits groupes pour le reste de l'année.

En ce qui concerne l'organisation pratique des cours, les étudiants fixent à l'avance un rendez-vous avec le professeur. Après une phase préparatoire individuelle, les étudiants sont invités à parcourir en petits groupes un à un les six dossiers du cours, en enregistrant leurs discussions - qui se font en français - sur une cassette audio. Cette démarche permet d'entraîner les compétences d'expression et de compréhension orales. La cassette est remise au professeur lors du rendez-vous (de 40 à 60 minutes) suivant la préparation de chaque dossier. Le rendez-vous avec le professeur vise un échange d'informations et d'opinions dans le but d'arriver à une solution acceptable pour chaque problème. Le professeur aide également les étudiants à découvrir certaines réponses. Le but est donc de chercher ensemble «la» ou «une» bonne solution, grâce à la formulation d'hypothèses, qui seront confirmées ou infirmées par le professeur.

Le travail en groupe présente en outre les avantages suivants:

L'explication mutuelle de points problématiques se révèle souvent plus efficace qu'une explication ex cathedra. Les progrès en langue se manifestent par des sauts qualitatifs brusques séparés par des intervalles de stagnation, voire de régression. Dans un apprentissage individuel, cette cyclozymie entraîne fréquemment l'abandon précoce. Dans un groupe, la somme des rythmes de chacun donne un caractère plus constant au progrès et diminue considérablement la tendance à l'abandon (Sapin-Lignièrès in Pocher, 1992: 38).

## 5. Le matériel d'étude

### 5.1. Le matériel d'élaboration

Les étudiants ont à leur disposition cinq éléments, à savoir un dossier de mise en train, une série de six unités d'étude (c'est-à-dire des dossiers thématiques de plus ou moins 30 pages qui regroupent des exercices variés), un ensemble d'informations de référence en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire, une batterie d'exercices de révision et/ou d'évaluation pour chaque dossier et finalement une bibliographie sélective d'ouvrages de langue (dictionnaires et grammaires) et d'ouvrages de référence économiques et juridiques.

### 5.2. Les principes d'élaboration

Lors de l'élaboration du matériel d'étude, plusieurs principes doivent être respectés. Pour que les étudiants, qui travaillent de façon semi-autonome, comprennent le sens du cours en général ou d'un exercice en particulier, nous définissons explicitement les objectifs à atteindre. A cet effet, nous incluons une description de ces objectifs au début et à la fin de chaque dossier.

Aussi, comme les étudiants ne peuvent pas faire immédiatement appel aux connaissances du professeur pour une explication éventuelle, les instructions et intitulés d'exercices doivent-ils être formulés de façon compréhensible et univoque.

Ensuite, les activités proposées dans un cours d'apprentissage semi-autonome doivent être variées. Si elles ne le sont pas, les apprenants ne sont plus intéressés. Ainsi, nous avons résolument écarté une approche linéaire en vue de l'entraînement des quatre aptitudes que sont la CE, la CO, l'E et l'EO. Nous présentons au contraire les exercices de façon concentrique, c'est-à-dire que nous commençons par offrir une quantité réduite d'informations aux étudiants pour qu'ils puissent accomplir tout de suite une tâche.

Ensuite, nous augmentons petit à petit la quantité d'informations et la complexité des exercices.

Pour la même raison de motivation, les étudiants doivent être confrontés à des activités à la fois réalistes et difficiles. D'un côté nous proposons donc des activités sélectionnées en fonction de leur situation professionnelle future. De l'autre, le degré de difficulté doit constituer un défi pour les étudiants.

Tous ces principes ensemble contribuent à ce qu'on appelle «a task-based approach». En effet, les étudiants sont confrontés à des activités réalistes suscitant non seulement un échange d'informations ou d'opinion mais aussi le besoin d'argumenter leur propre approche, en d'autres termes, de réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage.

### 5.3. Informations de référence

Le succès d'une telle approche n'est garanti que si les étudiants disposent de ressources adéquates pour mener à bien les exercices fournis (voir Porcher: 46). A notre avis, ceci signifie que l'apprenant doit être en mesure d'encoder les idées qu'il veut exprimer en français, après avoir consulté ces ressources ou informations de référence.

Or, en ce qui concerne le lexique, nous n'avons trouvé sur le marché que des dictionnaires qui prêtent avant tout attention aux concepts spécifiques d'un domaine professionnel. Ainsi, ces dictionnaires énumèrent seulement une série de mots isolés et ne décrivent pas comment ces mots se combinent correctement tant du point de vue de la réalité professionnelle que du point de vue de la langue. De là l'idée de développer un dictionnaire contextuel qui offre à la fois une description des mots (définition, morphologie et traduction) et de leur combinaison (collocations), le tout sous forme d'une introduction à la matière étudiée (Verlinde et al.: 1993-1996).

En outre, des recherches sont en cours pour constituer une grammaire qui essaie de faciliter au maximum l'encodage du message. A l'heure actuelle nous fournissons aux étudiants une description simplifiée (contrastive, sans métalangue) pour certains points de la grammaire, par exemple une description des connecteurs ou mots de liaison.

## 6. L'évaluation de l'approche

L'évaluation est faite à partir d'enquêtes au sujet de la méthode suivie que nous avons menées auprès des étudiants.

Bon nombre d'étudiants avouent qu'ils sont entraînés à s'exprimer oralement pour la première fois dans leur vie. En même temps, ils affirment avoir vaincu une certaine peur de parler. Toutefois, ils sont conscients du fait qu'ils commettent encore pas mal d'erreurs et qu'ils doivent continuer à améliorer leurs connaissances du français.

Il ressort aussi clairement des enquêtes que les étudiants apprennent à mieux connaître non seulement les autres étudiants mais aussi le professeur, ce qui mène à une situation d'apprentissage plus détendue. D'ailleurs, en tant que professeurs, nous sommes aussi satisfaits de ce cadre pédagogique où nous descendons de notre piédestal.

Finalement, les étudiants ont appris à gérer leur temps eux-mêmes, à collaborer avec d'autres apprenants et à réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage.

Tous ne sont cependant pas aussi enthousiastes: certains étudiants ont eu le sentiment d'être «abandonnés», d'avoir désappris même. Peut-être ceci est-il dû au fait qu'ils n'arrivent pas à concevoir un apprentissage différent du concept traditionnel, qu'ils connaissent bien. D'autres ont eu du mal à s'adapter au groupe pour des raisons plutôt vagues. Ainsi, la collaboration était pour eux une chose imposée par le professeur et a mené à un échec.

Finalement, certains étudiants ont souligné le fait qu'ils devaient consacrer trop de temps au cours de français.

## 7. Conclusion

Au fil des années nous avons pu observer que passer d'une pédagogie directive, où l'élève n'a ni à se poser des questions ni à en poser, à une pédagogie (plus) démocratique, c'est à coup sûr compliquer les choses, non les simplifier. Ceci pour toutes les parties prenantes, quelle que soit par ailleurs la qualité de leurs intentions.

Pour notre part, nous croyons de toute façon que l'entraînement semi-autonome à la communication ne peut avoir que des effets bénéfiques, si ce n'est pas à court terme, probablement à moyen et à long terme.