ASp

la revue du GERAS

7-10 | 1995

Actes du 16e colloque du GERAS

La démarche de projet dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère

Françoise Haramboure

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/3778>

DOI : 10.4000/asp.3778

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1995

Pagination : 194-205

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Françoise Haramboure, « La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *ASp* [En ligne], 7-10 | 1995, mis en ligne le 27 septembre 2013, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/asp/3778> ; DOI : 10.4000/asp.3778

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Françoise Haramboure

- 1 Depuis un certain nombre d'années, la compétence de communication en langue étrangère est devenue l'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette préoccupation est d'autant plus légitime lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'anglais dans le secteur LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) qu'elle répond à une demande double : celle de l'étudiant, soucieux de maîtriser une langue considérée comme le véhicule de la plupart des échanges internationaux ; celle du monde professionnel, pour qui cette compétence est devenue un critère essentiel de recrutement.
- 2 Néanmoins, la pratique montre que l'acquisition de cette compétence se heurte au décalage important entre les connaissances formelles, passives des étudiants sur la langue cible et leurs performances contextualisées dans des situations de communication. Pour prendre un exemple concret, s'ils sont capables de faire un exercice de grammaire sur le passif sans commettre d'erreurs, l'activation de cette forme verbale dans la description d'un système ou d'un processus n'est pas automatique.
- 3 La démarche de projet constitue une des réponses possibles à ce problème. En effet, comme le souligne J.F. Dortier (1994 : 18-19) :
Un projet se distingue nettement d'une simple aspiration. Il requiert un objectif précis et une stratégie qui débouche sur l'action.
- 4 Le projet de développement de la compétence de communication a d'autant plus de chance d'aboutir qu'il y a convergence comme nous venons de le voir entre les objectifs des différents acteurs concernés : les étudiants, les enseignants et le monde professionnel. De ce fait, il induit une nouvelle motivation à l'égard de l'apprentissage de la langue étrangère.

- 5 Il repose sur la réalisation de tâches spécifiques et interdépendantes, conçues dans ce but. Suivant une logique de décomposition des tâches (*Work Breakdown Structure* : WBS) habituellement adoptée dans cette approche, chaque catégorie de tâche constitue un sous-ensemble concourant à la construction de la performance globale en langue cible.
- 6 La fonctionnalité de chacune des tâches est la mise en œuvre de stratégies différenciées et transférables variant en fonction de la tâche à accomplir.
- 7 L'évaluation régulière des résultats fait partie intégrante de cette approche. D'une part, elle permet de mesurer l'évolution des performances en regard de la finalité de la tâche. D'autre part, elle représente un moment privilégié où l'élève, avec l'aide de l'enseignant, analyse et cherche des réponses aux difficultés rencontrées. Il s'agira, par exemple, d'une prise en compte insuffisante de ses connaissances dans le domaine pour l'interprétation d'un document en langue de spécialité.
- 8 Enfin, le temps constitue un paramètre décisif dans cette optique dès lors que les tâches proposées sont conçues et planifiées de façon à participer également à la satisfaction de l'objectif visé dans la durée impartie à la formation.
- 9 Dans ces conditions, la mise en œuvre du projet d'apprentissage recouvre quatre grandes catégories de tâches complémentaires :
 - Des tâches métacognitives visant à doter les étudiants des outils sur lesquels repose l'apprentissage d'une langue étrangère.
 - Des tâches de compréhension orale et écrite.
 - Des tâches de production orale et écrite.
 - Des tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières rencontrées.

Les tâches métacognitives

- 10 Les tâches métacognitives supposent trois opérations distinctes.
- 11 La prise de conscience par les étudiants de leurs modalités préférentielles d'apprentissage. À cet égard, l'utilisation en début de formation d'un questionnaire élaboré dans ce but, comme celui que propose J.P. Narcy (1991 : 28-30), facilite l'analyse de leur attitude à l'égard de l'apprentissage notamment en termes de mode perceptuel et d'attitude cognitive. Cette activité a également pour effet de les sensibiliser à des stratégies d'apprentissage complémentaires. Ce faisant, elle leur permet d'acquérir les moyens de mieux gérer leur processus d'apprentissage.
- 12 L'évaluation à intervalles réguliers de leurs propres performances et l'analyse des problèmes rencontrés en fonction des critères définis au cours de l'élucidation de leur mode d'apprentissage et de la fonctionnalité de la tâche. Il s'agira par exemple de faire percevoir à l'étudiant sérialiste trop perfectionniste, les hésitations, voire les blocages, qu'entraîne la recherche systématique du mot juste dans la production. Fondée sur le principe du *bias for best* avancé par M. Swain (1985 : 35-46), cette opération est à l'origine d'une nouvelle dynamique susceptible d'améliorer la performance.
- 13 La planification de l'apprentissage résulte des décisions prises à la suite des deux activités précédentes. Plus concrètement, le déficit des connaissances lexicales, fréquemment évoqué par les étudiants comme une de leur difficulté majeure dans l'expression en langue étrangère peut donner lieu à des mesures de remédiation telles que des contacts

accrus avec la langue cible, l'adoption de techniques de mémorisation plus efficaces ou le recours à des stratégies de compensation telles que la périphrase.

Les tâches de compréhension orale et écrite

- 14 Si l'on tient compte des difficultés rencontrées par les élèves en matière de compréhension, il convient de privilégier la dimension orale de cette aptitude. Dans ce cadre, la tâche de compréhension se fonde sur l'écoute d'un support ou *input* qui doit répondre à plusieurs exigences.
- 15 Il doit constituer une confrontation avec une situation communicative authentique qui n'a pas fait l'objet d'une simplification contextuelle et/ou formelle à des fins de facilitation. De ce fait, la tâche de compréhension devient une simulation fidèle de celles que l'étudiant devra effectuer dans un environnement naturel. L'étudiant peut se comporter en auditeur véritable : il doit recourir à des stratégies diversifiées et complémentaires à savoir les traitements de haut niveau par la prise en compte du contexte et les traitements de bas niveau par l'analyse formelle de l'énoncé. L'utilisation des premiers lui permettra de procéder à une préconstruction du sens c'est-à-dire d'anticiper la compréhension des informations. Les hypothèses ainsi élaborées seront vérifiées par l'analyse des formes rencontrées.
- 16 Il doit présenter un thème unique et stimulant qui engage le désir de comprendre, la curiosité des étudiants. En ce sens, si leur domaine de spécialisation constitue certes un centre d'intérêt pertinent, il convient de ne pas limiter les sujets évoqués à leurs spécialités sous peine de provoquer des réactions de lassitude voire de rejet.
- 17 Néanmoins, le respect de ces deux critères ne suffit pas à rendre un document intelligible. Il importe que le document présenté fasse l'objet de la part de l'enseignant d'un travail de didactisation rigoureux qui oriente le cheminement cognitif de l'élève. À titre d'exemple, l'étude de documents vidéo du type *Tomorrow's world in Paris* (voir Annexe 1) présenté par la B.B.C. répond aux deux premières exigences.
- 18 De plus, ces documents peuvent être à l'origine d'une mise en œuvre guidée de stratégies de compréhension efficace (Annexe 2). En faisant appel simultanément aux contenus verbal et non verbal du message, aux connaissances des étudiants sur le contexte évoqué et à l'analyse des formes langagières utilisées, c'est-à-dire à l'interactivité entre les traitements de haut niveau et les traitements de bas niveau, les consignes élaborées par l'enseignant guident la construction graduelle du sens.
- 19 Le transfert systématique de ces stratégies dans des activités de compréhension diversifiées, notamment l'étude de documents en langue de spécialité contribue à leur procéduralisation. En raison du caractère prévisible des informations qu'ils contiennent, de leur organisation souvent stéréotypée et de la spécialisation des étudiants, leur interprétation permet de mettre en évidence l'apport que constitue l'utilisation des connaissances préalables des étudiants dans la construction du sens et corollairement les difficultés qu'entraîne le recours exclusif à l'analyse formelle.
- 20 En effet, alors que les étudiants utilisent spontanément la première procédure en langue maternelle, l'observation montre qu'ils la négligent en langue cible pour se concentrer sur l'analyse des formes langagières. L'élucidation des formes lexicales et, à un degré moindre, le traitement des formes syntaxiques monopolise en quelque sorte leur potentiel cognitif. Comme le démontre D. Gaonac'h (1993 : 43-50),

ce qui est remis en cause est l'équilibre entre les traitements de bas niveau (qui se trouvent favorisés en ce sens que les difficultés qu'il rencontre dans leur mise en œuvre conduisent le sujet à leur accorder plus d'importance) et les traitements de haut niveau, qui se trouvent corrélativement « court-circuités ».

- 21 C'est également sur cet équilibre que repose la prise en compte de la dimension culturelle dont dépend la compréhension exhaustive de tout énoncé, fût-il scientifique ou technique. En effet, cette dernière ne peut être dissociée de l'intégration des diverses composantes du contexte et de celle des arrière-plans implicites qui se cachent derrière l'énoncé en langue cible sous peine de se limiter à une interprétation superficielle et strictement utilitaire. À titre d'exemple, la mise en relation de l'attitude des Français et des Britanniques à l'égard de l'innovation, au cours de l'étude du support mentionné ci-dessus, permet d'adopter une approche interculturelle qui présente un intérêt double : d'une part, elle conduit à une compréhension approfondie du document, d'autre part, elle est propice à un échange authentique en langue étrangère.
- 22 Dans cette optique, la compréhension de la description d'un produit nouveau telle qu'un dispositif de sécurité conçu par une entreprise américaine sera d'autant plus approfondie qu'elle fera appel au besoin socio-culturel implicite auquel ce produit répond. Ce besoin sera mieux perçu s'il est associé à l'atmosphère d'insécurité des grandes villes américaines et à l'attachement historique des Américains à la vente libre des armes.

Les tâches de production orale et écrite

- 23 Les tâches de production ne peuvent être dissociées de la construction de la compétence de communication en langue étrangère pour deux raisons :
- 24 - d'une part, l'échange, par essence, suppose que tout auditeur soit tour à tour auditeur et locuteur.
- 25 - d'autre part, dans la problématique de la construction de la compétence de communication, le développement de l'aptitude à s'exprimer en langue étrangère joue un rôle essentiel.
- 26 En effet, la tâche de production place l'étudiant en position d'énonciateur en langue étrangère. Elle implique, de sa part, une « mise en fonctionnement de la langue » selon la définition de Benveniste (1966), c'est-à-dire l'activation de ses savoirs grammaticaux, sociolinguistiques, discursifs et stratégiques. Elle suppose également qu'il tienne compte des savoirs de son interlocuteur et de la finalité de l'interaction dans la conception et la structuration de son message.
- 27 Autrement dit, l'activité de production joue un rôle irremplaçable : elle conduit l'étudiant non seulement à mobiliser les ressources linguistiques qu'il a accumulées au cours de ses confrontations avec la langue étrangère dans les tâches de compréhension, à les mettre à l'épreuve, mais également à les développer pour satisfaire le but de l'échange.
- 28 Dans cette perspective, l'acquisition des procédures sous-jacentes à l'activité de production en langue étrangère devient décisive. Elle se fonde notamment sur la réalisation d'opérations quasiment simultanées : la conception du message en fonction de sa finalité et la mobilisation des ressources appropriées en langue cible, sa structuration et sa formulation. Cette acquisition passe par la réalisation de tâches de production contextualisées et diversifiées orientées vers le développement de ces procédures (voir Annexe 3).

- 29 De plus, compte tenu de la motivation inégale des étudiants concernés, elle exige que ce contexte soit suffisamment stimulant pour justifier leur engagement dans un acte individuel d'utilisation de la langue étrangère.
- 30 Parmi les diverses activités de production, les jeux de rôle présentent des intérêts multiples :
- 31 - ils placent chaque étudiant alternativement en position d'auditeur et de producteur, ils font successivement appel à leurs stratégies de compréhension et de production.
- 32 - ils ont un effet d'autant plus mobilisateur sur les étudiants qu'ils impliquent la résolution d'un problème qui les concerne ou les concernera à l'avenir.
- 33 - enfin, s'ils se situent dans le prolongement d'une tâche de compréhension, ils contribuent à l'*intake*, c'est-à-dire à l'acquisition et à la fixation en mémoire des formes langagières rencontrées.

Les tâches de réflexion et de manipulation de la langue étrangère

- 34 À la différence d'exercices de grammaire décontextualisés, ces tâches (voir Annexe 4) s'inscrivent dans le prolongement des tâches de compréhension et de production. Des activités de ce type permettront aux étudiants d'effectuer un retour indispensable sur les formes langagières nouvelles rencontrées telles que *fumes* ou *network*, de façon trop éphémère, au cours du travail de compréhension pour qu'ils puissent les assimiler. Elles favorisent également la réflexion sur les notions représentées par les formes verbales utilisées et la rectification d'hypothèses erronées concernant le fonctionnement de la langue. Autrement dit, elles contribuent à l'évolution des performances.
- 35 En l'absence de ce travail d'approfondissement, le répertoire lexical des étudiants reste trop limité pour leur permettre de procéder à l'analyse formelle d'un énoncé en anglais. Ne disposant pas des formes grammaticales ou lexicales correspondant aux concepts qu'ils veulent exprimer, ils ont tendance à adopter des stratégies inefficaces. Ils recourent à des formes nativisées, c'est-à-dire calquées sur les formes françaises, du type **I'm agree*, voire transposent dans leur production la forme française lorsque le terme anglais leur fait défaut. Leurs performances en langue cible ne dépassent pas le niveau de survie.
- 36 Par ailleurs, ces activités sont nécessaires quel que soit le mode de fonctionnement cognitif des étudiants. Elles donnent aux globalistes les moyens d'adopter des stratégies de contrôle sur leur production. Elles répondent aux attentes d'analyse des étudiants sérialistes.
- 37 Ancrés dans l'intention de compréhension et de production des étudiants, ces exercices représentent un complément indispensable aux tâches proposées précédemment. Ils participent au même titre que les tâches métacognitives, de compréhension et de production à la construction raisonnée de la compétence de communication en anglais.
- 38 Pour conclure, ce qui fait l'intérêt de cette démarche, c'est qu'elle est fondée sur la réalisation de tâches, étroitement imbriquées, orientées vers la performance en langue cible. Cette approche met donc en jeu un processus en boucle qu'illustre le schéma 1.

Schéma 1. Processus en boucle entre compétence et performance, tâches et objectifs

Conclusion

- 39 Par l'élucidation du mode de fonctionnement perceptif et cognitif de chaque étudiant et l'évaluation suivie de ses performances, elles lui donnent les moyens de faire un meilleur usage de son potentiel cognitif dans les activités de compréhension et de production.
- 40 Par la mise en œuvre des opérations cognitives responsables des activités de compréhension et de production, elles contribuent au développement de procédures transférables quelle que soit la situation de communication concernée.
- 41 Par une réflexion sur le fonctionnement de la langue étrangère, ces activités concourent à une pratique raisonnée de la langue. Elles facilitent la mise en relation forme-sens requise par les opérations de compréhension et sens-forme déterminante dans les opérations de production.
- 42 Autrement dit, ce projet favorise également l'acquisition des outils nécessaires à l'évolution de leurs performances, au terme de la formation, dans le cadre de l'apprentissage en autonomie.
- 43 Enfin, cette démarche met en œuvre un processus de rétroaction entre performance et compétence puisque l'amélioration des performances entraîne l'activation et l'élargissement des compétences.
- 44 Pour autant, il ne s'agit pas d'une approche rigide dès lors qu'elle permet d'intégrer des supports diversifiés et stimulants sélectionnés en fonction des centres d'intérêt des étudiants et des exigences de leur spécialité.

BIBLIOGRAPHIE

- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Dortier, J.F. 1994. « Du rêve à l'action ». *Sciences humaines*, 18-19.
- Gaonac'h, D. 1993. « Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère ? ». *Le Français dans le monde*, 43-50.
- Narcy, J.P. 1991. *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Swain M. 1985. « Large-scale communicative language testing ». *New Directions in Language Testing*. Oxford : Pergamon, 35-46.

ANNEXES

Annexe 1

Transcription: Tomorrow's world in Paris

A city of light, fashion, romance, culture, a city which, within a year, should only be three hours away from London by train and home to a series of grand projects designed to make this the most modern, the most advanced, the capital city of Europe. Because, when it comes to making things happen, the French embrace new ideas with almost as much enthusiasm as they embrace each other.

The first thing you notice about the city is the architecture, the second is the traffic. It's the thing the Parisians hate most about their city. Every day, three million people drive into Paris belching out noise and fumes and the cars are just as bad. But not me today, I am feeling a little bit virtuous, because whilst I am contributing to the traffic jam here, I am not contributing to the pollution in the Parisian atmosphere, because I am driving an electric car and, if all goes well, very soon, a lot of people will be too.

In a few months, the French begin a major project designed to put them well ahead of the rest of Europe in the race to get electric cars on the road. At first, these will be hired out but the French car makers believe that, with the right encouragement, within three years, fifty thousand people will have taken the plunge and actually bought one.

The problem is that cars need recharging every hundred kilometers. The problem is that the only place to plug in is at home. Recharging takes eight hours.

The solution: A grand project. To encourage electric car drivers, the government and the electricity companies are building a network of rapid recharging stations. At the moment, the only recharging station in Paris is here at an exhibition at the Science museum. You pay by credit card and you connect up in the same way that you do at a petrol station. Then, using massive amounts of direct current, this can deliver two hours with a normal charging in just ten minutes. At the end of ten minutes, when your car and bank account have been appropriately charged, you can take up where you left off.

By 1995, all major French cities should be fully equipped with recharging terminals and, by then, some rather more unusual electric cars should be zipping around the streets of Paris. It's small, it's light so it can go twice as far before it needs recharging. But, what this car does really well is park.

Annexe 2

Comprehension task

A - Global comprehension: Answer the following questions after watching the programme once.

1- What European capital is this report about?

2- Using what you know on life in Paris and the information provided by the report, answer the following questions:

a - Do many Parisians live in the city center?

b - How do Parisians go to work?

c - What is their main problem?

d - What are its two main effects on Parisians' everyday life?

e - What answer has been found to solve it?

B - Compare notes with those of your partner.

C - Watch the programme again in order to obtain more details. Note down in your own way any words or phrases you still do not understand.

a- Try to note the time and contrast markers used by the journalist in order to understand the various stages of the project:

- At first...

b- What's the main problem with this project, at the present time ?

c - Find the reasons why recharging is a problem at the present time.

d - Describe the advantages of the new electric car

in terms of distance covered :

in terms of weight :

in terms of size :

e - Note all other information concerning this report.

D - Ask the rest of the group for details you have not been able to grasp while watching the report.

E- Describe the whole project in detail.

F - Is this problem specific to Paris?

How is it solved in other European capitals?

Can you think of any other solutions?

What do the BBC journalists think of Paris?

- What French cultural attitude do they underline regarding new ideas or projects?

- Find examples confirming this comment.
- Do the English usually react in the same way?
- What French cultural habit do they also stress?
- How do English people greet each other?

G - Optional selective listening task: What procedure will be followed to recharge an electric car?

First...

Then...

Finally...

Annexe 3

Production task – Role play

Topic

Research engineers from a major car company have designed a battery-powered engine for an electric vehicle and their company needs funds to develop it. A meeting has been arranged for them to present their project to experts from the Department of Research and Industry, representatives from a consumer organization and from the Green movement. The meeting is chaired by an expert from the Department of the Environment. The aim of the meeting is to decide whether to subsidize the project or not.

Procedure

Select a role from the list of participants. Each role, except that of the chairman will be played by two students. Each pair of students will discuss their role, using the information provided in the role card for 15 minutes before starting the role play. The students who can't or don't want to take part, will evaluate their friends' performances with the evaluation sheet provided and will give a detailed oral report about them.

Role cards

The chairman

You will have to open the meeting, present its goal, introduce each participant. During the meeting, you will have to make sure all of them give their opinion and hand over to them in turn. When you think that everyone has the information they need to take a decision, you must close the meeting.

The research engineers

You will have to present the project, define its main objective and explain the main technical functions the engine must achieve, using a transparency. Stress the advantages of such an engine over a conventional one, relating its functions with its performance with cause and effect link words such as so, thus, therefore, consequently. Reply to your interlocutors' questions as a function of their major concerns and social positions.

The experts from the Department of Research and Industry

Ask for more information on the new car performance in terms of technical advance, energy savings, safety... Give your point of view on these aspects of the project.

The representatives of a consumer organization

Concentrate on the information concerning costs for the consumer, reliability and

convenience of the system...Take the floor politely if you want more facts, raise objections or give your point of view, using such words or phrases as concerning, regarding, I think, I wonder, I am afraid, for example.

The representatives from the Green movement

You are concerned with the short-term and long-term effects of the project on pollution and energy conservation. Take the floor politely if you want more information, raise objections or give your point of view, using such words or phrases as concerning, regarding, I think, I wonder, I am afraid, for example.

Annexe 4 - Language work

A - Read the text carefully and try to find terms/phrases similar in meaning to the following:

- it should take three hours to travel from Paris to London by train.
- to adopt new ideas:
- toxic smoke:
- to give out noise and fumes:
- to win a competition:
- to decide to do something risky:
- to connect up:
- a large number of things connected to each other:
- to speed along:

B - What can you say instead of: “ An electric car needs recharging every hundred kilometers.”:

Using the same form, what can you say about conventional cars?:

A conventional car needs.....(to service) every

Brake lining needs..... (to change) every.....

Old cars need.....(to check) every

Tyres need (to inflate) from time to time.

C - Fill in the blanks with verbs from the text:

- Within a year, Paris three hours away from London by train.
- Every day, three million people into Paris.
- Today, the journalist an electric car.
- By 1995, all major French cities with recharging terminals.

D - Explain your choices of verbal forms in C.

E - Write the following numbers in full letters.

- 1 - Every day, 3, 000, 000 people drive into Paris.
- 2 - Within three years 50,000 people will have bought an electric car.

RÉSUMÉS

Bien que la compétence de communication soit depuis plusieurs années l'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la pratique montre qu'il existe un décalage important entre la compétence des étudiants et leur performance. La démarche de projet semble constituer une réponse adéquate à ce problème. Elle suppose que l'élève réalise des tâches d'apprentissage orientées vers la performance. Corollairement, elle implique que l'enseignant conçoive plusieurs catégories de tâches spécifiques et interdépendantes. Chacune de ces catégories vise l'acquisition de procédures transférables ; elle contribue à la performance globale des étudiants en langue cible et à leur autonomie.

Although communicative competence has been the major objective of second language teaching/learning for several years, classroom practice shows that there is a gap between the learners' communicative competence and performance. The project approach seems to be an adequate answer to bridge this gap. For the learner, it involves carrying out performance-oriented tasks. For the teacher, it implies designing several categories of specific and interdependent tasks. Each category focuses on the acquisition of transferable procedures and contributes to the learner's global performance in the target language and to his autonomy.

INDEX

Mots-clés : autonomie, compétence de communication, performance, projet, tâche

Keywords : autonomy, communicative competence, project

AUTEUR

FRANÇOISE HARAMBOURE

Françoise Haramboure enseigne à l'Université Michel-de-Montaigne Bordeaux 3.

f.haramboure@wanadoo.fr