



HAL
open science

Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion

Codjo Charlemagne Fanou

► **To cite this version:**

Codjo Charlemagne Fanou. Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030027 . tel-00713654

HAL Id: tel-00713654

<https://theses.hal.science/tel-00713654>

Submitted on 2 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)

Ecole doctorale (ED) Langage et langues : description, théorisation, transmission

Equipe d'accueil (EA) 2288-Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

**Thèse de Doctorat en Didactique des langues et des cultures
(Didactique de l'Anglais de Spécialité)**

Auteur : FANOUCodjo Charlemagne

**Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité
dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières
d'économie et de gestion**

Directeur de thèse : NARCY-COMBES Jean-Paul

Date de soutenance : lundi 16 février 2009

Membres du jury :

- 1) AZUELOS Martine, Professeur des universités, Université Paris 3**
- 2) DEYRICH Marie-Christine, Professeur des universités, IUFM d'Aquitaine/Bdx 4**
- 3) LASSALE Didier, Professeur des universités, Université Paris 12 - Créteil**
- 4) NARCY-COMBES Marie-Françoise, Professeur des universités, Université de Nantes**
- 5) NARCY-COMBES Jean-Paul, Professeur des universités, Université Paris 3**

Remerciements :

Nos sincères remerciements à :

- Jean-Paul Narcy-Combes pour avoir dirigé cette thèse, pour la pertinence de ses observations et pour tout le soutien et l'accompagnement dont il nous a fait bénéficier depuis notre inscription en doctorat à l'Université Sorbonne Nouvelle le 26 février 2006 ;
- Marie-Françoise Narcy-Combes, pour la spontanéité avec laquelle elle a mis à notre disposition un certain nombre de documents très utiles dont notamment des articles et sa thèse de Doctorat qui nous a beaucoup inspiré lors de la construction de notre cadre théorique ;
- Noël Dossou-Yovo, Noël Gbaguidi et Michel Boko, de l'Université d'Abomey-Calavi (au Bénin), pour leur soutien moral, etc. ;
- Emmanuel Ezin pour sa contribution à la collecte des données.

Résumé :

Cette thèse essaie d'établir un lien entre les supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité et les chances d'une appropriation effective par les apprenants.

Basée sur le concept d'apprenabilité/enseignabilité de Piennemann et celui de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky entre autres, cette recherche-action a permis de découvrir que les documents authentiques sont généralement d'un accès très difficile pour les apprenants, et que les documents fabriqués sont généralement plus accessibles mais requièrent des tâches à consignes claires et sans ambiguïté pour constituer de l'*input* compréhensible et permettre qu'il y ait réellement apprentissage. Toutefois, les apprenants censés être des experts dans le domaine de spécialité ne le sont souvent pas, et dans un tel environnement, où parfois ni l'enseignant, ni les apprenants, ne sont experts dans le domaine de spécialité, et où les résultats attendus sont généralement au-delà de la ZPD des apprenants, même avec des documents fabriqués accompagnés de tâches appropriées, l'enseignement de l'anglais de spécialité ne peut se faire avec beaucoup de succès.

Dans ces conditions, faire travailler les apprenants, en autonomie ne suffit pas pour garantir la réussite de l'apprentissage. D'où la nécessité, non seulement de revoir le contenu des enseignements et de les faire cadrer véritablement avec les connaissances des apprenants dans la (les) matières(s) de spécialité, mais aussi de permettre aux enseignants de s'approprier le concept de la nécessaire autonomisation des apprenants, pour en faire un concept partagé de tous, et pour que les apprenants se mettent effectivement à apprendre.

Mots clés : 1) anglais de spécialité, 2) recherche-action, 3) apprentissage et acquisition des langues de spécialité (LSP), 4) apprentissage en autonomie, 5) enseignabilité et apprenabilité (des supports), 6) performance des apprenants.

Table des matières	(Pages)
INTRODUCTION	18
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	30
Chapitre 1 : Méthodologie de recherche	31
1. Notre ancrage théorique	31
2. Une recherche de terrain fondée sur la recherche-action	34
2.1. Justification du choix de la recherche-action	34
2.2. Quelques caractéristiques de notre recherche (notre positionnement épistémologique)35..	35
Chapitre 2 : Quelques généralités sur l'enseignement et l'apprentissage	37
1.1. Définition de l'enseignement	37
1.2. Bref historique de l'enseignement	38
1.3. L'enseignement : plus un art qu'une science	39
2. Qu'est-ce qu'apprendre ?	40
2.1 Définition de l'apprentissage	40
2.2. Différents types d'apprentissage	40
2.2.1. Apprentissage commun aux humains et aux animaux	41
2.2.2. L'apprentissage par l'action (<i>learning by doing</i>)	42
2.2.3. L'apprentissage situé	42
2.2.4. Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif	43
2.2.4.1. Différences entre collaboration et coopération, entre « collaboratif » et « coopératif »	43
2.2.4.2. L'apprentissage coopératif ou « <i>cooperative learning</i> »	45
2.2.4.3. L'apprentissage collectif	47
2.3. Quelques modèles d'apprentissage	47
2.3.1. Le triangle de Houssaye	47
2.3.1.1. Définition du triangle de Houssaye	47
2.3.1.2. Quelques réactions de chercheurs par rapport au triangle de Houssaye	48
2.3.2. Le modèle SOMA de Legendre	49
2.3.3. Le modèle d'Engenstrom	52
Chapitre 3 : Didactique et pédagogie, et pédagogie des grands groupes	54
1. Didactique et pédagogie	54
1.1. Qu'est-ce que la didactique ?	54

1.2. Qu'est-ce-que la pédagogie ?	55
2. La pédagogie des grands groupes	58

Chapitre 4 : Les neurosciences et l'appropriation des langues étrangères60

1. Définition des neurosciences	60
2. Complexité du cerveau humain	61
3. Nécessité de tenir compte des capacités du cerveau de l'apprenant et de faire travailler les apprenants dans un environnement chaleureux et convivial	64
3.1. Les capacités d'apprentissage des apprenants par rapport à leur âge	64
3.2. Le sexe des apprenants serait-il déterminant dans leurs capacités d'apprentissage ?	67

Chapitre 5 : La psycholinguistique et l'apprentissage des langues70

1. Essai de définition de la psycholinguistique	70
2. Etude de quelques théories relevant de la psycholinguistique	70
2.1. Le béhaviorisme et la méthode audio-orale/l'exercice structural	70
2.2. Cognition et psychologie cognitive	74
2.2.1. La psychologie cognitive par rapport au behaviorisme	74
2.2.2. Le mentalisme chomskyen	75
2.2.3. Chomsky et la distinction entre compétence et performance	78
2.3. Le constructivisme	79
2.4. L'interactionnisme	81
2.5. L'innéisme	84

Chapitre 6 : Apprentissage et acquisition, et la place de l'erreur dans l'appropriation des langues étrangères87

1. Apprentissage vs acquisition ?	87
1.1. Comparaison des deux concepts, apprentissage et acquisition	87
1.2. L'explicite et l'implicite par rapport à l'apprentissage et à l'acquisition : les deux termes sont-ils mutuellement exclusifs ?	88
1.3. Comment évoluer de l'apprentissage vers l'acquisition ? (le traitement du sens)	91
1.4. Le terme appropriation pour départager les chercheurs par rapport aux termes apprentissage et acquisition	93
2. L'analyse des erreurs et la notion d'interlangue	94
2.1. L'analyse des erreurs ou productions non conformes aux attentes (pnca)	94
2.2. L'interlangue	95
3. La nativisation	98

3.1. Qu'est-ce que la nativisation ?	98
3.2. Nativisation ou transfert ?	99
3.3. Comment dénativiser ?	100
Chapitre 7 : Médiation et activités épilinguistiques et métalinguistiques	101
1. Le rôle et l'importance du médiateur/de la médiation	101
2. Activités épilinguistiques vs activités métalinguistiques	104
2.1. Définitions des activités épilinguistiques et des activités métalinguistiques	103
2.2. Quelques caractéristiques des activités épilinguistiques	105
2.3. Quelques caractéristiques des activités métalinguistiques	105
Chapitre 8 : L'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes et des langues de spécialité	107
1. Le couple enseignement/apprentissage des langues	107
1.1. Processus de distinction de l'apprentissage de l'enseignement	107
1.2. Rôle et place de l'apprenant dans une situation d'apprentissage, par rapport à l'enseignant	108
1.3. Constitution du couple enseignement/apprentissage	110
2. De l' <i>input</i> à l' <i>output</i> : les stratégies d'apprentissage	111
2.1. Passage de l' <i>input</i> à l' <i>output</i>	111
2.2. Différentes stratégies à la disposition des apprenants	112
2.3. Stratégies ou techniques d'apprentissage ?	115
3. L'enseignement/apprentissage par les tâches (<i>task-based teaching/learning</i>)	116
3.1. Définition de la tâche	116
3.2. Quel type de tâche pour favoriser l'apprentissage ?	117
3.3. Quelques exemples de tâches	118
4. Quel type d'enseignant pour quel type d'apprenant ?	120
5. L'enseignement du vocabulaire/lexique (du concept), de la grammaire et des énoncés bien formés (ebf).....	123
5.1. L'enseignement du concept	123
5.1.1. Qu'est-ce qu'un concept ?	123
5.1.2. Les mots (le vocabulaire ou le lexique) et leur importance en tant que « support » des concepts dans l'enseignement des langues	125
5.1.3. Le lexique mental	126
5.1.4. L'enseignement des mots (du vocabulaire/du lexique) et des concepts qui en sont les supports	128

5.2. La grammaire	130
5.2.1. Qu'est-ce que la grammaire ?	130
5.2.2. Quelques exemples de grammaire	131
5.2.3. L'enseignement de la grammaire	132
5.3. Les énoncés bien formés (ebf).....	134
Chapitre 9 : L'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité	136
1. Evolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité (<i>English for Specific Purposes</i>)	136
1.1. Différentes étapes dans l'évolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité	136
1.1.1. 1 ^{ère} étape : l'étape de l'étude des registres	136
1.1.2. 2 ^{ème} étape : l'étape de l'analyse du discours	137
1.1.3. 3 ^{ème} étape : l'étape de l'analyse de la situation cible	137
1.1.4. 4 ^{ème} étape : l'étape de l'approche basée sur l'aptitude et les stratégies	138
1.1.5. 5 ^{ème} étape : l'étape de la centration sur l'apprentissage	138
1.2. L'évolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité en France et au Bénin (en Afrique francophone subsaharienne)	139
1.3. La recherche en anglais de spécialité (anglais pour non spécialistes ou anglais de spécialité ?)	141
2. Quelques spécificités des discours des matières de spécialité (notamment les matières scientifiques)	142
3. Objectifs et besoins d'apprentissage	143
4. Les différents types de support dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité	145
4.1. Les documents fabriqués	147
4.2. Les documents authentiques	149
4.2.1. Qu'est-ce-qu'un document authentique ?	149
4.2.2. Quelques avantages et inconvénients liés à l'utilisation de documents authentiques.	149
4.2.3. Différents types de documents authentiques	151
4.3. Le document (authentique) didactisé	152
5. Quelques techniques d'enseignement des langues de spécialité (français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité, anglais de spécialité, etc.)	153
5.1. Le cours à double enseignant	153
5.2. Le cours à plusieurs enseignants (<i>team teaching</i>)	154
5.3. L'étude de cas	154

5.4. La simulation globale	155
5.5. La résolution de problèmes	155
5.6. <i>Content and language integrated learning</i> (CLIL), <i>Content-based instruction</i> (CBI), <i>Content-based language instruction</i> (CBLI)	156
5.6.1. Définition du « <i>content and language integrated learning</i> »	156
5.6.2. Avantages supposés du CLIL	156
5.6.3. Le CBLI ou CBI	157
6. La double formation : un atout ou une nécessité pour l'enseignant d'anglais de spécialité	159
6.1. Qu'est-ce que la double formation ?	159
6.2. Evolution de la question de la double formation	160
6.2.1. La double formation considérée en un premier temps comme étant sans intérêt pour l'enseignant d'anglais de spécialité	160
6.2.2. Une deuxième position plutôt mitigée sur la double formation	161
6.2.3. La double formation considérée de plus en plus comme une véritable nécessité	163
Chapitre 10 : Une recherche pour l'amélioration de notre manière d'enseigner l'anglais de spécialité : la recherche-action	165
1. Signification et origine de la recherche-action	165
1.1. Qu'est-ce-que la recherche-action ?	165
1.2. Origine de la recherche-action	166
2. Différentes étapes dans un cycle de recherche-action	166
3. La recherche-action : une recherche pour répondre à une question précise sur notre terrain	169
Chapitre 11 : Problématique	170
1. Synthèse théorique	170
2. Problématique / Reformulation de la question de recherche et hypothèses	175
2.1. Première question de recherche	175
2.2. Première hypothèse	176
2.3. Deuxième question de recherche	177
2.4. Deuxième hypothèse	177
Chapitre 12 : Contexte de l'étude et mode de collecte des données	179
1. Contexte de l'étude	179
2. Mode de collecte des données	182
DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL	184

Chapitre 1 : Les représentations des apprenants	185
1. Essai de définition des représentations	185
2. L'utilité de l'étude des représentations	186
3. Mode de collecte des données sur les représentations	187
4. Les représentations des apprenants avant et pendant l'exécution des tâches	187
4.1. Quelques unes des questions posées au cours de l'entretien informel avec les apprenants avant ou/et au début des premières tâches	187
4.2. Résultats de l'entretien informel avant et/ou au début des premières tâches (un échantillon des réponses proposées	188
Chapitre 2 : Organisation de notre travail de terrain	191
1. Planning du travail expérimental	191
2. Tableau indiquant l'organisation du travail de terrain	192
Chapitre 3 : Compte rendu des tâches basées sur des textes fabriqués constitués de définitions et explications	195
1. Tâche n° 1	195
1.1. Description et synthèse du support utilisé	195
1.2. Objectif de la tâche	196
1.3. Nature de la tâche	196
1.4. Description de la tâche	196
1.5. Résultats de la tâche	197
1.5.1. Tableau des résultats	197
1.5.2. Interprétation des résultats	197
1.6. Analyse du support utilisé	198
2. Tâche n° 2	198
2.1. Description et synthèse du support utilisé	198
2.2. Objectif de la tâche	200
2.3. Nature de la tâche	200
2.4. Description de la tâche	200
2.4.1. La pré-tâche	200
2.4.2. La tâche (principale)	201
2.5. Résultats de la tâche	201
2.5.1. Résultats de la pré-tâche	202
2.5.1.1. Tableau des résultats de la pré-tâche	202
2.5.1.2. Interprétation des résultats de la pré-tâche	202

2.5.2. Résultats de la tâche principale	203
2.5.2.1. Tableau des résultats de la tâche principale.....	203
2.5.2.2. Interprétation des résultats de la tâche principale	203
2.5.3. Interprétation de l'ensemble des résultats de la tâche (la pré-tâche et la tâche principale)	204
2.6. Analyse du support utilisé	204
3. Tâche n° 3	207
3.1. Description et synthèse du support utilisé	207
3.2. Objectif de la tâche	209
3.3. Nature de la tâche	209
3.4. Description et synthèse de la tâche principale	209
3.5. Résultats de la tâche principale	210
3.5.1. Tableau des résultats	210
3.5.2. Interprétation des résultats	210
3.6. Analyse du support utilisé	211
4. Tâche n° 4	214
4.1. Description et synthèse du support utilisé	214
4.2. Objectif de la tâche	215
4.3. Nature de la tâche	215
4.4. Description de la tâche	215
4.5. Résultats de la tâche	216
4.5.1. Tableau des résultats	216
4.5.2. Interprétation des résultats	216
4.6. Analyse du support utilisé	217
5. Tâche n° 5	218
5.1. Description et synthèse du support utilisé	218
5.2. Objectif de la tâche	220
5.3. Nature de la tâche	220
5.4. Description de la tâche	220
5.5. Résultats de la tâche	221
5.5.1. Tableau des résultats	221
5.5.2. Interprétation des résultats	222
5.6. Analyse du support utilisé	223
6. Tâche n° 6	224

6.1. Description et synthèse du support utilisé	224
6.2. Objectif de la tâche	225
6.3. Nature de la tâche	226
6.4. Description de la tâche	226
6.5. Résultats de la tâche	227
6.5.1. Tableau des résultats	228
6.5.2. Interprétation des résultats	229
6.6. Analyse du support utilisé	229
7. Synthèse du chapitre 3	229

Chapitre 4 : Compte rendu de tâches basées sur des documents authentiques ou d'un niveau de langue équivalent231

1. Tâche n° 7	231
1.1. Description et synthèse du support utilisé	231
1.2. Objectif de la tâche	233
1.3. Nature de la tâche	233
1.4. Description de la tâche	233
1.5. Résultats de la tâche	234
1.5.1. Présentation des résultats bruts	234
1.5.1.1. Les résultats bruts pour la première question	234
1.5.1.2. Interprétation des résultats obtenus pour la première question	236
1.5.1.3. Résultats obtenus pour la deuxième question	239
1.5.1.4. Interprétation des résultats obtenus pour la deuxième question	241
1.5.1.5. Résultats obtenus pour la troisième question	244
1.5.1.6. Interprétation des résultats obtenus pour la troisième question	246
1.6. Analyse du support utilisé	246
2. Tâche n° 8	252
2.1. Description et synthèse du support utilisé	252
2.2. Objectif de la tâche	253
2.3. Nature de la tâche	253
2.4. Description de la tâche	253
2.5. Résultats de la tâche	254
2.5.1. Résultats du premier exercice	254
2.5.1.1. Présentation des résultats du premier exercice	254
2.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice	255

2.5.2. Résultats du deuxième exercice	257
2.5.2.1. Tableau des résultats du deuxième exercice	257
2.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice	257
2.5.3. Résultats du troisième exercice	258
2.5.3.1. Présentation des résultats du troisième exercice	258
2.5.3.2. Interprétation des résultats du troisième exercice	261
2.5.4. Les résultats du quatrième exercice	261
2.5.4.1. Présentation des résultats du quatrième exercice	261
2.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice	263
2.5.5. Analyse du support utilisé	265
3. Tâche n° 9	267
3.1. Description et synthèse du support utilisé	267
3.2. Objectif de la tâche	268
3.3. Nature de la tâche	269
3.4. Description de la tâche	269
3.5. Résultats de la tâche	269
3.6. Interprétation des résultats de la tâche	273
3.7. Analyse du support utilisé	274
Chapitre 5 : Compte rendu de tâches de résolution de problèmes	277
1. Tâche n° 10	277
1.1. Description et synthèse du support utilisé	277
1.2. Objectif de la tâche	277
1.3. Nature de la tâche	277
1.4. Description de la tâche	277
1.5. Résultats de la tâche	278
1.5.1. Tableau des résultats	279
1.5.2. Interprétation des résultats	279
1.6. Analyse du support utilisé	281
2. Tâche n° 11	281
2.1. Description et synthèse du support utilisé	281
2.2. Objectif de la tâche	281
2.3. Nature de la tâche	282
2.4. Description de la tâche	282

2.5. Résultats de la tâche	283
2.6. Interprétation des résultats	286
2.7. Analyse du support utilisé	290
3. Tâche n° 12	291
3.1. Description et synthèse du support utilisé	291
3.2. Objectif de la tâche	292
3.3. Nature de la tâche	292
3.4. Description de la tâche	293
3.5. Résultats de la tâche	293
3.5.1. Tableau des résultats des 19 premières questions	294
3.5.2. Interprétation des résultats des 19 premières questions	295
3.5.3. Présentation des résultats de la vingtième question	296
3.5.4. Interprétation des résultats de la vingtième question	297
3.6. Analyse du support utilisé	298
4. Synthèse du chapitre 5	299
Chapitre 6 : Compte rendu de tâches basées sur des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes de spécialité	300
1. Tâche n° 13	300
1.1. Description et synthèse du support utilisé	300
1.2. Objectif de la tâche	301
1.3. Nature de la tâche	301
1.4. Description de la tâche	301
1.5. Résultats de la tâche	302
1.5.1. Les résultats du premier exercice	303
1.5.1.1. Tableau des résultats du premier exercice	303
1.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice	303
1.5.2. Résultats du deuxième exercice	304
1.5.2.1. Présentation des résultats du deuxième exercice	304
1.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice	304
1.5.3. Résultats du troisième exercice	304
1.5.3.1. Interprétation des résultats du troisième exercice	305
1.5.4. Résultats du quatrième exercice	305
1.5.4.1. Tableau des résultats du quatrième exercice	305
1.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice	306

1.5.5. Analyse du support utilisé	306
2. Tâche n° 14	307
2.1. Description et synthèse du support utilisé	307
2.2. Objectif de la tâche	309
2.3. Nature de la tâche	309
2.4. Description de la tâche	309
2.5. Résultats de la tâche	310
2.5.1. Résultats du premier exercice	311
2.5.1.1. Présentation des résultats du premier exercice	311
2.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice	311
2.5.2. Résultats du deuxième exercice	311
2.5.2.1. Tableau des résultats du deuxième exercice	311
2.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice	312
2.5.3. Résultats du troisième exercice	312
2.5.3.1. Présentation des résultats du troisième exercice	313
2.5.3.2. Interprétation des résultats du troisième exercice	313
2.5.4. Résultats du quatrième exercice	313
2.5.4.1. Tableau des résultats du quatrième exercice	314
2.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice	314
2.5.5. Résultats du cinquième exercice	315
2.5.5.1. Tableau des résultats du cinquième exercice	315
2.5.5.2. Interprétation des résultats du cinquième exercice	315
2.6. Analyse du support utilisé	316
2.7. Synthèse du chapitre 6	316
Chapitre 7 : Compte rendu d'une tâche basée sur un exemplaire de document commercial non textuel, un moyen de paiement (le chèque) : tâche n° 15...318	
1. Description et synthèse du support utilisé	318
2. Objectif de la tâche	318
3. Nature de la tâche	318
4. Description de la tâche	319
5. Résultats de la tâche	319
5.1. Tableau des résultats par rapport aux réponses brutes des apprenants	320
5.2. Interprétation des résultats par rapport aux réponses brutes des apprenants	320

5.3. Les résultats de la tâche par rapport à la qualité linguistique des productions des apprenants	321
5.4. Interprétation des résultats par rapport à la qualité linguistique des productions des apprenants	321
6. Analyse du support utilisé	328
7. Synthèse du chapitre 7	328
Chapitre 8 : Compte rendu d'une tâche basée sur un document fabriqué rédigé en français de spécialité : tâche n° 16	329
1. Description et synthèse du support utilisé	329
2. Objectif de la tâche	330
3. Nature de la tâche	330
4. Description de la tâche	330
5. Résultats de la tâche	331
5.1. Résultats de la partie de la tâche exécutée par le premier groupe	331
5.2. Interprétation des résultats de la partie de la tâche exécutée par le premier groupe	333
5.3. Résultats de la tâche relative à la deuxième partie du texte	337
5.4. Interprétation des résultats de la tâche relative à la deuxième partie du texte	339
6. Analyse du support utilisé	343
7. Synthèse du chapitre 8	344
Chapitre 9 : Compte rendu d'un exposé	345
1. Description et synthèse des supports utilisés	345
2. Objectif de l'activité	345
3. Nature de l'activité	346
5. Résultats de l'activité	346
5.1. L'exposé de Roland	346
- Le titre de l'exposé de Roland	346
- Interprétation du titre de l'exposé de Roland	347
- L'introduction	347
- Interprétation de l'introduction de Roland	347
- Première partie de l'exposé de Roland	348
- Interprétation de la première partie de l'exposé de Roland	349
- Deuxième partie de l'exposé de Roland	359

- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé de Roland	349
5.2. L'exposé de Sylvère	353
- L'introduction de Sylvère	354
- Interprétation de l'introduction de Sylvère	354
- Première partie de l'exposé de Sylvère	354
- Interprétation de la première partie et de l'ensemble de l'exposé de Sylvère	354
5.3. L'exposé de Jeanne	356
- L'introduction de l'exposé de Jeanne	356
- Interprétation de l'introduction de l'exposé de Jeanne	356
- Première partie de l'exposé de Jeanne	357
- Interprétation de la première partie de l'exposé de Jeanne	357
- Deuxième partie de l'exposé de Jeanne	358
- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé de Jeanne	358
- Troisième partie de l'exposé de Jeanne	359
- Interprétation de la troisième partie de l'exposé de Jeanne	359
5.4. L'exposé d'Aldin	360
- L'introduction	360
- Interprétation de l'introduction de l'exposé d'Aldin	361
- Première partie de l'exposé d'Aldin	361
- Interprétation de la première partie de l'exposé d'Aldin	362
- Deuxième partie de l'exposé d'Aldin	362
- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé d'Aldin	363
- Troisième partie de l'exposé d'Aldin	363
- Interprétation de la troisième partie de l'exposé d'Aldin	364
- Conclusion de l'exposé d'Aldin	364
- Interprétation de la conclusion de l'exposé d'Aldin	365
6. Analyse des documents utilisés	366
7. Synthèse de l'exposé	367
Chapitre 10 : Vérification des représentations des apprenants, et mesure de leurs degrés de satisfaction, à la fin des tâches	368
1. Questionnaire pour vérifier l'évolution des représentations et mesurer la satisfaction des apprenants à la fin des tâches	368
2. Résultats du questionnaire	369

2.1. Tableaux des résultats du questionnaire	369
2.2. Interprétation des résultats exprimés dans les tableaux	375
2.3. Présentation des résultats exprimés par des réponses ouvertes.....	376
2.4. Interprétation des résultats du questionnaire exprimés par des réponses ouvertes (par rapport aux représentations des apprenants à la fin des tâches)	377
Chapitre 11 : Bilan	381
Chapitre 12 : Post-bilan	396
1. Résoudre les problèmes liés au rejet de l'innovation	396
1.1. Qu'est-ce que l'innovation ?	396
1.2. Y-a-t'il une solution au problème de rejet de l'innovation ?	397
2. Comment gérer le problème de la nécessité de la double formation des enseignants de langue de spécialité ?	398
3. Comment gérer les cas de non-maîtrise des matières de spécialité par les apprenants ?	398
4. Comment gérer les pnca des apprenants ? ..	400
4.1. Tableau des pnca selon l'ordre de leur apparition dans la thèse	400
4.2. Tableau des différentes pnca classées par catégories (lexique, confusion des temps, conjugaison, voix passive, adjectifs qualificatifs, etc.) et propositions de traitement	411
5. Proposition de plan de travail pour un de nos groupes pédagogiques (en fonction de cette expérience de recherche-action	415
CONCLUSION	417
BIBLIOGRAPHIE	423
ANNEXES	447
INDEX	

INTRODUCTION

L'enseignement de l'anglais, langue étrangère ou seconde, dans les pays francophones, se trouve confronté à beaucoup de difficultés et les taux de réussite ne sont généralement pas élevés. C'est le cas dans le domaine de l'anglais de spécialité où les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés pour amener les apprenants à s'approprier l'anglais économique, l'anglais commercial, l'anglais financier, l'anglais médical, l'anglais agricole, l'anglais informatique, etc.

C'est dans le but de contribuer à l'amélioration d'une telle situation, avec nos étudiants béninois, que nous avons souhaité écrire cette thèse « *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion* », pour poser et répondre à la question de recherche suivante : quel lien peut-on établir entre les différents supports utilisés, notamment les supports écrits, et la réussite relative que l'on pourrait connaître dans l'enseignement / apprentissage de l'anglais, dans les filières d'économie et de gestion, dans l'environnement francophone d'Afrique et celui béninois en particulier ? En d'autres termes, nous souhaiterions pouvoir apprécier le poids des différents types de supports utilisés dans l'apprentissage de la langue de spécialité qui est enseignée aux élèves et étudiants dans nos écoles et facultés.

Il existe en effet différentes catégories de supports tout comme il existe différents contextes institutionnels avec des contraintes spécifiques et des exigences variant d'un contexte à l'autre, et ayant par conséquent beaucoup d'effets sur le choix des supports et les tâches de didactisation desdits supports. Il existe en effet la catégorie des documents dits authentiques, tellement en vogue jusqu'à un passé récent que pour certains chercheurs comme M. Perrin (1995) on ne pourrait pas bien enseigner la langue de spécialité sans passer par la « *nécessaire didactisation du document authentique* », ce qui, pour lui

relègue ipso facto au second rang, ou carrément à l'oubliette, l'utilisation d'un manuel. Il est beaucoup plus difficile, en effet, à partir d'un manuel, si bien fait soit-il, si ontologique qu'il se veuille, de maintenir les effets de surprise et d'actualité que rendent possibles les textes de presse spécialisée, les enregistrements d'émissions à portée scientifique, technique, philosophique.

Et pourtant, comme on peut le constater, les manuels continuent de s'écrire et d'être utilisés sans que rien ne permette d'entrevoir leur fin, leur rejet systématique par les enseignants des langues de spécialité, quels qu'ils soient. Ainsi, très peu d'entre nous, enseignants d'anglais de spécialité, dans l'environnement francophone d'Afrique subsaharienne, arrivent à se passer de l'utilisation des manuels à l'exception de ceux qui n'ont pas accès à de tels ouvrages, et qui se contentent alors de dispenser des cours magistraux des matières de spécialité ou « fabriquent » des textes qu'ils essaient de didactiser, ou de pédagogiser (J. P. Narcy-Combes 2005), comme ils le peuvent.

Il existe également des documents fabriqués, et les documents authentiques peuvent être rendus accessibles aux apprenants, c'est-à-dire didactisés, avant de servir de base à des tâches d'apprentissage. Toutefois, on peut se demander si l'« enseignabilité » et l'« apprenabilité » (*teachability* et *learnability*) (M. Pienemann repris par D. Véronique 1992, K. R. Gregg 2001) des documents utilisés, c'est-à-dire la prise en compte dans leur conception du niveau réel des apprenants, sont assurés du simple fait qu'il s'agirait de documents authentiques, de documents pédagogisés ou de documents fabriqués. On peut également se demander si la valeur intrinsèque des documents utilisés est ce qui peut permettre de confirmer ou d'infirmer la pertinence de ces derniers et si cette pertinence n'est pas plutôt justifiable par rapport aux conditions et situations spécifiques dans lesquelles se fait l'apprentissage d'une langue étrangère, générale ou de spécialité.

Dans le domaine de l'appropriation des langues étrangères, bien des chercheurs se sont penchés sur les conditions propices pour assurer un apprentissage effectif, une acquisition ou une appropriation, mais à part les travaux qui aboutissent à la reconnaissance de plusieurs types de supports, de différentes catégories d'*input* ou données langagières à l'entrée, il n'y en a pas beaucoup qui portent sur la pertinence des documents utilisés en tant que tels par rapport à un contexte d'apprentissage ou un autre, d'où notre intérêt pour ce maillon fondamental, non encore suffisamment pris en compte, dans la chaîne d'apprentissage des L2.

Nous allons visiter et expérimenter des supports disponibles dans des manuels d'anglais de spécialité, surtout dans des manuels écrits en France pour des apprenants français, en raison de la pénurie d'ouvrages écrits sur place pour les apprenants béninois. Nous allons également nous intéresser à toutes autres sortes de supports auxquels s'intéressent habituellement les enseignants béninois, à défaut de documents spécialement conçus ou prévus pour des tâches

de didactisation (ou d'andragogisation) de savoirs scientifiques particuliers à l'intention des apprenants (généralement adultes) de langue anglaise de spécialité dans nos écoles et facultés.

En prenant l'initiative d'étudier l'apprenabilité et la pertinence des supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans les filières d'économie et de gestion, dans nos écoles et facultés, notre objectif est non seulement d'analyser les différents types de supports que nous utilisons, mais aussi de revoir et de diagnostiquer les contextes d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais de spécialité dans leur ensemble, dans l'environnement béninois en particulier.

En effet, l'enseignement, vu comme une composante du couple enseignement/apprentissage, ne saurait se limiter à un objectif de transmission de savoir. Il est important de s'intéresser également à la part de responsabilité de l'apprenant dans le processus de son appropriation effective du savoir en général et de la langue anglaise de spécialité en particulier. Son autonomisation (Holec 1981 et 1988) ou sa responsabilisation (J.-P. Narcy-Combes : 2005), en tant que partenaire de l'enseignement pour l'accomplissement des tâches qui permettent l'effectivité de l'apprentissage, de l'acquisition ou de l'appropriation, est à prendre en compte dans toute étude qui considère que l'acte d'apprendre doit faire l'objet d'une décision intime de l'apprenant pour être effectif et réussi.

L'enseignement continue d'être pour beaucoup d'enseignants l'occasion de dispenser du savoir au lieu d'être une occasion d'aider les apprenants à acquérir du savoir. Lorsque l'enseignant se contente de dispenser du savoir et ne prend pas la peine de s'intéresser à la façon dont l'apprenant apprend, il ne fait son devoir d'enseignant qu'à moitié, ou ne le fait pas du tout. En procédant ainsi il ne peut favoriser que très peu d'apprentissage chez quelques apprenants, et pas du tout d'apprentissage chez la plupart d'entre eux, et même pour Skinner, l'un des plus grands partisans du béhaviorisme, « *laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner* » (Skinner 1968 : 171).

Nous nous intéressons à l'enseignement comme complément de l'apprentissage dans le cas spécifique des langues étrangères de spécialité, en priorisant l'apprentissage par les tâches et l'accompagnement de l'enseignant pour amener les apprenants à exécuter lesdites tâches qui porteront sur différents types de supports. Nous espérons aussi pouvoir apprécier, non

seulement l'apprenabilité et l'enseignabilité des supports que nous utilisons, mais également interroger la pertinence des tâches par lesquelles nous procédons à la didactisation du contenu desdits supports, dans les filières d'économie et de gestion, des écoles et facultés béninoises.

En choisissant d'interroger notre (nos) pratique(s) enseignante(s), notre souhait est de contribuer à son (leur) amélioration. Nous avons ainsi opté pour la recherche par la pratique, ou par l'action, la recherche-action, en interrogeant les théories sur la didactique des langues, pour apprécier la pertinence de notre pratique pédagogique, en contribuant ainsi, d'une certaine manière, à l'amélioration de la recherche sur l'enseignement de l'anglais de spécialité dans notre environnement (francophone) car, *« même si les objectifs de la recherche-action sont locaux et pratiques plutôt que généraux et théoriques, ce type de recherche n'exclut pas le temps de la réflexion théorique, bien au contraire »* (J. Rézeau 2001 : 6).

Notre intérêt particulier pour les filières d'économie et de gestion est motivé par le fait que notre premier contact avec l'enseignement de l'anglais de spécialité a eu lieu, en novembre 1992, à l'ex Institut National d'Economie de l'Université d'Abomey-Calavi, aujourd'hui Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management (ENEAM) où on nous avait confié, en tant qu'enseignant vacataire, un cours d'anglais économique dans l'ensemble des classes de 1^{ère} année de gestion, de statistique et de planification, alors que nous étions encore officiellement en service dans un établissement secondaire d'enseignement général où nous exerçons en tant que professeur certifié d'anglais.

Ayant très vite pris goût à ce type d'enseignement, nous avons entre temps sollicité et obtenu notre détachement à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM) où nous exerçons à ce jour, prioritairement dans les différentes filières de l'option Administration des Finances, cumulativement avec nos enseignements à l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management, et aussi à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion.

Dans les différentes filières de gestion, d'économie ou de finance, nos cours d'anglais ont été pendant longtemps conçus comme nous l'entendions, sans termes de référence précis, avec dans le meilleur des cas un programme d'anglais ne comportant que des titres de chapitres et une absence quasi généralisée d'instructions méthodologiques du genre de celles en vigueur dans les lycées et collèges où nous avons enseigné, jusqu'au début des années 1990. Avec

très peu de directives sur la façon d'enseigner et très peu de séminaires ou d'ateliers sur la méthodologie de l'enseignement des langues, dans les institutions de l'enseignement supérieur au Bénin, nous avons souhaité et obtenu en 2004 une inscription en Master 2 recherche d'anglais de spécialité à l'Université Bordeaux II.

Nous avons ainsi commencé à nous intéresser à la recherche pour améliorer nos performances en tant qu'enseignant d'anglais de spécialité et aussi pour être constamment informé de ce qui se fait dans ce domaine peu visité par les chercheurs béninois dans le domaine des langues étrangères. C'est dans cette optique que se situe cette thèse dont l'objectif premier est de pouvoir effectuer un va et vient entre notre pratique enseignante et la théorie, de mettre en cause cette pratique et d'en interroger la pertinence au vu des avancées dans le domaine de la Recherche sur l'Acquisition des Langues (RAL).

Nous allons pour commencer essayer de construire un cadre théorique sur lequel baser notre démarche méthodologique. Ainsi, nous allons nous intéresser à plusieurs domaines de l'enseignement, et aussi de l'apprentissage en général, et des langues étrangères et de spécialité en particulier. Cela va nous permettre, non seulement de nous informer sur les pratiques en vigueur et celles considérées comme dépassées, mais aussi et surtout de pouvoir nous en inspirer pour construire le cadre théorique qui va nous permettre d'effectuer notre recherche, non pas *ex nihilo*, mais à partir de la synthèse que nous aurons faite d'un certain nombre de théories que nous aurons visitées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

On ne peut donc construire que sur la base de ce qui existe déjà et ainsi, nous allons nous intéresser d'abord à l'enseignement pour revisiter les pratiques enseignantes qui ont précédé celles en vigueur aujourd'hui, de manière générale et dans le domaine spécifique des langues étrangères. L'étude de l'évolution de l'enseignement depuis un ou deux siècles nous permet de savoir quelles étaient les anciennes pratiques et pourquoi on parle aujourd'hui, non plus de l'enseignement en tant que transmission du savoir, mais plutôt en tant qu'intermédiation entre l'apprenant et le savoir à s'approprier. La compréhension de comment on en est arrivé à une autonomisation de l'apprenant pour qu'il prenne lui-même en charge son apprentissage, qui est, selon Cuq (2003 : 22), « *la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation* » et, dans le domaine des langues

étrangères en particulier, « *un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* ».

La prise de conscience de l'enseignant de son vrai rôle va en effet permettre aux apprenants d'exercer pleinement et efficacement leur métier d'apprentissage (Hélène Trocmé-Fabre 1987) en toute responsabilité, en utilisant toutes les stratégies que l'enseignant les aura aidés à découvrir, et à pouvoir utiliser, pour effectivement s'approprier le savoir, dans le cadre de l'apprentissage (l'apprentissage intentionnel, à distinguer de l'apprentissage incident). L'enseignant a besoin d'actualiser ses connaissances dans le domaine de l'enseignement pour connaître ce nouveau rôle qui est le sien aujourd'hui. Pour être convenablement outillé pour le faire il a besoin de connaître les résultats de la recherche aujourd'hui dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

Après les généralités sur l'enseignement et l'apprentissage, nous nous intéresserons donc à la didactique et à la pédagogie, bien que d'aucuns considèrent aujourd'hui cette dernière, la pédagogie, comme « *un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique* » (Cuq 2003 : 70) et que d'autres considèrent la didactique comme pouvant ne pas être scientifique dans la mesure où elle peut aussi se confondre avec la pédagogie lorsqu'on la considère dans son sens de didactique pour faire travailler harmonieusement les enfants à l'école. C'est dans cet esprit que Bailly (1997) établit une distinction entre la didactique des chercheurs et la didactique institutionnelle, cette dernière étant formalisée dans les instructions et programmes officiels.

En effet, pour Bailly (1997 : 10), la pédagogie s'intéresserait à la résolution des problèmes liés à l'enseignement au fur et à mesure que ces problèmes se poseraient, à tel point qu'elle parle même de l'immédiateté pédagogique, par opposition à la didactique qui, elle,

[...] renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit [...] d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

D'autres chercheurs estiment que la pédagogie est plutôt aujourd'hui une simple composante de la didactique. En un mot les avis sont partagés sur ces questions et il est intéressant pour

nous de connaître les différentes positions pour finalement faire une synthèse à travers notre démarche polythéiste. C'est-à-dire que nous ferons le point de la recherche en matière de didactique et de pédagogie pour aboutir à notre position sur la question.

Nous nous intéresserons aussi dans la construction de notre cadre théorique aux neurosciences qui doivent aujourd'hui être prises en compte dans toutes démarches pour permettre que les apprenants puissent effectivement apprendre. Cela permet de « *comprendre pour cesser de commettre des "fautes contre le cerveau"* » (Ginet 1997 : 33). Les neurosciences nous permettront donc de savoir jusqu'où nous pouvons aller dans la poursuite des objectifs d'apprentissage, mais il va falloir lier les exigences des neurosciences avec les objectifs des institutions d'enseignement, ce qui peut ne pas du tout être facile car il s'agit habituellement d'objectifs souvent inconciliables. Mais nous aurons au moins su ce qu'il faudra prendre comme dispositions, même si nous savons que cela va être difficile à réaliser. Il peut, dans certains contextes, par exemple, ne va pas être aisé de concevoir, de faire exécuter, des tâches de niveau A1 dans un premier ou deuxième cycle universitaire, en disant que ce serait commettre des fautes contre le cerveau que de procéder autrement.

Nous ne saurions nous intéresser aux neurosciences sans nous intéresser également à la psycholinguistique. Les deux doivent aller de paire pour permettre un apprentissage réussi. Il nous faudra par conséquent visiter (ou revisiter) certaines théories relevant de la psycholinguistique, depuis celles considérées comme dépassées, aujourd'hui, jusqu'à celles en vigueur, pour voir ce que nous pouvons tirer de ces différentes théories afin d'aboutir à une synthèse personnelle qui prenne en compte ne serait-ce certains des éléments qui peuvent encore compter dans ce qui relève du passé et les éléments plus actuels qui prennent en compte la nécessaire veille scientifique.

Ainsi nous allons nous intéresser aux théories telles que le béhaviorisme, même s'il n'intéresse plus aucun scientifique, pour comprendre les motivations de son rejet par la plupart des membres de la communauté scientifique aujourd'hui. Visiter cette théorie aujourd'hui considérée comme dépassée nous permettra de comprendre ce qui motive le rejet de la méthode audio-orale et de l'exercice structural. Nous allons ainsi nous rendre compte des aspects du béhaviorisme qui ont fait que les scientifiques ne pouvaient plus continuer de considérer cette théorie comme à même de favoriser effectivement l'apprentissage et l'acquisition, notamment des langues. C'est ainsi que nous allons nous rendre compte que ce

dont la non-prise en compte a été déterminante dans l'invalidation du béhaviorisme comme théorie d'apprentissage des langues a été la cognition.

En effet, la prise en compte de la cognition a permis de combler une grande faille qui caractérisait le béhaviorisme, notamment le béhaviorisme skinnerien, qui fondait jusque-là l'apprentissage sur l'acquisition des automatismes. La cognition a, en favorisant certains aspects importants de l'apprentissage tels que le repérage (*noticing*), permis beaucoup plus d'apprentissage que ne l'avait fait la seule prise en compte de l'acquisition d'automatismes.

Nous allons nous intéresser ensuite au mentalisme chomskyen, au constructivisme, à l'interactionnisme, à l'innéisme, dans le domaine de la psycholinguistique. La prise en compte de l'interactionnisme nous permettra, par exemple, de nous rendre compte de tout l'apport des interactions avec les pairs ou l'enseignant, dans l'apprentissage, en milieu naturel ou institutionnel. Ces différentes théories nous ont, chacune, apporté un peu plus d'éclairage dans l'évolution de la compréhension de l'apprentissage, dans l'évolution de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères.

D'autres sujets retiendront notre attention dans la construction de notre cadre théorique. Il s'agit entre autres de ce qui distinguerait l'apprentissage de l'acquisition, de la notion d'erreur dans l'apprentissage des langues en général et dans l'apprentissage des langues étrangères en particulier, de la nativisation, de la médiation, de l'apprentissage par les tâches, des stratégies d'apprentissage, avant que nous ne nous occupions en particulier de l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité en général et de l'anglais de spécialité en particulier.

Après une étude des différentes étapes dans l'évolution de l'enseigneemnt de l'anglais de spécialité ou « *English for specific purposes* », depuis la première étape de l'étude des registres jusqu'à la cinquième, celle de la centration sur l'apprenant, nous passerons en revue les différents types de documents utilisés pour ce type d'enseignement. Les documents (supports) utilisés dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité étant l'objet même de notre recherche, cette rubrique de notre cadre théorique est d'une grande importance pour nous. Nous allons en effet, dans notre recherche-action, expérimenter, c'est-à-dire faire exécuter des tâches avec, différents types de support afin de nous rendre compte du type de

support le plus à même de favoriser l'apprentissage dans notre environnement francophone d'Afrique subsaharienne.

Cette rubrique sur les supports est tout aussi importante que celle sur les tâches d'apprentissage car nous avons fait l'option d'expérimenter les supports cumulativement avec des tâches d'apprentissage afin de déterminer les supports les plus appropriés mais aussi les types de tâches qui doivent accompagner lesdits supports pour favoriser l'apprentissage.

Après avoir passé en revue quelques unes des techniques d'enseignement des langues de spécialité, nous nous intéresserons à la question de la double formation qui est une préoccupation pour les enseignants d'anglais de spécialité. Dans un contexte institutionnel où l'on veut que l'enseignement porte aussi bien sur la forme que le contenu, il est important de savoir à quel niveau de compétence l'enseignant d'anglais de spécialité doit être en ce qui concerne le contenu, c'est-à-dire la (ou les) matière(s) de spécialité, pour pouvoir efficacement dispenser ses enseignements et être un enseignant qui se conforme aussi bien aux exigences institutionnelles qu'à celles scientifiques qui lui permettent d'aider les apprenants dans leur nécessaire « gestion du sens/*deep processing* » et « repérage » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 138).

En étudiant l'évolution de la question de la double formation, depuis les positions qui la considèrent comme inutile jusqu'à celles selon lesquelles elle serait une véritable nécessité, nous pourrions, dans notre synthèse, adopter une position qui puisse, selon nous, permettre aux apprenants de bénéficier pleinement du savoir et du savoir faire de l'enseignant. Toutefois, notre position ne pourrait pas être considérée comme une probable solution définitive au problème, car une question qui mériterait d'abord d'être posée et d'être résolue est celle de savoir comment les enseignants d'anglais de spécialité procéderaient aujourd'hui pour étudier les matières de spécialité de façon à pouvoir s'en servir pour aider les apprenants à résoudre aussi bien les problèmes de forme que ceux relatifs aux contenus, surtout que les enseignants ne semblent pas être tous prêts pour cela.

Le problème relatif à la non-expertise de l'enseignant de langue dans la matière de spécialité peut aussi se poser cumulativement avec celui de la non-expertise des apprenants dans la matière de spécialité. Cela entraîne une double difficulté pour l'enseignant de langue qui doit faire face à la fois aux problèmes d'ordre linguistique et à ceux relatifs au contenu des textes

et des tâches, dans le domaine de la matière de spécialité. Lorsque ni l'enseignant, ni les apprenants, ne sont experts dans la matière de spécialité, le problème devient particulièrement difficile, ou sans issue, et il serait utile que des solutions soient proposées dans ce sens. C'est entre autres ce que nous essaierons de faire dans le cadre de notre recherche-action.

Ayant fait le choix de la recherche-action, il est nécessaire non seulement que nous justifions notre choix de cette méthodologie qui est « *la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2, quand on restreint le champ de celle-ci à la pratique* » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 112), mais encore que nous étudions les contraintes qu'implique sur le terrain une telle méthodologie.

Notre action sur le terrain (notre terrain de recherche), dans le cadre de notre recherche-action, va surtout consister à mettre en place des tâches basées sur différents types de support comme nous l'avons indiqué, et à évaluer le degré de réussite de ces tâches par les apprenants pour apprécier l'apprenabilité desdits supports et tâches, leur enseignabilité pour les étudiants de différents niveaux, dans les filières d'économie et de gestion dans notre université.

La recherche-action va aussi nous permettre d'évaluer notre pratique enseignante, celle personnelle et celle de l'ensemble des acteurs du secteur de l'enseignement des langues de spécialité dans notre environnement universitaire, etc. pour proposer autre chose si nécessaire, même si les conclusions d'une recherche-action ne sont pas généralisables et ne concernent qu'un domaine particulier de notre terrain que nous avons voulu étudier pour améliorer notre pratique quotidienne en matière d'enseignement.

Nous nous intéresserons aussi aux représentations des apprenants. Nous essaierons d'avoir une idée de ces représentations avant la mise en place des tâches, et pour évaluer l'impact desdites tâches sur ces représentations, nous allons également les évaluer en fin de tâches. Connaître les représentations des apprenants va nous apporter beaucoup dans la connaissance des apprenants et favoriser à l'avenir la prise de précautions supplémentaires pour obtenir de meilleurs résultats sur le champ de la pratique car

l'étude des représentations des apprenants est d'un grand apport pour comprendre comment les élèves apprennent, pourquoi ils n'apprennent pas ou, encore, pour éclairer la problématique du transfert des connaissances en situation de production [...] l'étude des représentations [...] devrait donc chercher

essentiellement à mieux comprendre des problèmes d'enseignement et d'apprentissage liés à des savoirs et à des savoir-faire afin d'orienter l'action de l'enseignant. Il s'agirait par conséquent, de lier davantage l'étude des représentations à la mise à jour des obstacles à l'apprentissage, en dépassant une perspective trop proprement descriptive (Carole Fisher 2004 : 391).

Comme on le voit, les représentations des apprenants sont très utiles pour l'amélioration des pratiques enseignantes et nous espérons qu'elles nous permettront, ensemble avec les tâches que nous mettrons en place, d'aboutir à une conclusion de notre recherche-action qui nous fasse faire un petit pas en avant sur le chemin, sans doute difficile, qui mène à des résultats à la hauteur des attentes, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères générales et de spécialité.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 : Méthodologie de recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, suscitées par les résultats pas assez satisfaisants de l'apprentissage de l'anglais de spécialité en milieu institutionnel au Bénin, nous avons initié une recherche qualitative de notre terrain, qui nous a amené à invoquer un certain nombre de théories que nous avons trouvées pertinentes pour mener à bien notre recherche-action.

1. Notre ancrage théorique

Pour ce qui est de l'ancrage théorique, nous nous intéresserons tout d'abord à certaines généralités sur enseignement et aussi sur l'apprentissage en nous interrogeant sur ce que l'enseignement et l'apprentissage ont été à l'origine pour voir un peu comment ces concepts ont évolué dans le temps. De façon particulière, nous rappellerons les trois axes du triangle de Houssaye, l'enseignant, l'apprenant et les savoirs qui font l'objet d'enseignement, de même que le modèle SOMA de Legendre.

Comme nous sommes dans le domaine de la didactique des langues en général et celle des langues de spécialité (LSp) en particulier, nous essaierons de définir le terme didactique que nous comparerons au terme pédagogie en essayant de voir ce que ces deux concepts ont de commun de même que ce qui les différencie.

Dans l'environnement sur lequel porte notre recherche-action, nous avons affaire à des effectifs de toutes tailles allant des plus petits, soit moins d'une dizaine d'étudiants, aux plus élevés possibles, soit plus de mille (1000) étudiants ou même plus de mille cinq cent (1500) étudiants dans le même amphithéâtre. Nous avons par conséquent voulu nous intéresser au cas particulier de la pédagogie des grands groupes en estimant que les théories développées au sujet des effectifs pléthoriques pourraient nous donner une idée de la manière dont nous pourrions appréhender notre enseignement/apprentissage avec des classes de tailles parfois hors normes comme celles des 1^{ère} années de sciences économiques (SE1) de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) de l'université où nous exerçons.

Lorsqu'on parle d'apprentissage, ou d'enseignement/apprentissage, on doit reconnaître le rôle important du cerveau dont le fonctionnement cognitif peut expliquer les capacités d'apprentissage spécifiques de l'apprenant, d'où la nécessité de recourir aux neurosciences pour non seulement voir le degré de complexité du cerveau humain mais aussi pour réaliser à quel point il est nécessaire de tenir compte des capacités réelles du cerveau humain, en tenant compte de l'âge du sujet et des conditions de son développement cérébral, et peut être même de son sexe.

Le cerveau est le siège de la pensée humaine et la relation de la langue à la pensée, « *the relation of language to thought* » (Eric Hawkins, 1987 : 41), c'est-à-dire la psycholinguistique, ou même la neuropsycholinguistique, a justement, selon Cuq (Dir) (2003 : 208),

pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde et « se propose d'expliquer les capacités mentales permettant l'acquisition d'une L1 ou d'une L2 ».

Nous allons donc nous intéresser en particulier à certaines théories psycholinguistiques qui permettent d'élucider les processus d'acquisition des langues étrangères en général afin de mieux comprendre comment nos étudiants peuvent s'approprier la langue anglaise de spécialité. Le polythéisme (J.-P. Narcy-Combes 2005) qui caractérise notre démarche est motivé par le fait que nous ayons remarqué que les différentes théories que nous avons invoquées ont toutes un trait/aspect ou un autre qui caractérise l'apprentissage des langues et des L2 en particulier aussi bien les théories qui relèvent de l'empirisme que celles qui tiennent compte des fonctionnements du système cognitif qui permettent que les données en entrée ou "*input*" soient sélectionnées, structurées, stockées, "saisies" et reproduites sous une forme ou une autre.

Nous verrons dans quelle mesure un apprentissage peut aboutir à une acquisition afin de nous rendre compte des formes d'apprentissage à même de permettre une réelle appropriation d'une langue étrangère. De même, nous avons à apprécier la place de l'erreur dans tout processus d'appropriation d'une L2. Somme toute il s'agira de décider si l'erreur doit être combattue ou bannie dans l'apprentissage d'une L2 comme le préconisent les théories

mécanistes d'apprentissage ou s'il faut plutôt considérer l'erreur comme indispensable pour permettre de mieux organiser la suite de l'apprentissage d'une langue étrangère, en essayant de faire éviter à l'avenir ces erreurs dont en particulier celles qui relèvent d'emplois non appropriés de données langagières de la L1 dans la L2, c'est-à-dire la nativisation.

En nous intéressant au rôle de la médiation, nous espérons avoir une idée de la manière dont l'enseignant de langue, le tuteur, le médiateur etc. pourrait procéder pour réussir à canaliser les activités épilinguistiques et métalinguistiques vers une appropriation de la langue cible. Nous nous demandons si la connaissance des caractéristiques d'un bon médiateur ne permettrait pas d'éviter certaines erreurs et de réduire les risques de non apprentissage en dépit de la mise en place de dispositifs d'enseignement/apprentissage, ce couple (enseignement/apprentissage) auquel nous allons également nous intéresser pour le comprendre et rendre compte de son fondement. Nous passerons en revue les stratégies d'apprentissage et l'enseignement/apprentissage par les tâches et essaierons de comprendre ce que certains chercheurs (J.-P. Narcy In Ginot 1997, etc. à la suite de O'Malley et al 1985, Rubin 1987, Ellis & Sinclair 1989, etc.) entendent par « bon enseignant de langue » et « bon apprenant de langue », « *good language teacher* » et « *good language learner* », etc.

En ce qui concerne les textes ou discours, nous nous intéresserons en particulier à leurs composantes que sont le lexique, la grammaire, et les phrases, en l'occurrence les phrases bien formées ou « énoncés bien formés » (ebf). Nous prendrons connaissance des caractéristiques de telles phrases notamment par rapport à la compétence de communication en langue étrangère et la grammaticalité des énoncés à utiliser pour réussir à communiquer convenablement en langue étrangère de spécialité.

L'anglais de spécialité a une histoire que nous visiterons, non seulement par rapport à l'évolution de *English for Specific Purposes* (ESP) en général, mais aussi dans son contexte français et francophone en particulier. De même, les discours des matières de spécialité ont des spécificités. Nous en énumérerons quelques unes et nous nous intéresserons également aux objectifs et besoins spécifiques d'apprentissage des langues de spécialité dont nous verrons les différents types de supports qui s'utilisent et quelques unes des techniques utilisables pour leur enseignement en général et l'enseignement de l'anglais de spécialité en particulier. Pour terminer, nous nous intéresserons à la question de la double formation de l'enseignant d'anglais de spécialité en passant en revue les différentes théories qui y sont

afférentes pour finalement apprécier à quel point il peut être utile pour l'enseignant de langue se spécialité de maîtriser également la matière de spécialité.

2. Une recherche de terrain fondée sur la recherche-action

2.1. Justification du choix de la recherche-action

Le choix de la recherche-action est motivé par le fait que notre recherche, comme c'est le cas pour toute recherche-action, part d'un constat, en l'occurrence celui d'un apprentissage insuffisant e/ou non satisfaisant des concepts, énoncés, *patterns* linguistiques, formules, etc. objets de l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans nos classes. Ce constat nous amène à interroger l'apprenabilité, et aussi l'enseignabilité, des supports utilisés, pour arriver à déterminer entre autres si les matériaux linguistiques auxquels les apprenants sont exposés sont des *input* qui permettent une appropriation progressive de la L2 de spécialité, des « *inputs compréhensibles et susceptibles de prendre sens pour les apprenants dans une interaction communicative* » (Gaonac'h 2006 : 144).

De plus, nous sommes ici dans le domaine de la pratique enseignante et pour une amélioration de cette dernière « la recherche-action est la méthodologie de recherche qui s'impose en didactique de L2 quand on restreint le champ de celle-là à la pratique » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 112). C'est ainsi que, au cours de la pratique,

pendant l'action, des données seront recueillies pour assurer un suivi. Les résultats seront mesurés au fur et à mesure pour être analysés scientifiquement [...] Ces résultats et leur analyse permettront de relancer l'action en modifiant les aspects qui ne sont pas pertinents ». (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 116-117).

C'est donc la méthodologie de recherche qui convient le mieux pour étudier des problèmes qui se posent sur le terrain de l'enseignement/apprentissage tout en interrogeant régulièrement la théorie et en retournant systématiquement à la pratique pour en améliorer la qualité et la pertinence.

2.2. Quelques caractéristiques de notre recherche (notre positionnement épistémologique)

Notre recherche-action est compréhensive, c'est-à-dire qu'elle essaie de montrer les réalités de l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité telles qu'elles sont vécues dans un environnement francophone comme celui du Bénin. C'est une recherche qui « *part de données pour comprendre les phénomènes sociaux. Il s'agit, non de vérifier si les individus fonctionnent d'une façon qui corresponde à des descriptions théoriques préalables, mais de comprendre ce qui les fait agir, et comment ils le font* » (J.-P. Narcy-Combes, op.cit. p. 67). Il s'est aussi agi pour nous de visiter nos pratiques enseignantes, de les montrer sous leurs aspects réels, et, par rapport aux théories appropriées, proposer des réaménagements sans pour autant chercher à procéder à une validation qui passerait par la définition d'une nouvelle théorie.

Il s'agit d'une recherche ascendante dans la mesure où elle a comme point de départ des constats de dysfonctionnements sur le terrain, passe par le filtre de nos questions de recherche, se retrouve confrontée à diverses théories pour permettre la construction d'une problématique et aboutir à un objet construit après une prise de « *position parmi des théories parfois divergentes* » (J.-P. Narcy-Combes, Ibid, 95).

Le recours à diverses théories nous place dans une posture polythéiste. Contrairement au courant monothéiste qui favorise un paradigme unique, de telle sorte que la recherche devienne « *cumulative, c'est-à-dire que le nouveau savoir s'ajoute au savoir existant en couches successives* » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 79), notre recherche invoque plutôt plusieurs théories, tire des aspects de chacune d'elles pour construire ainsi une problématique par le système des entonnoirs.

Notre posture polythéiste n'est pas celle syncrétiste de Jordan (2004 : 116) pour qui « *as many theories as possible should be encouraged* » mais plutôt une posture intégrative qui, tout comme le faisait l'école de Potamon d'Alexandrie dans le cadre de la philosophie de l'éclectisme, juge « *de meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau* » Cuq (2003 : 78) car, dans le domaine de l'apprentissage,

aucune science ne peut toute seule donner toutes les explications nécessaires étant donné que « *there is no single theory that represents the "absolute truth" about learning* » (AMDIN¹ 2007).

Notre recherche est qualitative. Pour Reichardt et Cook (1979), le paradigme qualitatif est caractérisé par une observation naturaliste, non contrôlée, subjective et orientée vers les processus contrairement au paradigme quantitatif qui est plutôt caractérisé par une observation interventionniste, contrôlée, objective et orientée vers le produit. Mais dans la réalité, le qualitatif et l'objectif sont souvent interdépendants et le qualitatif moins subjectif qu'on pourrait le penser tout comme le quantitatif peut également être moins objectif qu'on pourrait l'imaginer, selon les mêmes auteurs. Ainsi, le quantitatif n'est pas absent de notre recherche mais il est plutôt négligeable par rapport au qualitatif.

Notre recherche est heuristique. Elle cherche à découvrir et à faire découvrir les pratiques enseignantes dans le domaine de l'anglais de spécialité, tel qu'il s'enseigne et s'apprend dans un environnement francophone comme le nôtre. Notre objectif ultime est de pouvoir proposer des pistes pour une amélioration des pratiques enseignantes actuellement en cours dans cet environnement. Ainsi, grâce à notre recherche-action, nous essaierons de voir un peu plus clair dans la manière dont l'enseignement se fait pour entrevoir la manière dont on pourrait procéder pour obtenir de meilleurs résultats dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité au Bénin.

¹ Manuel d'un cours de formation des formateurs (*Training of Trainers, TOT, on Public Sector Capacity Development*), organisé par l'*African Management Development Institute* et auquel nous avons pris part à Prétoria en octobre 2007.

Chapitre 2 : Quelques généralités sur l'enseignement et l'apprentissage

1. L'enseignement

1.1. Définition de l'enseignement

Dans Cuq (2003), on peut lire que

le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public, privé, enseignement primaire, secondaire, supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

Nous nous intéresserons tout d'abord au sens que le mot enseignement a dans Cuq (2003), à partir du XVIII^e siècle. Nous verrons par conséquent la manière dont l'enseignant d'une langue procède pour faire acquérir sa matière d'enseignement à des apprenants, pour faciliter l'acquisition par ces derniers de la langue maternelle, étrangère ou seconde qu'il enseigne. Comme on peut le lire dans le Petit Robert (1996), enseigner, c'est "transmettre" à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances). Mais de nos jours, l'enseignement n'est plus seulement considéré comme la transmission de savoir à des apprenants. Jean-Paul Narcy-Combes parle de « *l'enseignement vu comme la mise en place de pratiques apprenantes raisonnées* » (2005 : 142). Ce qui suppose que l'enseignant doit être quelqu'un grâce à qui les élèves et étudiants peuvent apprendre, maîtriser et s'approprier les concepts objets de leur apprentissage.

Dans Cuq (2003) on peut également lire que l'enseignement ne peut plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier.

1.2. Bref historique de l'enseignement

Au cours des deux siècles derniers, l'accent était parfois beaucoup plus mis sur l'éducation, et en particulier,

basic literacy and number skills were the primary goals of nineteenth-century education with the curriculum dominated by what later came to be called the three Rs, reading, writing and arithmetic. Most young people were not required (or expected) to attend school and those who did so remained for relatively brief periods of time" (R. Arends 1991: 2).

Les enseignants étaient en nombre très limité et la famille, l'église, et les organisations de travail s'occupaient de l'éducation des enfants. Ceci a changé au 20^{ème} siècle avec la prise de lois dans bon nombre de pays pour rendre l'école obligatoire pour tous les enfants jusqu'à un certain âge, 16 ans dans bon nombre de pays. C'est également au cours de ce siècle que l'enseignement est devenu une véritable carrière. Mais il faut attendre la deuxième moitié du siècle pour voir de véritables recherches se faire pour accompagner l'enseignement. Ainsi, les recherches sur l'acquisition des langues (RAL) ne sont vieilles que d'une quarantaine d'années et n'ont donc véritablement commencé qu'avec Corder en 1967.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en général et celui du français langue étrangère en particulier, Cuq (2003 : 84-85) indique qu'il

s'est appuyé jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle sur les méthodes dites grammaire-traduction. Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, les approches béhavioristes et les travaux des linguistes ont conduit à la mise en place de méthodes d'inspiration structuraliste, héritières des méthodes naturelles, fondées sur une approche mécaniste de l'apprentissage et construites autour de l'objet enseigné : la langue. A la fin des années 1970, les approches communicatives se sont imposées, à partir d'une analyse de la communicationn en actes de paroles, par la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage et par la centration de la démarche sur le sujet apprenant [...] Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat, contesté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilité par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ».

1.3. L'enseignement : plus un art qu'une science

L'enseignement est avant tout considéré comme un art. Il ne relève pas du domaine des beaux arts mais est plutôt décrit par N. Gage (1984) comme de l'art instrumental en ces termes :

an instrumental or practical art, not a fine art aimed at creating beauty for its own sake. As an instrumental art, teaching is something that departs from recipes, formulas or algorithms. It requires improvisation, spontaneity, the handling of hosts of considerations of form, style, pace, rhythm, and appropriateness in ways so complex that even computers must, in principle, fall behind, just as they cannot achieve what a mother does with her five-year old or what a lover says at any given moment to her beloved (p. 6).

Il s'agit donc d'un art qu'il ne suffit pas d'apprendre pour maîtriser dans la mesure où il requiert beaucoup d'improvisations et d'adaptations à des circonstances imprévues qu'on ne domine qu'en fonction des expériences qu'on a et non seulement en fonction d'une simple application de formules ou théories scientifiques qu'on aurait apprises dans une école normale (d'instituteurs ou supérieure). Même si l'enseignement a des fondements scientifiques avec des théories bien élaborées sur des questions données, il ne suffit pas de chercher à appliquer ces théories pour aboutir à des résultats. C'est pour cela qu'un savoir faire « artistique » est toujours requis et devrait permettre de comprendre que l'enseignement n'est pas une science exacte. C'est pour cela que dans le domaine de l'enseignement, « *the beginning teacher [...] should not jump to the conclusion that principles based on research will work all of the time, for all students, in all settings* (R. Arends 1991 : 7) »; L'art d'enseigner est ce qui permet d'adapter les connaissances scientifiques aux réalités du terrain d'enseignement, et par conséquent d'enseigner effectivement. Nul n'est capable d'enseigner s'il ignore tout de cet art et n'est prêt à enseigner qu'en voulant appliquer à la lettre des théories scientifiques.

Toutefois, nous pouvons parler de « *programmation et technologie de l'enseignement* » et « *d'un point de vue "psychologique", la "technologie" peut s'entendre comme le prolongement d'une science fondamentale [...]* » (Encyclopaedia Universalis 1996 p.404). C'est ainsi que J. Rézeau (2001 : 17) rappelle aussi que pour Skinner,

une branche de la psychologie, l'analyse expérimentale du comportement, a produit, sinon un art, du moins une véritable technologie de l'enseignement permettant de déduire des programmes et des méthodes directement applicables dans les classes.

Il ajoute que, finalement, cet auteur parle de « science de l'apprentissage et art de l'enseignement » titre d'un article de 1954, chapitre 2, de son ouvrage de 1968, *The Technology of Teaching*. En somme, l'enseignement peut aussi être considéré comme une science même si, en réalité, il relève plus de l'art que de la science. C'est cet art qui permettra à l'enseignant d'adapter avec succès les connaissances scientifiques théoriques du domaine de l'enseignement aux cas spécifiques auxquels il aura à faire face au cours de sa carrière.

2. Qu'est-ce qu'apprendre ?

2.1. Définition de l'apprentissage

Pour définir le terme « apprentissage », nous allons nous référer à Cuq (2003 : 22) :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être définie comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.

Nous pouvons résumer en disant que l'apprentissage, c'est la mise en œuvre de la décision prise par quelqu'un (un apprenant) de s'approprier une connaissance en faisant tout ce qu'il juge nécessaire pour y arriver.

2.2. Différents types d'apprentissage

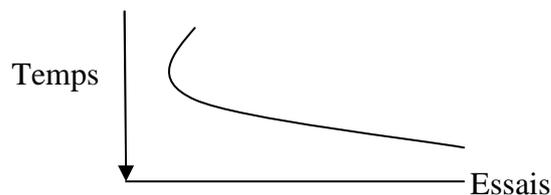
On peut distinguer plusieurs types d'apprentissage au plan général, avant d'aborder l'apprentissage des langues à proprement parler. Rappelons ici quelques uns :

2.2.1. Apprentissage commun aux humains et aux animaux

L'apprentissage humain est le type d'apprentissage propre à l'homme et dépendant des caractéristiques physiques et psychiques et des besoins spécifiques de l'être humain. Toutefois bien des apprentissages sont communs à l'homme et à l'animal. C'est le cas de l'apprentissage par essais et erreurs.

Cet apprentissage peut s'illustrer avec l'expérience de Edward Lee Thorndike, psychologue américain (1874-1949), au début du XXe siècle. D. Gaonac'h (1991 : 12-13) résume l'expérience comme suit :

Thorndike enferme un chat affamé dans une cage, et lui présente de la nourriture hors de la cage. Cette cage possède un loquet, qui permet d'ouvrir la porte : le chat peut alors atteindre la nourriture. On mesure le temps qui sépare le moment où le chat est placé dans la cage, et le moment où il réussit à ouvrir la porte. D'un essai à l'autre ce temps diminue, et il diminue progressivement d'abord de manière rapide, puis plus lentement, avec un effet de « plancher ».



Ceci est un des types de mécanismes d'apprentissage par conditionnement. On peut en effet citer le mécanisme de conditionnement répondant de Pavlov et celui de conditionnement opérant de Skinner. Ces différents mécanismes d'apprentissage d'abord expérimentés sur des animaux (chat, rat, etc.) ont servi à faire évoluer la recherche sur l'apprentissage humain.

J. Rézeau (Ibid. p 27) rappelle que pour Reboul,

l'apprentissage par tâtonnement est commun à l'animal et à l'homme, mais l'apprentissage méthodique lui est supérieur, et est propre à l'homme » [...] Il s'agit dans l'apprentissage méthodique :

- a) de prendre conscience du but, du modèle à apprendre ;*
- b) de diviser ce modèle en actes simples ;*

- c) *d'enchaîner progressivement ces actes simples ;*
- d) *de récapituler les essais jusqu'à élimination totale des erreurs.*

Nous pouvons également parler de l'apprentissage par observation et par imitation comme exemple d'apprentissage commun à l'homme et à l'animal. Mais l'on doit distinguer la copie automatique qui est une imitation purement mécanique et donc accessible à l'homme et à bien des animaux, et la copie intelligente qui, elle, est propre à l'homme.

2.2.2. L'apprentissage par l'action (*learning by doing*)

L'apprentissage par l'action ou *learning by doing*, que Bruner appelle *the enactive mode* (of learning) se fonde sur l'idée que c'est en faisant quelque chose qu'on apprend à le faire, que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». J. Rézeau (Ibid p. 31) indique que

La tradition de l'apprentissage par l'action, solidement établie dans le domaine des savoir-faire, remonte à Aristote : « les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » (Ethique à Nicomaque 1103a). L'avatar le plus récent en est l'opération « la main à la pâte » [...].

Toutefois, il ne suffit pas de faire pour apprendre à faire. Et Skinner (1968 : 11) indique qu' « il ne suffit nullement de faire quelque chose pour apprendre. Il est faux, contrairement à ce qu'affirmait Aristote, que nous apprenions à jouer de la harpe en jouant de la harpe » (Skinner 1968 : 171). C'est pour cela que, pour lui, « [le maître] doit inciter l'élève à agir, mais doit se montrer très prudent dans la façon de s'y prendre. Le faire agir en une occasion donnée n'est pas en soi une garantie de reproduction ultérieure de l'acte » (Ibid.) Et Reboul (1980 : 41) de ridiculiser ce type d'apprentissage en parlant de « *paradoxe de l'apprentissage par l'action* » et en se demandant « *comment forger si l'on n'est pas forgeron ?* ».

2.2.3. L'apprentissage situé

C'est un apprentissage qui est « *perçu comme une activité située socialement et ancrée dans la réalité[...] Il s'agit alors d'un apprentissage signifiant pour les individus dans la mesure où il porte sur des tâches proches de leurs besoins, et qui présentent par conséquent un intérêt certain pour eux.* » (M. Grosbois 2006 : 32).

Pour Collins, Brown et Newman (1989 : 487), « *situated learning* » consiste à

have students carry out meaningful tasks and solve meaningful problems in an environment that reflects their own personal interests as well as the multiple purposes to which their knowledge will be put in the future [...] First, students come to understand the purposes or uses of the knowledge they are learning. Second, they learn by actively using knowledge rather than passively receiving it. Third, they learn the different conditions under which their knowledge can be applied. [...] Fourth, learning in multiple contexts induces the abstraction of knowledge, so that students acquire knowledge in dual form, both tied to the contexts of its uses and independent of any particular context. This unbinding of knowledge from a specific context fosters its transfer to new problems and new domains.

L'apprentissage situé est donc un apprentissage qui s'opère dans un sens où la cognition est située. Mondala et Pekarek Doehler indiquent

plusieurs sens dans lesquels on peut considérer que la cognition est située : a) elle est située dans les contingences de l'organisation locale de l'action conçue comme un accomplissement pratique [...] ; b) elle est située dans un cadre culturel et historique particulier [...] c) elle est située dans l'environnement et dans les objets que les activités configurent. [...] Ces définitions du caractère situé de la cognition permettent de montrer qu'elle se manifeste dans des compétences qui sont imbriquées dans des activités et des cadres de participation spécifiques et qui donc ne peuvent pas être exportées sans problème, généralisées à d'autres contextes ou traitées comme universelles (2000 : 168-169).

Porquier et Py (2004 : 6) précisent d'autre part que tout apprentissage peut être considéré comme

un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu [...] ou plutôt comme les deux à la fois : On apprend toujours dans des dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages

Ce que nous retenons, c'est que l'apprentissage situé permet de comprendre la spécificité de la connaissance acquise qui ne peut être considérée comme étant applicable à tous contextes ou à toutes circonstances mais doit plutôt s'adapter à chaque circonstance pour être efficace, puisqu'il met l'accent sur la spécificité du contexte d'apprentissage.

2.2.4. Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif.

2.2.4.1. Différences entre collaboration et coopération, entre « collaboratif » et « coopératif »

A la suite de Dillenbourg (1999) et de Lundgren-Cayrol (2001), Muriel Grosbois (2006 ; 29) établit une différence entre collaboration et coopération. Elle rappelle que pour Dillenbourg (1999) « *la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème* » alors que « *la coopération fait, quant à elle, appel à une plus grande division du travail* » (Muriel Grosbois, Ibid.) conformément aux explications de Henri et Lundgren-Cayrol pour qui :

on s'entend généralement pour dire que les groupes coopératifs et collaboratifs agissent et travaillent pour atteindre un but commun ou partagé. Cole (1993) tient cependant à nuancer cette proposition en nous rappelant les deux sens que l'on peut donner au mot "partage". D'une part, le partage renvoie à la division d'un tout en plusieurs parties. D'autre part, le partage peut aussi vouloir dire prendre part ou participer à quelque chose. Cole observe que la coopération entend le partage dans le sens de "division" alors que dans cadre d'une collaboration, il signifie "participer". Nous trouvons cette nuance fort utile pour nous aider à distinguer les deux modes de fonctionnement.

En effet, la coopération, comme l'indiquent Abrami et al. (1995), repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action ou d'accomplir une sous tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but ; c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective.

Dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est pas uniquement le groupe qui, par ses activités, travaillera à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants (2001 : 31-33).

Mais, rappelle Muriel Grobois (Ibid p. 30), « *la distinction entre "coopératif" et "collaboratif" est parfois ténue d'autant que les deux peuvent coexister* ». Elle rappelle alors que pour Henri et Lundgren-Cayrol :

La collaboration se caractérise par des rapports plus égalitaires entre les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de formation (Pradl, 1991). Elle préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées. En raison de leur maturité, de leur responsabilité et l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent, tout en participant aux activités du groupe, faire des choix selon leur cheminement et utiliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche. Toutefois, s'il le désire, rien n'empêche un groupe collaboratif de réaliser une tâche selon le mode coopératif. Dans une démarche de collaboration, la tâche coopérative n'est donc pas exclue dans la mesure où elle est l'expression d'un choix fait par le groupe et où elle trouve sa pertinence pour l'atteinte du but (2001 : 36).

Nous retenons que malgré la nuance entre collaboration et coopération, les deux modes de travail peuvent pratiquement se confondre et que malgré les rapports égalitaires qui caractérisent la collaboration, ce mode de travail peut aussi fonctionner selon un mode coopératif.

2.2.4.2. L'apprentissage coopératif ou « *cooperative learning* »

Dans la littérature anglosaxonne, on parle essentiellement de l'apprentissage coopératif ou « *cooperative learning* » que Richard I. Arends (op. cit. page 516) définit comme étant « *an approach to teaching where students work in mixed-ability groups and are partially rewarded for group, rather than individual, effort and success* ». IL énumère ci-après les caractéristiques de l'apprentissage coopératif:

- *Students work in teams to master academic materials*
- *Teams are made up of high, average, and low achievers.*
- *Teams are made up of racially and sexually mixed groups of students.*
- *Reward systems are group-oriented rather than individually oriented.*

Richard I. Arends (Ibid.) identifie six étapes majeures dans un modèle d'apprentissage coopératif qu'il présente dans le tableau suivant :

Table 11-4 Syntax of the cooperative learning model

PHASES	TEACHER BEHAVIOR
Phase 1: Provide objectives and set	Teacher goes over objectives for the lesson and establishes learning set
Phase 2: Present information	Teacher presents information to students either through verbal presentation or with text
Phase 3: Organize students in learning teams	Teacher explains to students how to form learning teams and helps groups make efficient transition.
Phase 4: Assist team work and study	Teacher assists learning teams as they do their work
Phase 5: test	Teacher tests knowledge of learning materials or groups present results of their work
Phase 6: Recognize achievement	Teacher finds ways to recognize both individual and group effort and achievement

Pour R. Slavin (1984), toute méthode d'apprentissage coopératif comporte deux composantes importantes : une structure de récompense coopérative (*cooperative incentive structure*) et une structure de tâche coopérative (*cooperative task structure*). Il explique alors que

the critical feature of a cooperative incentive structure is that two or more individuals are inter dependent for a reward they will share if they are successful as a group [...] Cooperative task structures are situations in which two or more individuals are allowed, encouraged, or required to work together on some task, coordinating their efforts to complete the task (p. 55)

Ce que nous retenons essentiellement en ce qui concerne l'apprentissage coopératif, c'est le mélange des apprenants de capacités diverses pour l'exécution de tâches de manière à ce que la (ou les) production(s) permettent toutefois de reconnaître et les

efforts individuels et les efforts du groupe. Dans nos classes, nous aurons quelques fois à expérimenter cette forme d'apprentissage pour en apprécier l'efficacité par rapport à l'apprentissage individuel que nous voudrions privilégier, avec l'hypothèse que l'apprentissage doit avant tout être considéré comme un exercice individuel avec des efforts cognitifs personnels de l'apprenant.

2.2.4.3. L'apprentissage collectif

C'est le terme adopté par certains chercheurs pour caractériser toutes formes d'apprentissage non individuels, que ce soit l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage coopératif. C'est le cas de M. Grobois (Ibid, p.30) qui, à la suite de Mangenot. (2003) opte pour l'hyperonyme « collectif » estimant ainsi qu'« *en recentrant sur la différence entre individuel et collectif [...] il est possible de mettre en avant la supériorité du travail collectif en matière d'apprentissage* ».

Nous aurons quelques fois à expérimenter l'apprentissage collectif, sous forme collaborative ou coopérative, mais en insistant toujours sur l'effort individuel dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

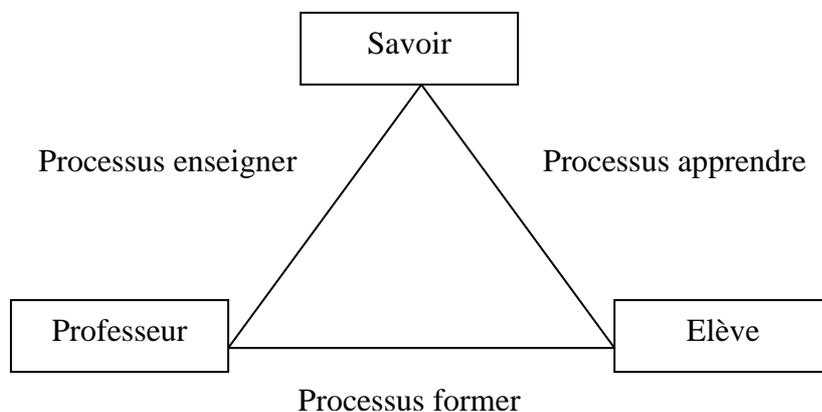
2.3. Quelques modèles d'apprentissage

2.3.1. Le triangle de Houssaye

2.3.1.1. Définition du triangle de Houssaye

Pour Houssaye (1988), la situation pédagogique fonctionne comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves et la relation triangulaire pédagogique qui lie ces éléments fonctionne selon le principe du tiers exclu, c'est-à-dire que deux des trois éléments constitutifs du triangle se constituent comme sujet alors que le troisième "*doit accepter la place du mort ou alors se mettre à faire le fou*". Ce triangle met en jeu trois processus « enseigner » processus qui privilégie l'axe professeur - savoir, « former » qui

privilégie l'axe professeur – élève et l'axe « apprendre » qui privilégie l'axe élève – savoir. Ces trois axes ne peuvent être tenus de manière équivalente en même temps. Il faut par conséquent en retenir un de manière à redéfinir les deux axes ainsi exclus en fonction de l'axe retenu.



Triangle pédagogique de Houssaye

Le triangle pédagogique de Houssaye a le mérite d'avoir été l'un des premiers modèles d'apprentissage mais il ne semble pas être suffisamment détaillé.

2.3.1.2. Quelques réactions de chercheurs par rapport au triangle de Houssaye

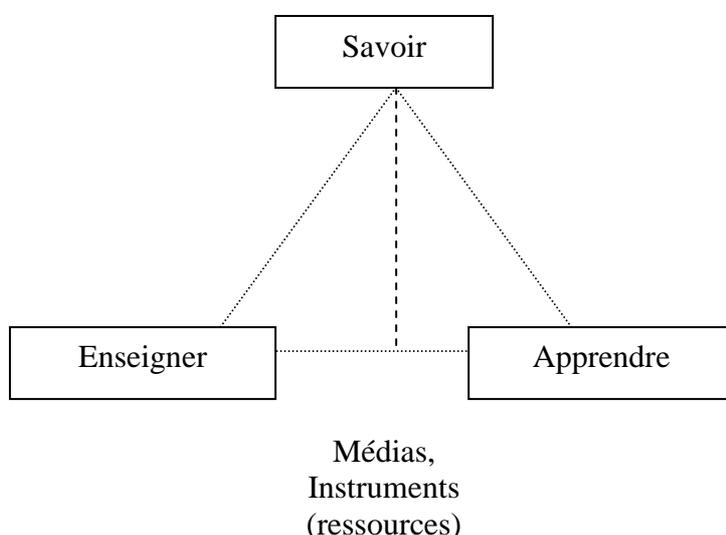
Certains chercheurs proposent une amélioration du triangle didactique au lieu de le rejeter. C'est le cas de Jean-François De Pietro (2004 : 87) qui propose que la modélisation didactique à élaborer désormais prenne en compte les trois pôles suivants du triangle didactique :

les représentations et capacité des élèves qui définissent ce qu'il est possible et utile d'apprendre pour des élèves d'un âge donné (pôle élève), les modalités de transmission qui définissent ce qu'il est possible d'enseigner (pôle enseignant) et les contenus d'enseignement qui renvoient aux pratiques sociales de référence d'une part et aux théories de l'objet d'autre part.

Nous pouvons compléter en appelant ce troisième pôle le pôle « savoir ». De plus, ce qui est intéressant pour nous en ce qui concerne cette modélisation de la triangulation

didactique par Jean-François De Pietro, c'est sa prise en compte du concept d'enseignabilité et d'apprenabilité de Pienneman, de même que celui de zone proximale de développement (ZDP) de Vygotsky, deux concepts qui sont déterminants pour nous dans l'appréciation des supprts utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité.

D'autres chercheurs rejettent carrément aujourd'hui le triangle de Houssaye. Pour J.-P. Nancy-Combes par exemple (2005 : 60), « on ne peut que rejeter le traditionnel triangle de Houssay [...] même quand il intègre les ressources » :



Il préfère, au triangle pédagogique de Houssaye, le modèle SOMA de R. Legendre.

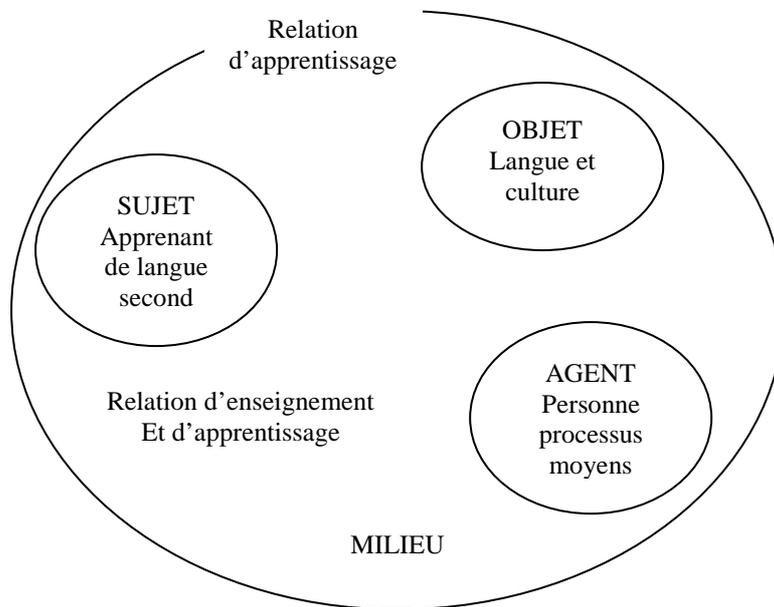
2.3.2. Le modèle SOMA de R. Legendre

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1993) il est proposé un modèle de situation pédagogique à quatre composantes, le modèle SOMA :

*S étant le sujet, c'est-à-dire l'humain mis en situation d'apprentissage, en d'autres termes l'apprenant,
O étant l'objet ou les objectifs à atteindre, l'appropriation d'un savoir,
M étant le milieu c'est-à-dire l'environnement éducatif comprenant l'enseignant, les orienteurs, les conseillers, etc., les opérations administratives et d'évaluation et les moyens que sont les locaux, l'équipement, le matériel didactique, le temps, les moyens financiers.*

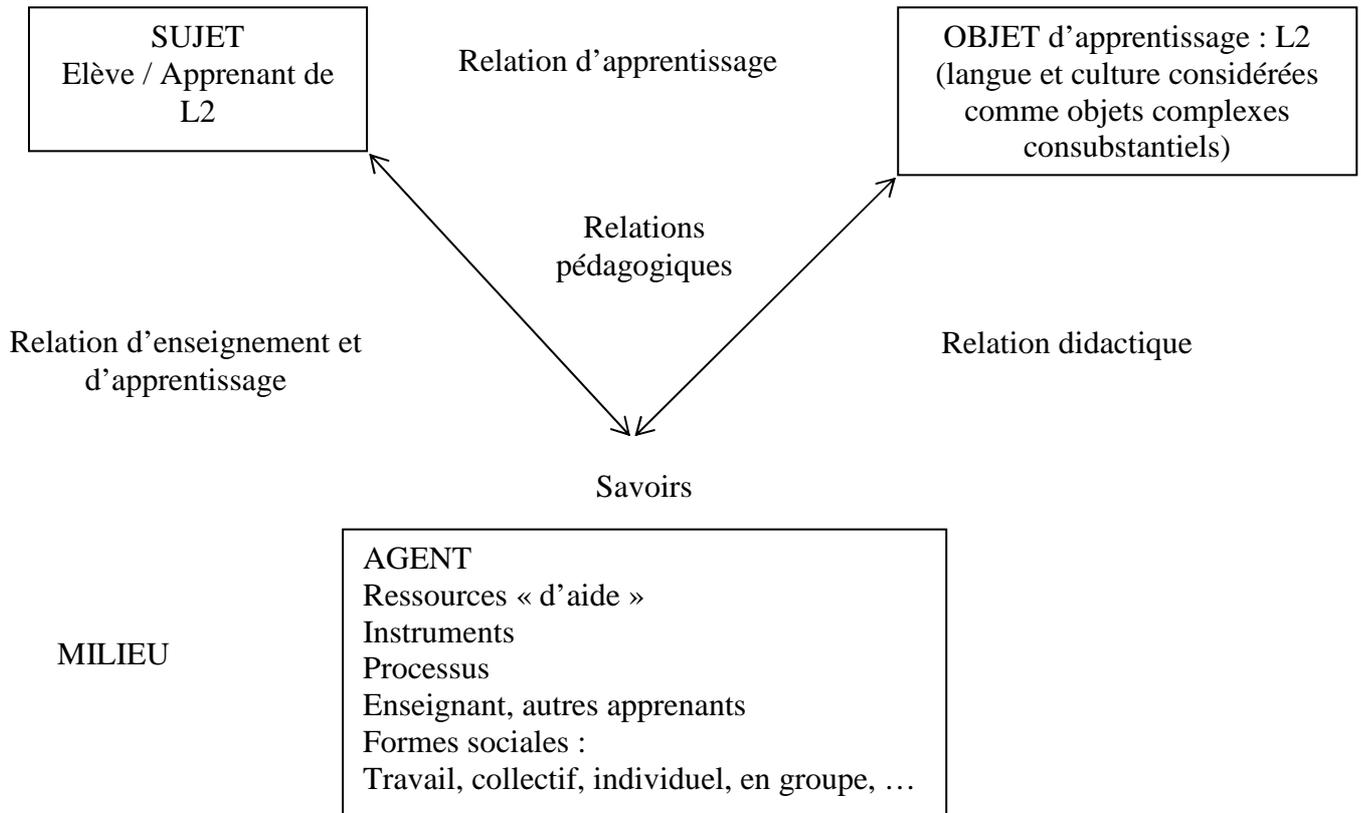
A étant l'agent, c'est-à-dire les ressources d'assistance telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.)

(Legendre cité par Claude Germain en 1989).



Modèle SOMA de Legendre repris par C. Germain (1989) et J. Rézeau (2001)

Le modèle de Legendre peut également se présenter comme suit :



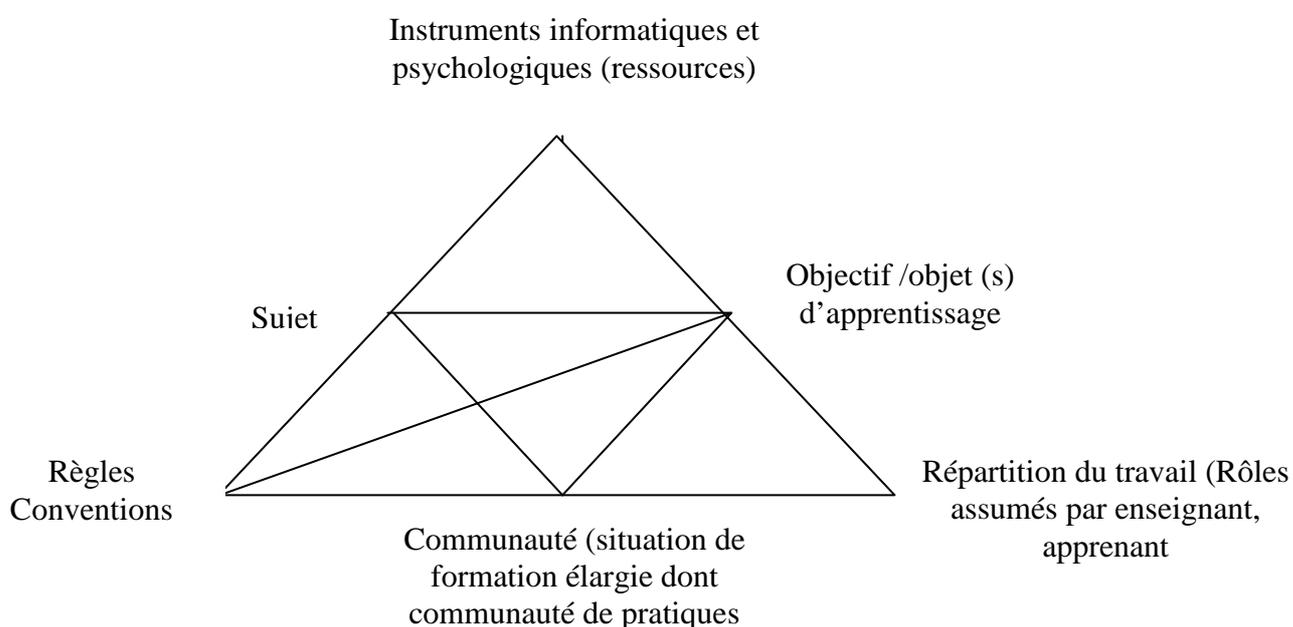
Modèle de Legendre repris par Brodin (2004) et J.-P. Narcy-Combes (2005)

Le modèle de Légendre, aussi bien tel que repris par C. Germain et J. Rézeau ou par Brodin et J.-P. Narcy-Combes, semble être beaucoup plus élaboré comme modèle d'apprentissage que le triangle de Houssaye. Comme on peut s'en rendre compte, il intègre beaucoup plus d'éléments et ne prend pas seulement en compte les trois composantes du triangle de Houssaye. Nous voyons en particulier qu'il intègre les relations d'enseignement et d'apprentissage, les relations didactiques, le milieu (d'apprentissage) et tout un ensemble d'éléments sous la rubrique AGENT (ressources d'aide, instruments, processus, enseignants, autres apprenants (pairs), les formes sociales). C'est donc un modèle effectivement beaucoup plus élargi à des éléments à prendre en considération dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

2.3.3. Le modèle d'Engenström

En ce qui concerne le modèle d'Engenström encore appelé le modèle de l'activité et de la cognition distribuée, J.-P. Narcy-Combes (2005) estime qu'il

est un cadre très intéressant, en particulier parce que L2 y devient un objectif d'apprentissage, et non plus objet, ce qui résout tout dilemme au niveau de langage et de langue » (p. 61). Pour lui, « les objets techniques sont des "actants", des acteurs non humains, et c'est la manière dont les individus les investissent qui leur donne leur sens (p. 62).



Le modèle de l'activité et de la cognition distribuée repris par Brodin (2004) et Jean-Paul Narcy-Combes (2005).

Comme on le voit, ce modèle met en interaction le sujet (l'apprenant), les différentes ressources (instruments informatiques et psychologiques), les objectifs ou objets d'apprentissage (la L2 en l'occurrence), la répartition ou l'organisation du travail, la communauté et les règles et conventions. Il est donc un modèle tout aussi bien élaboré comportant bien des éléments rentrant en ligne de compte dans l'analyse des situations d'apprentissage, contrairement au triangle de Houssaye qui est beaucoup plus simpliste. On ne peut se passer aujourd'hui de prendre en compte les ressources telles que « les instruments informatiques » ou la « situation de formation élargie dont la communauté

de pratiques », encore moins les « règles et les conventions » notamment en milieu institutionnel.

Chapitre 3 : Didactique et pédagogie, et pédagogie des grands groupes

1. Didactique et pédagogie

1.1. Qu'est-ce que la didactique ?

La didactique, mot d'origine grecque (didaskhein = enseigner), « *a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage* » (Comenius, XVIIe siècle, repris par Cuq (2003). De nos jours, le terme se réfère à l'étude théorique et à l'analyse de la manière dont les enseignants procèdent pour faire acquérir le savoir lié à leurs disciplines d'enseignement de même que la manière dont les apprenants acquièrent la connaissance. Ainsi, pour Bailly (1997 : 10),

schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et l'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations compétence et de conduite que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage,

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 130) ajoute à la suite de D. Bailly « *qu'il serait possible, en simplifiant à outrance, de dire que la didactique serait le savoir professionnel lié à la discipline de l'enseignant et la pédagogie son savoir faire* ».

La position de Raynal et Rieunier (1997 : 108) n'est pas loin de celle de D. Bailly et de Narcy-Combes. Pour eux, « *dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir* ».

S'agissant de la didactique des langues (DDL) en particulier, notons avec Cicurel dans Cuq (2003) qu'elle

se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux :

- *la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;*

- *le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.*

Ainsi dans le domaine spécifique de la didactique des langues, il est à souligner que le milieu naturel qui favorise l'acquisition peut être utilisé pour compléter le rôle de l'enseignant et même accélérer l'apprentissage et favoriser l'acquisition. C'est-à-dire donc que l'enseignant n'est pas le seul facteur qui favorise l'acquisition des connaissances. Il peut lui-même susciter le recours au milieu naturel en question, par exemple les bains linguistiques, pour compléter son enseignement de la langue.

L'essentiel à retenir est que la didactique en général et celle des langues en particulier s'occupe de la réflexion théorique et scientifique qui permet d'étudier et de développer l'enseignement des langues et leur appropriation par les apprenants. L. Dabène définit alors la didactique des langues étrangères comme « *le va et vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés* » (L. Dabène 1989 : 5)

1.2. Qu'est-ce que la pédagogie ?

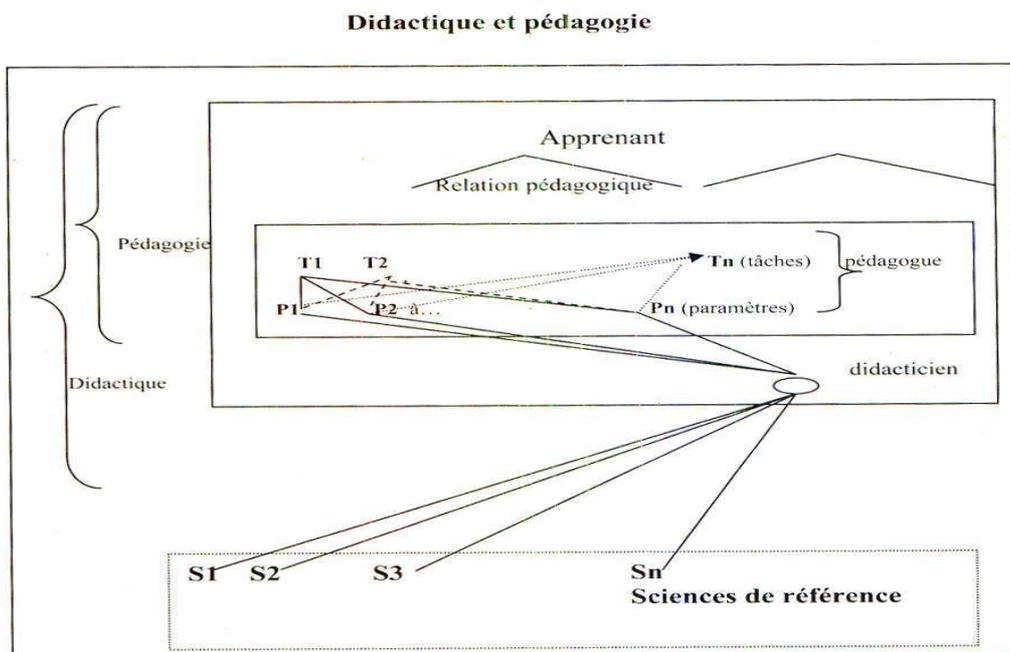
La pédagogie peut être vue comme un complément de la didactique, en ce sens qu'elle s'occupe des aspects pratiques de l'acquisition des connaissances. Les questions quotidiennes auxquelles l'enseignant se trouve confronté dans ses cours relèvent d'abord de la pédagogie, c'est-à-dire de comment conduire l'« enfant », l'enseigné ou l'apprenant, au savoir. C'est peut-être ce qui amène D. Bailly (1997 : 10) à parler de l'« immédiateté pédagogique » par opposition à la didactique qui, elle, s'intéresse en particulier aux aspects théoriques qui sous-tendent et expliquent les comportements pédagogiques observables sur le terrain. Mais d'aucuns estiment plutôt qu'on pourrait comprendre que pour cet auteur, la pédagogie est subordonnée à la didactique, c'est-à-dire en est une composante.

Cette dernière position est bien celle de J.-P. Narcy-Combes pour qui :

un apprenant qui souhaite apprendre une L2 aura besoin d'accomplir un certain nombre de tâches (T1 à Tn) qui mettent en jeu plusieurs paramètres (P1 à Pn) [...] Le pédagogue se satisfera souvent de gérer

plus ou moins intuitivement l'interaction entre les tâches et les paramètres et la façon dont l'apprenant la vit. Le didacticien aura besoin d'aller plus loin, comme le praticien chercheur qui souhaite aller au-delà de gestes pédagogiques accomplis plus ou moins intuitivement ou de façon conditionnée, quand ce n'est pas quasi automatisé comme dans certaines pratiques des « méthodes » structuro-globales ou de leurs dérivés (2005 : 131-132).

On peut comprendre à travers cette description que le didacticien est un pédagogue qui va au-delà des considérations pédagogiques, pratiques, pour s'intéresser également aux sciences de référence comme on peut le voir sur le schéma qui permet à J.-P. Narcy-Combes d'illustrer le rapport entre pédagogie et didactique :



Ce schéma montre que pour J.-P. Narcy-Combes, la pédagogie est bien une partie importante de la didactique. C'est-à-dire que la didactique comprend la pédagogie et le recours aux sciences de référence. Un didacticien est donc un pédagogue qui, en plus des questions relatives à l'immédiateté pédagogique (pour reprendre l'expression de D. Bailly), s'intéresse à la recherche scientifique pour favoriser une amélioration des comportements pédagogiques, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier.

S'agissant plus spécifiquement de la pédagogie, J.-P. Narcy-Combes estime que le pédagogue, en l'occurrence l'enseignant, a la responsabilité de faire exécuter un certain nombre de tâches par l'apprenant. Il s'agit, non pas d'un nombre fixe, mais d'un

nombre qui variera en fonction des paramètres, c'est-à-dire de la qualité des tâches elles-mêmes et des conditions dans les quelles elles se feront (milieu institutionnel, milieu naturel, niveau préalable de l'apprenant, les possibilités qu'a ce dernier d'écouter des natifs à la radio ou à la télévision, etc.). C'est donc pour J.-P. Narcy-Combes une façon de dire que l'apprenant a besoin de s'exercer beaucoup en exécutant des tâches, dont le nombre n'est pas fixe, jusqu'à progressivement parvenir à la maîtrise de la langue-cible.

Après avoir donné l'étymologie du mot pédagogie, c'est-à-dire le « fait de conduire l'enfant à l'école » selon le *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003) estime que

le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

- 1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant instituteur ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie »....*
- 2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner ...*
- 3. A un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative*
- 4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.*

Dans le cas précis de la subordination ou non de la pédagogie à la didactique, le dictionnaire de Cuq ne tranche pas. On peut alors y lire :

[...] quant au conflit avec le terme « didactique » il est à peu près insoluble. Si l'on prend pédagogie aux sens 1 ou 2, c'est une partie de la didactique. Si on lui donne le sens très général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui est partie prenante de la pédagogie.

Pour nous, et conformément à la synthèse que nous faisons, la didactique relève du savoir, c'est-à-dire de la compétence et peut effectuer un regard sur la pédagogie qui relève plutôt du savoir faire et s'occupe de la relation entre l'enseignant et les apprenants, de comment, sur le terrain, l'enseignant s'y prend pour permettre aux apprenants d'acquérir de la connaissance.

2. La pédagogie des grands groupes

Les grands groupes sont une préoccupation en Afrique en raison de l'insuffisance de salles de classes, du nombre insuffisant d'enseignants et du fait que l'accent soit de plus en plus mis sur la nécessité de scolariser tous les enfants, au moins jusqu'à un certain âge.

La première solution adoptée au lendemain de la deuxième guerre mondiale a été celle de la double vocation. Celle-ci consistait à diviser la classe en deux de telle sorte qu'une partie faisait cours le matin et la deuxième moitié dans l'après-midi. La première conséquence était la réduction considérable du nombre d'heures d'enseignement.

En Europe, selon Cuq (2003), il y eut au début du XIX^{ème} siècle, le « mouvement de l'école mutuelle » qui consistait à regrouper « en un même local des enfants de tous niveaux qui étaient placés sous l'autorité d'un maître, lequel déléguaient alors à des moniteurs, c'est-à-dire à des élèves plus âgés que ceux qu'ils avaient pour tâche d'encadrer, le soin de former les élèves sur des tâches très précisément indiquées [...] ». Mais les problèmes de gestion des classes à grands effectifs ayant continué de se poser, il fut entre autres plus tard envisagé de « fragmenter le grand groupe en groupes de travail plus restreints » mais une telle solution se trouvait confrontée à des difficultés surtout d'ordre matériel. Pour terminer Jean-Pierre Cuq (2003) fait remarquer que

l'observation des classes à fort effectif fait en réalité apparaître un choix constant, celui d'un enseignement frontal : le maître fait sa leçon devant les élèves en s'appuyant sur l'usage du tableau noir qui marque les différents moments de la journée et de chacun des points abordés. Les élèves sont en position d'écoute, recopient dans leur cahier, au terme d'un traitement mental de la matière apprise que le maître ne peut cependant accompagner.

Toutefois, pour nous, un tel enseignement frontal n'est pas de nos jours un modèle à suivre, quel que soit l'effectif auquel l'enseignant a affaire, dans la mesure où l'enseignement ne devrait plus continuer de consister à transmettre le savoir, mais devrait plutôt consister à accompagner les apprenants dans leur besoin d'acquérir le savoir, quelle que soit la discipline d'enseignement considérée.

Aujourd'hui, nous estimons que l'enseignant doit essayer d'adapter les recherches actuelles en acquisition des langues, qu'elles soient fonctionnalistes ou généralistes, aux effectifs pléthoriques, au lieu de considérer ces derniers comme une excuse pour continuer une forme d'enseignement qui ne puisse permettre la moindre acquisition par les apprenants de la langue étrangère, générale ou de spécialité. C'est ainsi que, lorsqu'on a parfois faire, comme nous, à des effectifs allant à plus de 1.000 étudiants dans un amphithéâtre, il sera question de concilier les techniques modernes de mise en place de tâches censées permettre un repérage actif (*noticing*) et un traitement du sens (*processing*), d'où la nécessité d'une individualisation de l'apprentissage malgré les contraintes liées aux gros effectifs sus indiqués, même si cela s'annonce très difficile, au lieu d'entreprendre tout simplement une forme quelconque d'enseignement frontal.

Chapitre 4 : Les neurosciences et l'appropriation des langues étrangères

1. Définition des neurosciences

Les neurosciences sont des sciences qui portent sur le système nerveux et qui permettent de localiser les différentes fonctions cérébrales et de comprendre l'organisation et le fonctionnement du cerveau. Pour Cuq (2003) par exemple,

on appelle neurosciences l'ensemble des recherches et des connaissances portant sur le système nerveux, et dont l'objectif est de localiser les fonctions cérébrales et de mettre en évidence l'organisation et le fonctionnement du cerveau jusqu'à la compréhension de ses propriétés fonctionnelles les plus intégrées, les fonctions cognitives.

Les neurosciences ont connu leur avènement grâce au développement de la génétique et de la biologie moléculaire. Elles se répartissent aujourd'hui en plusieurs branches, la neurobiologie, la neurophysiologie, la neuroanatomie, la neurochimie, la neuroendocrinologie, etc. et ont permis le développement de nouvelles sciences dérivées telles que la neurolinguistique, la neuropsychologie, la neuropsycholinguistique, la neurodidactique, etc. en effet les neurosciences ont joué un rôle important dans le développement des sciences humaines alors que pendant longtemps on a cherché à séparer les sciences de la vie des sciences humaines.

Dans son livre *J'apprends donc je suis*, Hélène Trocmé-fabre (1987) établit une relation entre la biologie humaine et l'apprentissage. Pour Marie Françoise Combes-Joncheray (1999 : 78), « *la neurophysiologie s'est posé la question du fossé existant entre les ressources des apprenants et leurs réalisations, entre les efforts et les résultats obtenus* » on peut aussi expliquer, grâce aux neurosciences, la résistance au changement, par exemple dans le domaine scolaire, comme on peut le lire dans Ginet (1997 : 36)

En nous intéressant aux neurosciences, notre souci est de nous en servir pour comprendre et expliquer comment l'apprenant peut arriver à s'approprier une langue étrangère, les difficultés auxquelles il peut se trouver confronté en fonction de la spécificité de sa situation d'apprentissage, le genre d'efforts cognitifs requis et les blocages éventuelles, etc. pour essayer de comprendre comment nos étudiants

apprennent et proposer des solutions aux écarts constatés. Pour arriver à percevoir par exemple le fossé existant entre les ressources des apprenants et leurs réalisations il faut passer par la compréhension de la complexité du cerveau humain.

2. Complexité du cerveau humain

En effet le cerveau est organisé en trois strates (P.D. Mac Lean et R. Gayot 1990) : « 1) il y a le cerveau primitif, ou reptilien parce que hérité des reptiles ; siège des réflexes et des réactions instinctives; 2) ensuite il y a le cerveau limbique , émotionnel ou mammalien parce que hérité des mammifères primitifs, siège de l'agressivité de l'imagination, "de nos émotions, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance au groupe " » comme l'écrit Alain Ginet (1997 : 36) qui ajoute que dans le domaine des langues, il peut « *être un nouveau frein, puissant et bien connu - qui sera actionné chez l'apprenant par tout enseignement vécu comme ennuyeux, inintéressant, non motivant ou traumatisant* », mais pourra aussi favoriser l'apprentissage « *dès que l'expérience est vécue comme agréable ou gratifiante* ». Ceci explique que Skinner ait créé sa théorie béhavioriste de « renforcement » de la connaissance acquise par répétitions.

En troisième position, 3) il y a la couche la plus récente, le néocortex, siège de la volonté et de l'argumentation, et qui selon A. Ginet (Ibid p.39), « *traite les données reçues, gère les images mentales et nos diverses mémoires, traduit les réactions cérébrales en langage verbale* » et selon Hélène Trocmé-Fabre, « *permet la production et la préservation des idées. Il raisonne froidement et ne connaît pas les émotions. [...] Il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualiser* » (Hélène Trocmé-Fabre op. cit. p. 47).

J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 109) ajoutent qu'il existe un quatrième cerveau :

Pour d'autres chercheurs, les lobes frontaux constitueraient une sorte de quatrième cerveau parce qu'ils détiendraient (d'après Alain Ginet p. 40) la capacité de concentration, d'attention, de réflexion, de décision réfléchie et volontaire. Ils retardent la boucle stimulus-réponse et jouent de ce fait un rôle fondamental dans la planification, la poursuite d'un objectif et l'empathie.

Alain Ginet propose le tableau suivant des quatre cerveaux :

<i>Cerveau</i>	<i>Rôle</i>	<i>Conséquences</i>
Primitif ou reptilien	Conservateur. Résistance au changement. En classe de langue étrangère, joue le rôle d'inhibiteur	Rassurer
Limnique	Lié aux émotions et à la mémoire, au plaisir et à la frustration. Intervient dans la survie de l'organisme et de l'espèce	Motiver Gratifier
Le néo-cortex	Lié à l'invention et à la pensée. Permet la production abstraite et la préservation des idées. Siège de la raison. Analyse, anticipation, décision, conceptualisation, résolution de problème.	Proposer une approche cognitive. Faire appel à l'intelligence des apprenants. (hypothético-déductive et maîtrise du langage)
Les lobes frontaux	Siège de l'empathie. Identification avec l'autre. Réflexion, pensée.	Proposer des pauses. Favoriser le travail en groupe, les échanges

Nous pouvons ajouter à cette organisation du cerveau en quatre strates son asymétrie, c'est-à-dire sa constitution en deux hémisphères, l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit, à la suite des travaux de Broca, puis plus tard, de ceux de Roger Sperry. D'après cette théorie,

l'hémisphère gauche, logique, abstrait, analytique, gère les quatre fonctions du langage. L'hémisphère droit, intuitif, synthétique, traite l'image, le spatial, le musical. De là vient l'idée que les apprenants ont des profils d'apprentissage différents, selon qu'ils sollicitent, de façon préférentielle, l'un ou l'autre hémisphère (J.-P. Cuq et I. Gruca, Ibid p. 107).

Mais certains chercheurs comme Changeux (1988) soulignent plutôt la complémentarité des deux hémisphères en indiquant qu'ils ne sont pas opposés, en mettant en relief l'imbrication des couches corticales et sous corticales et en mettant aussi en cause la rigide spécialisation fonctionnelle des aires corticales.

Pour d'autres chercheurs, la spécialisation hémisphérique du langage serait liée à un phénomène de maturation et n'existerait donc pas sous une forme définitive dès la naissance. C'est notamment ce que pense Gaonac'h (2006 : 25) :

La spécialisation hémisphérique du langage (en général à gauche, hémisphère dominant pour le langage) se produit durant une période critique durant l'enfance. On peut penser qu'elle est liée à un phénomène de maturation : il n'y a pas de spécialisation dès la naissance, mais le code génétique détermine une spécialisation progressive. Le principal argument en faveur de cette hypothèse de maturation est qu'une lésion de l'hémisphère gauche durant l'enfance ne conduit pas systématiquement à la perte des capacités de langage.

Lenneberg E. H. mettait en avant les données qui montrent que dans les cas d'ablation de hémisphères gauche (jusqu'à l'ablation complète, dans le cas d'épilepsie grave ne relevant à l'époque d'aucun autre traitement possible), les adultes perdent presque toutes leurs capacités de langage, alors que la récupération peut être quasi complète chez l'enfant, et ce d'autant plus qu'il est plus jeune : les fonctions de l'hémisphère gauche sont alors prises en charge par l'hémisphère droit [...] il n'y a pas au départ d'asymétrie cérébrale ; la latéralisation est un effet de maturation. Le processus de latéralisation se développe rapidement entre 2 et 5 ans, ralentit ensuite, est complet à la puberté (nécessité de relativisation) : on dispose maintenant de données qui montrent l'existence de latéralisation précoce dès 3 semaines, par exemple pour ce qui concerne la préférence perceptive. Pour ce qui concerne le langage, certains auteurs mettent en avant une spécialisation dès les premières années de vie qui peut se situer à gauche pour certaines capacités (la perception des sons du langage par exemple (...), mais aussi à droite pour d'autres capacités (l'acquisition de mots nouveaux par exemple).

Selon D. Perani et al. que reprend Gaonac'h (2006 : 72), il y a une différence de traitement de la langue qui s'apprend, selon qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue seconde ou étrangère :

[...] le traitement d'une langue seconde peut déclencher l'activité de différentes zones du cerveau, situées dans les lobes temporal et frontal, à la fois dans l'hémisphère gauche et dans l'hémisphère droit. Ceci s'oppose à ce que l'on observe habituellement pour le traitement d'une langue maternelle qui déclenche essentiellement une activité du lobe temporal gauche. Mais l'on observe surtout en langue seconde des différences individuelles très importantes : l'activation peut se situer essentiellement à droite pour certains sujets, mais aussi uniquement à gauche pour d'autres. Les auteurs en concluent que si des zones précises de l'hémisphère gauche sont affectées à la langue maternelle, il n'en est pas de même pour une langue seconde à laquelle ne semble pas être affecté un substrat neuronal particulier, tout au moins quand elle est apprise près l'âge de 7 ans.

Gaonac'h (2006 : 73) ajoute que :

lorsque la compétence en langue seconde reste à un assez bas niveau, on peut faire valoir que chacune des deux langues implique l'activité d'aires cérébrales différentes, alors qu'un haut niveau de compétence dans la langue seconde conduit à l'activation des mêmes substrats neurologiques pour les deux langues, indépendamment de l'âge d'acquisition de la langue seconde.[...] on peut relever [...] qu'une utilisation plus importante de l'hémisphère droit qu'on peut effectivement montrer chez les bilingues ne prouve pas que les processus cognitifs mis en œuvre pour acquérir et utiliser une seconde langue se situent principalement dans cet hémisphère, et qu'il y aurait en quelque sorte une « migration » des processus cognitifs du langage de l'hémisphère gauche vers l'hémisphère droit dans le cas d'acquisition tardive d'une seconde langue.

Nous pouvons déduire de tout ceci que les recherches sur les fonctions de chaque hémisphère vont se poursuivre puisque les avis sont encore quelque peu partagés sur la question comme on peut le voir. Le débat est donc loin d'être clos, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne les conclusions du débat sur l'existence des 4 cerveaux. Les chercheurs semblent en effet être aujourd'hui d'accord par exemple en ce qui concerne l'existence d'un quatrième cerveau, et par conséquent sur le rôle et l'importance des lobes frontaux.

3. Nécessité de tenir compte des capacités du cerveau de l'apprenant et de faire travailler les apprenants dans un environnement chaleureux et convivial

3.1. Les capacités d'apprentissage des apprenants par rapport à leur âge

A la suite de Galin Johnstone et al. 1979, Barth 1987 et Hélène Trocmé-Fabre 1987, Marie-Françoise Combes Joncheray (1999 : 82) rappelle que la myélinisation ou gainage des fibres nerveuses qui établissent les connexions entre les différentes zones cérébrales se fait de manière progressive et que les lobes frontaux sont myélinisés en dernière position, ce dont on devrait tenir compte en ne proposant des tâches faisant intervenir l'abstraction aux apprenants que lorsqu'ils ont atteint l'âge requis pour les aborder.

Elle estime, en reprenant ainsi Hélène Trocmé-Fabre, à propos du contexte français, qu'« *on commet de multiples fautes contre le cerveau* » et « *du fait que dans les institutions d'enseignement les programmes dictent leur loi, il faut aller vite, trop vite parfois, pour que l'apprentissage puisse être efficace* » (1999 : 85). En effet, il est indispensable d'évoluer, pour être compris, du concret vers l'abstrait et du global vers l'analytique, du général vers le particulier et du contexte au détail comme le préconise Hélène Trocmé-Fabre (1987 : 67), tout comme l'intelligence est liée à l'âge mental et non seulement à un savoir ou à un savoir faire donné (Arlin : 1975 et Rose 1982).

Selon D. Gaonac'h (2006 : 14) aussi, il est indispensable que l'enfant ait « *atteint un âge minimal pour que certaines acquisitions puissent être réalisées* ». Il explique comme suit comment le cerveau humain se développe de façon plutôt progressive, ce qui explique la

nécessité de ne pas surcharger cognitivement le cerveau de l'enfant et celle de tenir compte de son âge mental. La formation des neurones est complète à la naissance mais le développement neuronal continue pendant plusieurs années.

Le cerveau grossit de 350 grammes environ à la naissance jusqu'à 1250 grammes à 4 ans, soit 80% de sa taille adulte. L'augmentation de la taille est principalement due à deux facteurs : la myélinisation continue (croissance de la gaine de myéline entourant les axones des neurones, et l'accroissement de nouvelles connexions synaptiques à partir des neurones existants).

Les différentes régions du système nerveux sont myélinisées à différentes périodes du développement. Les circuits neuronaux nécessaires pour la tétée sont composés de neurones déjà myélinisés avant la naissance. Certains neurones impliqués dans l'audition ou l'équilibre sont totalement myélinisés à la naissance alors que d'autres notamment ceux situés dans la zone d'association qui gouverne les fonctions corticales comme le raisonnement abstrait peuvent l'être des mois ou des années plus tard.

Un autre aspect important du développement neuronal après la naissance implique la formation de nouvelles dendrites (projections en forme de branches qui partent du corps cellulaire et permettent la formation de synapses avec d'autres cellules), et de nouvelles connexions dendritiques entre les neurones). Le développement de certains systèmes fonctionnels (cortex préfrontal) se prolonge jusqu'à l'âge adulte.

Selon Hélène Trocmé-Fabre (1987 : 68), lors de l'apprentissage, il faut que l'apprenant dispose de temps de pause pour pouvoir structurer l'information qu'il reçoit car les temps de pause structurante sont indispensables à la formation des images mentales qui permettent la constitution des systèmes de références et de valeurs. Elle recommande aussi la prise en compte de l'affectivité dans l'apprentissage : « *toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous corticale et ménager un cortex non menaçant, enrichissant et chaleureux dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement* » (Ibid p. 50). De plus, précise-t-elle quelques années plus tard (Hélène Trocmé-Fabre 1996 : 92),

l'homme est un mélange inséparable de rationnel et d'émotionnel.

[...] L'affectivité est reconnue aujourd'hui comme moteur de nos processus cognitifs. Le cerveau affectif (ou système limbique) est fortement connecté avec d'autres régions cérébrales, en particulier avec nos lobes frontaux, indispensables à notre réflexion, à l'élaboration de notre identité et à nos capacités de planification.

C'est l'implication de l'émotionnel et du corporel dans l'apprentissage qui permet à l'apprentissage de s'enraciner et de devenir opérant.

Pour certains auteurs, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être relativement facile, ou difficile, en fonction du type de données à apprendre par rapport à l'âge de l'apprenant. Pour Walsh et Didier (1981), plus l'apprenant est âgé, mieux il comprend et assimile les éléments lexicaux et grammaticaux et moins bien il comprend et assimile la prononciation, en L2. Ils expliquent :

Les processus d'ordre inférieur comme la prononciation dépendent de la maturation précoce et de la faculté d'adaptation plus faible des circuits macro-neuronaux, ce qui a pour effet qu'il est difficile de surmonter l'accent étranger après l'enfance. Les fonctions linguistiques d'ordre supérieur comme les relations sémantiques dépendent plutôt des circuits neuronaux mûrissant plus tardivement, ce qui peut expliquer pourquoi les élèves du lycée peuvent apprendre beaucoup plus d'éléments de grammaire et de vocabulaire que les élèves de l'école primaire dans le même laps de temps.

Leur explication rejoint la position de Fatman (1975) et celle de Knibbeler (1975) pour qui acquérir une bonne prononciation devient de plus en plus difficile pour les apprenants de plus de douze ans. Paul Bogaards (1991 : 76), qui rapporte les résultats de leurs travaux, précise :

Ce qui ressort assez clairement c'est que les enfants ont une aptitude à s'approprier rapidement et avec un bon résultat la prononciation d'une L2 : Knibbeler (1975) constate que les difficultés qu'ont ses sujets (18-65 ans) à améliorer leur prononciation croissent avec l'âge [...] La meilleure période pour l'apprentissage de la prononciation d'une L2 semble être celle entre plus ou moins 6 ans et plus ou moins 11 ans. Avant cette période les résultats sont moins bons (Ervin Tripp 1974). Pendant cette période il y a peu d'évolutions (Thogmartin 1981). Au-delà de l'âge de 12 ans, il devient de plus en plus difficile d'acquérir une bonne prononciation (Fatman 1975 ; Knibbeler 1975) alors que Hoefnagel et Höhle (1978 : 342) affirment que « les apprenants plus âgés semblent être avantagés par rapport aux apprenants plus jeunes dans l'acquisition des aspects régis par les règles d'une L2 - morphologie et syntaxe [...]

Mais, précise quelque part P. Bogaards (Ibid), « l'avantage dû à l'âge était limité ». Il y a donc des exceptions. Il est rejoint par Gaonac'h (2006 : 59) qui rappelle que

Olson et Samuels concluaient que la supériorité habituelle des enfants en matière de prononciation tient aux situations d'apprentissage et notamment au temps d'exposition à la langue, facteur difficile sinon impossible à contrôler en situation naturelle. Lorsque les conditions d'apprentissage sont parfaitement contrôlées, l'avantage d'un avantage précoce disparaît et les adultes peuvent même se montrer supérieurs aux enfants, y compris pour la prononciation.

Cet auteur précise alors (p.62) qu'apprendre une langue étrangère à l'âge adulte présente des avantages :

- [...]. Pour certains domaines de l'apprentissage, il existe en effet un rôle facilitateur de l'âge :*
- *possibilité de transferts de la langue maternelle*
 - *capacité métalinguistique et métacognitives plus grandes : meilleure utilisation des connaissances antérieures sur la langue et les phénomènes linguistiques en général*
 - *possibilité de la mise en œuvre de stratégies cognitives plus efficaces (dans le domaine de la mémorisation ou de la conceptualisation, par exemple ;*
 - *et dans le domaine phonétique lui-même souvent considéré a priori comme favorable aux enfants, on a pu relever chez l'adulte de meilleures capacités de reproduction des sons [...]* ».

Il conclut (p. 63) que « [...] les enfants ne réussissent en fait mieux qu'en situation quasi naturelle avec exposition importante à la langue cible et interactions importantes avec les adultes ou d'autres apprenants ».

Il est indispensable que l'enseignant prenne en compte l'âge des apprenants pour éviter de les surcharger, et éviter ainsi de commettre des fautes contre leurs cerveaux pour reprendre l'expression d'Hélène Trocmé-Fabre.

3.2. Le sexe des apprenants serait-il déterminant dans leurs capacités d'apprentissage ?

Dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, plusieurs recherches ont relevé que les filles ont une avance sur les garçons, non seulement en ce qui concerne la production mais aussi la lecture. Pour Eric Hawkins (1987 : 67-68), cette différence des aptitudes liée au sexe serait d'ordre génétique et son explication remonterait, selon certains neurologistes, à la formation du cerveau du fœtus du futur enfant :

*[...] as to innate capacity, the precocity of girls in acquiring language is well attested. With any of the accepted tests, the evidence (summarized, for example, in G.Miller's **Language and communication, 1951**) shows that girls, on average, begin to outstrip boys from the age of 2. By the age of 11, girls' verbal competence is so far ahead of that of boys that special measures were always taken, in the days when boys and girls took a common selection examination for places in the selective grammar schools, to*

scale up the marks of boys in English tests, in order not to allocate a disproportionate number of girls to the scarce selective places.

*The superior verbal aptitude of girls of which **some neurologists now claim to find indications already present in the unborn foetus** was confirmed in an interesting study by the National Foundation for Educational Research (c'est nous qui soulignons).*

Mais il semble que le développement linguistique précoce qui caractérise les filles par rapport aux garçons n'est pas un développement linéaire. C'est ce que remarque P. Bogaards (1991 : 84):

Pour commencer, il est intéressant de jeter un coup d'œil sur le développement de la Lm chez les garçons et chez les filles. Selon Maccoby & Jacklin (1975, mentionnés par Van der Geest 1981 : 21), ce développement est plus rapide chez les filles jusqu'à l'âge de trois ans. De trois ans jusqu'à onze ans, il n'ya guère de différences entre garçons et filles, bien que les filles soient parfois un peu en avance. A partir de onze ans, le langage des filles se développe plus rapidement que celui des garçons. Hutt (1972 : 88-89) vient compléter ce tableau en affirmant que « ce n'est que vers la fin de l'adolescence, quand les capacités des garçons ont « muri », pour ainsi dire, que l'on peut procéder à des comparaisons entre sexes.

Toutefois, P. Bogaards (Ibid. p. 82) constate qu'il n'y a guère de différences, en ce qui concerne les capacités d'acquisition linguistique, entre filles et garçons, lorsque ces derniers deviennent adultes, notamment au niveau de l'enseignement supérieur :

Au niveau de l'enseignement supérieur, les données sont encore plus homogènes : il n'y a plus de différences entre étudiants et étudiantes. C'est ce qui a été constaté entre autres par Pimsleur & al. 1962a, Suter 1976, Carroll 1967/1968 et Liski & Puntanen 1983.

*Ainsi donc, les **différences** dans les résultats obtenus en L2 **ne se manifestent pas encore dans l'enseignement primaire**, elles sont nettement **en faveur des filles dans l'enseignement secondaire** (sauf s'il y a parmi les enseignants aussi des hommes) et elles **disparaissent au niveau supérieur** [...]*

Les capacités d'acquisition d'une langue étrangère seraient donc également liées au sexe et les filles seraient plus douées que les garçons dans l'acquisition des langues étrangères. Toutefois, nous n'aurons pas à tenir compte de ce paramètre dans nos classes où nous avons surtout affaire à des adultes, des apprenants au niveau desquels il n'y aurait pas de différences dans l'acquisition par rapport aux sexes des apprenants selon P. Bogaards (1991) que nous venons de citer. Et effectivement, nous remarquons qu'il y a aussi bien des hommes que des femmes qui soit font preuve de grandes

capacités ou soit font preuve de capacités limitées, dans l'apprentissage de l'anglais, dans l'exécution des tâches de pédagogisation, ou plutôt d'andragogisation (étant donné que ce sont pour la plupart des apprenants adultes), des concepts relevant de leurs domaines de spécialité.

Chapitre 5 : La psycholinguistique et l'apprentissage des langues

La psycholinguistique, en plus des neurosciences, est déterminante pour comprendre et expliquer comment l'apprenant procède, ou est censé procéder, pour apprendre.

1. Essai de définition de la psycholinguistique

La psycholinguistique, selon Cuq (2003),

étudie le comportement langagier en temps réel, c'est-à-dire les processus de compréhension, de production et d'acquisition linguistiques, en associant les analyses formelles des linguistiques (structurales, génératives, cognitives) aux modèles de l'activité mentale ; Elle a donc pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue [...]. En matière d'acquisition des langues, la psycholinguistique se propose d'expliquer les capacités mentales permettant l'acquisition d'une L1 ou d'une L2.

Plusieurs théories essaient d'expliquer les capacités mentales des apprenants leur « permettant d'acquérir une L1 ou une L2 »

2. Etude de quelques théories relevant de la psycholinguistique

2.1. Le béhaviorisme et la méthode audio-orale/l'exercice structural

Le béhaviorisme est une théorie associationniste qui date de 1913, année où il fut utilisé pour la première fois par Watson. Il a fortement marqué l'enseignement des langues pendant un demi-siècle. Il est basé sur le principe de conditionnement et d'observation expérimentale des réponses (R) apportées à différents stimuli (S) afin de déterminer les lois générales du comportement, ou *behavior*, animal ou humain. Les théories behavioristes du début du 20^{ème} siècle ont aussi débouché sur l'étude des modifications du comportement par rapport aux modifications des stimuli.

Il était question dans un premier axe de recherche du conditionnement classique ou pavlovien selon lequel, pour Cuq (2003),

un stimulus neutre devient un « stimulus conditionnel » (S.C.), par exemple un son, lorsqu'il a été associé de façon répétée à un « stimulus inconditionnel » (S.I.), par exemple un élément nutritif, qui déclenche une « réaction réflexe » (R.I.) par exemple la salivation. Le SC a aussi acquis une valeur de signal.

Hutchinson et Waters (1987 : 40) résument ici les caractéristiques essentielles du behaviorisme :

The first coherent theory of learning was the behaviorist theory based mainly on the work of Pavlov in the Soviet Union and of Skinner in the United States. This simple but powerful theory said that learning is a mechanical process of habit formation and proceeds by means of the frequent reinforcement of a stimulus-response sequence.

Le conditionnement opérant fut ensuite introduit, dans un deuxième axe de recherche, par Thorndike et développé par Skinner, et Gaonac'h de décrire le « principe du conditionnement skinnerien : partir d'une réponse établie, en renforcer les aspects qui peuvent conduire à la production d'une réponse différente » (Gaonac'h 1991 : 25).

Quant au troisième axe de recherche, il a été caractérisé par la prise en compte des variables intermédiaires entre stimuli (S) et réponses (R), les variables affectives ou cognitives, par les néo-behavioristes tels que Hull et Tolman.

Selon Gaonac'h (2006 : 43),

le principe de base qui conduit à un apprentissage, dans la tradition behavioriste, est l'établissement, sous l'effet d'un renforcement, d'une association stimulus-réponse, ou, de manière plus large, situation-comportement. Il y a comportement verbal quand un individu produit un énoncé dans une situation donnée ; cette production peut être ou non renforcée à travers son effet sur l'environnement [...] contribuant ainsi ou non à faire émerger un comportement stable.

Il faut donc, pour qu'un apprentissage s'établisse, qu'une première condition soit remplie ; il faut qu'il y ait production d'un comportement. L'apparition d'un comportement peut être suscitée par imitation ; elle peut aussi dans certains cas, être spontanée (éléments innés d'un comportement), les renforcements issus de l'environnement servant alors à en contrôler les conditions de production, si la conjonction entre comportement et renforcement, dans une situation donnée, est répétée, il y a apprentissage. Dans le domaine de la didactique des

langues, le behaviorisme a surtout été marqué par la « méthode audio-orale » décrite comme « l'application pédagogique la plus évidente des théories skinneriennes » par Gaonac'h (1991 : 26) qui en présente ici les principes :

1. *Le langage est un « comportement ». Un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à « se comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage.*
2. *La forme orale est prédominante : « Les comportements » de langage sont d'abord, sur le plan historique et sur le plan génétique (référence à la L1) des comportements « parlés ».*
3. *La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possibles de situations réelles, ou qui simulent le plus possible des situations réelles ; d'où l'utilisation de dialogues.*
4. *L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue, et ceci de manière intensive : les mécanismes à acquérir doivent faire l'objet d'un surapprentissage (overlearning).*
5. *cette acquisition de mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions. L'utilisation de « modèles » (imitation) ne vise pas à communiquer des règles de langage, mais à faciliter la production par l'élève de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés : le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes.*
6. *Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose » mais c'est apprendre à « faire quelque chose ». Une fois acquis un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise : on peut alors amorcer une généralisation grammaticale, sans énoncer de règles, mais en se contentant de décrire ce que l'élève fait à travers les productions effectivement réalisées. En aucun cas les exercices ne doivent devenir une « résolution de problèmes » consistant en la combinaison d'un certain nombre de règles complexes.*
(p. 26-27)

La méthode audio-orale d'apprentissage, inspirée par les théories skinneriennes, fut inventée durant la seconde Guerre Mondiale pour répondre au besoin urgent de connaissance de l'anglais par des troupes militaires d'origines linguistiques extrêmement diverses. Elle a permis d'obtenir des résultats particulièrement intéressants à tel point que des spécialistes américains de linguistique appliquée décidèrent d'en systématiser les fondements.

Pour Rivers (1964), traduit par Gaonac'h (1991 : 27), selon les théories skinneriennes, « l'apprentissage d'une langue étrangère est fondamentalement un processus mécanique » et dans ce processus, le renforcement des connaissances semble occuper une place importante et est aussi purement mécanique, en aucun cas psychologique ou cognitif. Il

s'agit d'un renforcement portant sur l'enchaînement des productions. Ainsi, d'après ces théories,

toute production verbale peut être renforcée et acquise, sans que le psychologue ait à se préoccuper du découpage en unités constituantes de cette production ; toute production verbale déjà acquise peut être combinée à d'autres productions, et le processus de renforcement porte alors sur l'enchaînement de ces productions (Ibid).

Concrètement, la méthode audio orale ou *Audio-Lingual Method*

visait à faire acquérir la maîtrise d'automatismes dans la langue étrangère, essentiellement chez les débutants. Fondée sur la répétition, la base pédagogique des exercices est apportée par une gamme très variée d'exercices structuraux phonétiques, mais surtout syntaxiques, construits sur le schéma skinnerien : Stimulus (modèle de départ) → Indice (incitateur de transformation) → Réponse de l'apprenant) → Bonne réponse → Renforcement (répétition de la bonne réponse).

La diffusion de ces exercices a été largement favorisée par le recours aux enregistrements sur bande magnétique, souvent exploités en laboratoire de langues (J.-P. Cuq 2003 : 27-28).

Les exercices structuraux sont essentiellement des exercices basés sur la répétition, la substitution et la transformation qui permettent aux apprenants de s'entraîner à manipuler, sous le contrôle d'un moniteur, des structures de la langue qu'ils apprennent de manière à en renforcer et à en assurer l'acquisition. Mais bien que

dans son livre devenu classique, Verbal Behavior paru en 1957, Skinner avait démontré l'efficacité de la manipulation dans l'enregistrement des langues (l'entraînement) [...] ce fut à la psychologie cognitive dans la deuxième moitié des années 50 de proclamer la nouvelle notion-clé de résolution de problème (Jassanger/Wenninger 1983 : 74ss.; Wessels 84 : 357ss.) qu'on ne peut imaginer qu'à l'intérieur de la boîte noire et qui [...] a servi assez souvent à la définition de stratégie. Devant cette nouvelle orientation de la recherche, le behaviorisme ne pouvait qu'échouer (Michael Wendt 2000 : 111).

L e béhaviorisme est aujourd'hui considéré comme dépassé. Il est vrai que certains de ses aspects comme la répétition et le renforcement sont incontournables dans tout processus véritable d'acquisition d'une langue étrangère mais les chercheurs sont unanimes aujourd'hui sur le fait que l'apprentissage ne peut être considéré exclusivement comme « des mécanismes à acquérir », comme « un processus mécanique de formation d'automatismes » et c'est également notre point de vue. Nous estimons que les automatismes ne suffisent pas, que la répétition et le renforcement que prône le

behaviorisme ne sont efficaces que s'il y a repérage actif et traitement du sens, donc un travail cognitif explicite, ce qui est contraire au behaviorisme.

2.2. Cognition et psychologie cognitive

2.2.1. La psychologie cognitive par rapport au béhaviorisme

Issu du latin *cognitio*, connaissance, la cognition se réfère à tout ce qui est fait comme efforts, notamment au plan mental, en vue de permettre à l'individu d'accéder à la connaissance, à l'information en provenance de son environnement, en vue d'apprendre. Ainsi, en réaction contre les théories béhavioristes, notamment celles skinnerennes, la nouvelle "notion-clé de résolution du problème" d'apprentissage est la notion de psychologie cognitive qui tient compte des efforts faits par l'apprenant en vue d'accéder au savoir. C'est donc la chute du béhaviorisme.

Dans cette dernière méthode (le béhaviorisme), l'apprenant était considéré comme un récepteur passif de la connaissance qui lui était enseignée, quelqu'un à qui l'enseignant d'une langue pouvait faire ingurgiter de la connaissance rien qu'à l'aide d'une batterie d'exercices. Mais en ce qui concerne la psychologie cognitive, notamment grâce à l'avènement de la révolution chomskyenne, on insiste sur « *le fonctionnement de la faculté de connaître, autrement dit de la cognition* » (Peter Scherfer 2000 : 169), en mettant l'accent sur l'interaction entre le cerveau humain et l'environnement au cours de tout processus d'apprentissage.

Ainsi, alors que selon la méthode audio-orale « *apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques surtout au moyen de la répétition jusqu'au overlearning, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de "penser" pour produire des énoncés corrects* » (Germain 1993 : 443), pour la psychologie cognitive, la prise en compte de la pensée et de la réflexion, c'est-à-dire la cognition, est indispensable dans toute procédure efficace d'acquisition des langues. C'est ce qui fait qu'au lieu de parler en termes de **Stimulus – Réaction – Renforcement**, les partisans de la psychologie cognitive préféreraient utiliser les termes **Stimulus – Cognition – Réaction** dans toutes propositions de procédure d'appropriation d'une langue étrangère.

Gaonac'h (2006 : 45) estime qu'on ne peut pas seulement apprendre par imitation. L'apprenant peut aussi créer ou produire de nouvelles expressions en s'inspirant de ce qu'il a appris :

On peut critiquer l'importance accordée à l'imitation par la théorie behavioriste. L'acquisition du langage ne se fait pas, loin de là, par répétition d'un modèle : tout au contraire, ce qui est acquis permet tout à la fois de comprendre des énoncés originaux, et de produire des expressions nouvelles. L'acquisition du langage permet d'ailleurs de déterminer si une phrase est correcte ou non dans une langue, alors même qu'elle n'a jamais été rencontrée. Il y a donc une « créativité langagière » chez tout être humain dont le behavioriste ne peut rendre compte.

Il ne suffit donc pas d'imiter quelque chose pour l'apprendre et se l'approprier contrairement à l'esprit du behaviorisme. On apprend aussi en faisant des efforts cognitifs pour comprendre.

D'après Dieter Wolf (2002: 42) « *cognitive psychology as one branch of constructivism regards comprehension as a cognitive process in which knowledge available in the human mind interacts with the outer stimuli perceived by the comprehender* ».

2.2.2. Le mentalisme chomskyen

Considérer que les connaissances disponibles dans la pensée humaine interagissent avec l'environnement extérieur dans tout processus d'apprentissage, ou d'accès à la connaissance, est la vue mentaliste de l'esprit qui a engendré la théorie cognitive de l'apprentissage selon laquelle les apprenants doivent avant tout être considérés comme des êtres pensants ou *thinking beings* :

whereas the behaviourist theory of learning portrayed the learner as a passive receiver of information, the cognitive view takes the learner to be an active processor of information (see e. g. Ausubel et al., 1978). Learning and using a rule require learners to think, that is to apply their mental powers in order to distil a workable generative rule from the mass of data presented and then to analyse the situations where the application of the rule would be useful or appropriate (Hutchison & Waters, 1987: 43).

La première attaque contre le behaviorisme fut celle menée par Noam Chomsky (1964) sur la question de comment l'esprit humain était en mesure de transférer ce qu'il a appris dans une séquence de Stimulus-Réponse (S-R) dans de nouvelles situations. L'automatisme associationniste ne pouvait donc pas être considéré comme méthode généralisable

d'acquisition des connaissances. Il fallait que l'esprit, humain notamment, prenne connaissance des règles qui régissent chaque type de savoir, les internalise et puisse les appliquer dans des circonstances similaires qui pourraient se présenter après, dans des expériences semblables auxquelles l'être humain pourrait se trouver confronté. Gaonac'h (1991 : 121) rapporte que

les connaissances qui font l'objet d'un processus d'acquisition sont relatives à un système de règles. Le développement ne consiste pas à apprendre ces règles mais à les découvrir (hypothèses, stratégies) ou plus exactement à en établir un système intériorisé. Les interactions avec l'environnement sont fondées sur le postulat qu'il fonctionne bien selon ce système de règles, faute de quoi celui-ci doit être modifié en conséquence.

La pensée humaine qui internalise les règles conformément au mentalisme chomskyen ne peut accéder à de la nouvelle connaissance qu'à partir des connaissances déjà acquises. Ainsi, pour Gaonac'h (1991 : 10),

en vue d'élaborer [...] une hypothèse générale relative à ce qu'on appelle apprentissage dans la terminologie classique de la psychologie ; c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne), ou explicite (exercice scolaire).

En effet, selon la psychologie cognitive, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et secondes, la connaissance qu'un apprenant a de sa L1 peut l'aider, et l'aide, à apprendre et à acquérir une L2. Une langue étrangère ne devrait plus s'apprendre ex nihilo, juste en se basant sur le principe de répétition et de renforcement de connaissances : la langue maternelle est un acquis qui servira à mieux connaître la langue étrangère qu'on souhaite apprendre car « *cognitive structures are influenced by students' prior knowledge* » (R. Arends 1991 : 241), dans le cadre de leur acquisition de la connaissance et de leur développement intellectuel, et « *for new material to be meaningful to students, teachers must find ways to connect the new material to what students already know. Students' present ideas on a particular topic determine which new concepts are potentially meaningful* » (R. Arends, 1991).

Cette psychologie cognitiviste est celle qui amène J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 386) à écrire que

certain linguistes, comme Chomsky et ses disciples, voient la grammaire comme un phénomène humain à la fois d'ordre biologique et d'ordre psychologique et social. Cela veut dire que chaque être humain possède en lui des mécanismes génétiques et aussi un appareil respiratoire, phonatoire, auditif, qui lui donne une faculté de langage : pour que cela se mette en place il faut un environnement social et un état psychologique qui le permette. Quand toutes ces conditions sont remplies, l'individu, au sein d'une société, peut acquérir une ou plusieurs langues et l'utiliser, ou les utiliser.

Tout cela semble confirmé par le fait que l'enfant *Genie*, dont Curtiss (1977) nous rapporte que ses parents ne lui ont pas permis de communiquer avec eux, et ceci jusqu'à son enlèvement à l'âge de 14 ans, n'était pas du tout en mesure de s'exprimer correctement et ne pouvait non plus apprendre de langue et y communiquer convenablement. Une langue nouvelle qu'on apprend peut être, comme l'explique la théorie cognitiviste, « reliée » à la langue qu'on connaissait et lorsqu'à 14 ans on n'en connaissait aucune, on n'est pas disposé à en apprendre, au point d'en acquérir.

Faute d'un environnement social, *Genie* a été incapable d'acquérir même la langue que parlent ses propres parents. En principe, c'est ce que l'enfant apprend de ses parents qui est censé lui permettre de comprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances linguistiques, conformément à la psychologie cognitive selon laquelle « *cognitive psychology as one branch of cognitivism regards comprehension as a cognitive process in which knowledge available in the human mind interacts with the stimuli perceived by the comprehender* » Dieter Wolf (2002 : 42).

C'est donc dans des cas extrêmes d'isolement social que l'enfant pourrait se retrouver incapable de parler couramment sa langue maternelle comme l'explique Gaonac'h en s'appuyant sur le cas des « enfants sauvages » ou *wild children* tel que *Genie* dont il donne sa description en ces termes :

Le cas de Genie aux Etas-Unis [...]. Cette fillette, apparemment normale à la naissance a été enfermée par ses parents dans une pièce isolée (son père ne supportant aucun bruit dans la maison) de l'âge de 20 mois jusqu'à 14 ans. Durant toutes ces années, ses seuls contacts n'ont été que de quelques minutes chaque jour avec sa mère, pour sa nourriture. Quand cette enfant a été enlevée à sa famille, elle ne

disposait quasiment d'aucune capacité de langage. La « période critique étant supposée terminée à l'âge de 14 ans, les tenants de cette hypothèse prédiraient également une incapacité à acquérir le langage malgré une exposition normale à une langue. Pourtant, après entraînement, Genie a pu maîtriser quelques capacités linguistiques, sans atteindre jamais cependant des capacités normales. On relève en particulier un très faible développement syntaxique, au regard du développement du vocabulaire. Elle utilise peu de mots grammaticaux ou auxiliaires, et, par exemple, forme des phrases négatives en ajoutant simplement une négation au début des phrases ; elle ne maîtrise pas l'usage de la morphologie flexionnelle (modification de la fin des mots pour marquer le nombre ou le temps) [...] lorsqu'un enfant souffre d'un isolement social précoce, les acquisitions linguistiques sont possibles et efficaces, par simple exposition, dès lors que cet isolement cesse à un âge suffisamment précoce (2006 : 17-18).

On peut en effet expliquer les difficultés de *Genie*, le *wild child* ou l'enfant sauvage, à s'exprimer comme les autres êtres humains, toujours dans le cadre d'une explication par la théorie chomskyenne, par la non activation de son *LAD* (*Language Acquisition Device*) au moment opportun. Car, selon cette théorie, le *LAD*, dont disposerait tout individu, doit être activé au moment où ce dernier est encore un enfant, pour lui faciliter l'accès à la parole et à l'acquisition de la langue. Après l'âge de 14 ans, il est manifestement trop tard pour assurer l'activation du *LAD* de *Genie*. Ce *LAD* n'est plus censé être opérationnel, d'où les grandes difficultés de « l'enfant sauvage » à s'exprimer normalement.

Nous adoptons la position selon laquelle il n'y a pas d'apprentissage ex-nihilo et, comme l'indique la théorie cognitiviste, on apprend à partir de ce qu'on connaît déjà. Et étant donné que *Genie* ne connaissait pas la parole, n'a pas appris à parler en échangeant avec ses parents, ni avec personne d'autre, elle n'a pu apprendre facilement, à un âge aussi avancé, à parler et à s'exprimer comme les autres adolescents de son âge quand elle a changé de conditions de vie.

2.2.3. Chomsky et la distinction entre compétence et performance

L'influence de Chomsky en didactique des langues a surtout été ressentie à travers son ouvrage *Aspects of the theory on syntax* où il

fait la distinction entre "compétence" et "performance", la "compétence" linguistique étant définie comme la capacité innée que posséderait un "locuteur-auditeur idéal" de produire des énoncés nouveaux jamais entendus auparavant (Claude Germain 1993 : 201).

La compétence linguistique serait donc la capacité, propre à un individu, de faire des productions langagières d'un niveau donné. Elle ne devrait pas se confondre avec la performance qui serait l'expression concrète de la compétence dont dispose l'individu, sa capacité intrinsèque à faire preuve du degré ou du niveau de compétence qui le caractérise. En d'autres termes, « *la compétence est un savoir implicite, n'apparaissant pas forcément au plan comportemental ; la performance est la mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes* » (D. Gaonac'h 1991 : 97), c'est « *la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue* » (Ibid. p. 98).

2.3. Le constructivisme

Cette théorie considère que la connaissance se construit à partir de la réaction de l'enfant aux sollicitations de son environnement. La connaissance n'est pas seulement constituée des enseignements qui sont dispensés ou de l'environnement tel qu'on le perçoit, mais également des découvertes que l'on fait, en réagissant par rapport à ce qui nous est appris, en agissant sur les objets tel que l'objet cognitif qu'est le langage.

Le constructivisme s'oppose à l'innéisme chomskyen selon lequel les connaissances s'acquièrent à partir de dispositifs innés, internes à l'individu. Pour Piaget, par exemple, l'apprenant construit lui-même sa connaissance. Ainsi, le constructivisme piagétien

insiste sur l'activité de l'apprenant qui construit lui-même sa compétence, à travers son propre parcours d'apprentissage. Cet impératif pédagogique est associé à l'exigence que l'apprentissage passe d'abord par une pratique intensive des interactions à travers des échanges où chacun s'engage pour communiquer » (Gaonac'h 1991 : 196).

Son constructivisme s'oppose également à l'empirisme pour lequel la connaissance résulte essentiellement des données de l'expérience au lieu d'être construite par l'apprenant lui-même au travers de ses interactions avec l'environnement. En effet selon Piaget, comme selon Vygotsky et Bruner, dans l'apprentissage, il faut « *tenir compte du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de la relation entre situation et réponse* » (J.-P. Cuq, op. cit: 53).

Dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues étrangères, d'après l'approche constructiviste, on ne peut apprendre qu'à partir de la connaissance déjà acquise et ceci par le biais des interactions. L'enfant qui naît, et qui est considéré comme une « *tabula rasa* », va pouvoir construire ses premières connaissances à partir de ses capacités héréditaires/génétiquement acquises et par le biais de ses échanges avec l'environnement, même dans le domaine du langage.

De même lorsqu'il grandit, l'enfant apprendra et acquerra une L2 à partir de sa langue maternelle (ou de sa L1), et même une L3 à partir de sa langue maternelle (ou de sa L1) et de sa L2 et ainsi de suite, par le biais d'interaction entre son « *prior knowledge* » et les stimuli provenant de l'environnement, des parents, des maîtres, des pairs, etc. Pour les constructivistes donc, « *learners can only comprehend and learn items which they can assimilate with knowledge already available* » (D. Wolf : 2003 : 42).

La construction de la connaissance qui s'opère pour tout apprenant, selon l'approche constructiviste, est de la construction de sens ou « *construction of meaning* » : « *social constructivists claim that participants in an interaction jointly construct meaning* » et « [...] *language is learnt because meaning is constructed* » (D.Wolf 2003 : 43-44).

Daniel Véronique (1992 : 19) rappelle pour sa part « [...] *les travaux d'inspiration constructiviste de Giacobbe (1989) pour qui l'appropriation implique une réélaboration conceptuelle, qui résulte de la perception qu'a l'apprenant de la distance entre la langue cible et sa langue source* ».

Ce que nous pouvons retenir du constructivisme, c'est que la connaissance se construit progressivement. Elle ne s'acquiert pas instantanément. Elle se construit à partir des connaissances déjà en place chez l'apprenant et des échanges avec les autres. Nous avons pris en compte le constructivisme parce que nous sommes d'accord avec le principe de la construction de la connaissance à partir des connaissances antérieures mais cela ne suffit pas pour expliquer la complexe appropriation de la connaissance par l'apprenant.

2.4. L'interactionnisme

L'interactionnisme peut se définir comme une théorie selon laquelle l'apprentissage résulte des échanges entre l'apprenant et des composants de son environnement. Ainsi,

pour les interactionnistes, l'apprentissage résulte de l'interaction entre l'environnement de l'apprenant et les mécanismes internes de ce dernier. On l'applique également à l'interactionnisme social, pour lequel la langue s'acquière en communiquant avec d'autres locuteurs de la langue étrangère (M.F. Combes-Joncheray 1999 : 397).

C'est dire qu'on apprend en échangeant avec les autres, en conversant ou en dialoguant avec eux. En effet pour E. Goffman, sociologue canadien de l'Ecole de Chicago, une interaction est « *un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc.* » (Cuq : 134). Dans le domaine spécifique des langues étrangères, nous sommes intéressés par l'interactionnisme social comme l'a indiqué M.F. Combes-Joncheray. Ainsi, « *pour Bruner comme pour Vygotsky, c'est [...] dans son fonctionnement social qu'est inscrit le développement du langage* » (D. Gaonac'h 1991 : 188) dans la mesure où pour Bruner, s'inspirant de Vygotsky,

le langage est un outil social ; il est un moyen de communication qui sert à l'établissement des relations interindividuelles. Il a donc une origine sociale, ce qui conduit à l'idée, développée ensuite par d'autres auteurs, que son acquisition se fait à travers des interactions sociales. Ce n'est qu'assez tard chez l'enfant, au-delà de deux ans, que le langage devient aussi un outil de l'esprit : il contribue, à travers un processus d'internalisation, à l'organisation de la pensée [...] le langage structure la pensée (et non l'inverse comme le défend une conception cognitive du langage telle que celle de Piaget (Gaonac'h 2006 : 53).

Pour cet auteur (Bruner 1983), précise Gaonac'h (2006 : 54), l'acquisition du langage est quelque chose d'essentiel pour la survie et « *le langage est un outil d'interaction, au sens plein du terme, c'est-à-dire qu'il permet d'exercer des actions communes dans la société [...] le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communication avec autrui, d'affecter son comportement* » et « *la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer* ».

Dans la prise en compte des interactions dans l'apprentissage des langages, Bruner (1975) rejette l'innéisme sous toutes ses formes et considère que l'apprentissage et l'acquisition des langues dépendent plus des échanges avec les autres que des capacités innées comme le *Language Acquisition Device (LAD)* de Chomsky :

Il rejette l'idée que le langage humain soit une capacité innée, tout autant dans la perspective de Chomsky (innéité de capacités linguistiques proprement dites) que dans celle de Piaget (innéité de capacités cognitives générales). Le langage est pour Bruner un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger et amplifier ses capacités. C'est un outil au même titre que les outils physiques (Gaonac'h 1991 : 88).

Pour Vygotsky, à qui on doit le concept de médiateur, « *l'apprentissage se fait par interaction sociale avec quelqu'un qui en sait plus que vous sur le sujet, parent, maître ou pair* » (M.F. Combes-Joncheray. Ibid : 57). Mais en ce qui concerne Piaget, Gaonac'h (1991 : 191) estime que son interactionnisme « *concerne l'enfant et le monde qui l'entoure : la construction des connaissances (dont le langage) est liée aux transformations qui s'opèrent dans la relation entre l'enfant et le réel* ». Piaget s'intéresse donc en particulier en tant qu'interactionniste à la manière dont l'enfant développe ses capacités communicationnelles à travers ses échanges avec les autres.

Ervin-Tripp (1981) va au-delà de l'acquisition de la L1 par les enfants et montre que l'acquisition d'une L2 en particulier dépend en grande partie du réseau d'interaction dans lequel se mènent les activités langagières des apprenants. Elle indique notamment que lorsque les jeunes enfants se trouvent impliqués dans les activités à haut degré d'interaction sociale telle que les jeux, ils acquièrent la L2 encore plus facilement : le fait de jouer les uns avec les autres, même dans une L2, donne donc aux jeunes enfants l'occasion de manipuler intensément la L2 qui est utilisée dans la pratique du jeu, et la multiplicité des influences positives, relatives à ce jeu, qui s'exercent mutuellement sur les jeunes enfants, leur permettent de connaître un peu plus la L2 utilisée au cours du jeu.

Slobin (1973) considère l'interaction sociale comme la seule motivation à acquérir des informations sur le fonctionnement du langage.

En résumé, pour les interactionnistes, l'interaction sociale se trouve au coeur du développement des capacités de communication et dans le cas de l'apprentissage des langues à l'école, et pour les interactionnistes, cela se fait à travers la négociation du sens (D.Wolf, 2003)

Ainsi l'enfant par exemple, dès sa naissance, apprend beaucoup de ses parents, pour son acquisition de la L1. Il leur doit son premier contact avec la langue maternelle et tire l'essentiel de ses premières connaissances dans la L1 grâce à ses interactions avec son père et sa mère qui lui apprennent à dire par exemple « papa », « maman » etc.

Au-delà des parents, il y a le maître, le maître de l'école primaire et l'enseignant de langue qui, par le biais des interactions en classe, permettent à l'enfant d'acquérir d'améliorer ses connaissances, en ce qui concerne la L1, si elle est la langue d'enseignement par exemple, et éventuellement une L2.

A la maison, cumulativement avec les interactions avec les parents, l'enfant apprend beaucoup en échangeant avec ses pairs que sont les autres enfants tels que les frères et sœurs et les enfants de son quartier. Il en est de même à l'école où le développement des compétences linguistiques de l'enfant s'opère, non seulement par le biais des échanges avec le maître ou le professeur, mais aussi par le biais des interactions avec les camarades de classe ou d'école. On parle même de plus en plus d'apprentissage coopératif, cadre privilégié d'interaction avec les camarades de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte, dans l'enseignement secondaire ou supérieur.

Pour Vygotsky, tout comme pour Bruner, le langage fonctionne à partir d'une origine externe (Vygotsky 1962), à partir de l'interaction entre l'environnement, le monde extérieur et les mécanismes internes de l'apprenant.

L'interactionnisme peut être considéré comme composante, ou un prolongement, du constructivisme en ce sens que la construction de la connaissance qui est mise en exergue par le constructivisme se fait à l'aide des connaissances déjà acquises par le biais des interactions avec les autres.

2.5. L'innéisme (*innate capacity*)

L'innéisme ou innéité se réfère à l'ensemble des traits caractéristiques d'un individu à sa naissance, par opposition à tout ce qu'il acquiert par la suite, d'où l'opposition entre l'inné et l'acquis. Une certaine conception philosophique de l'innéisme postule que la nature de tout être vivant est déterminée déjà dès sa naissance et que tout ce qu'il sera en mesure de faire dans sa vie, il se trouve doté des capacités de le faire progressivement, à partir de sa venue au monde, au fur et à mesure qu'il se développera physiquement et intellectuellement.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, pour Noam Chomsky, il existerait en tout enfant à sa naissance un dispositif inné d'acquisition du langage (*Language Acquisition Device (LAD)*) qui lui permet de découvrir par lui-même les règles qui régissent le fonctionnement du langage, contrairement à Piaget (constructiviste), pour qui l'enfant construit lui-même sa connaissance, y compris celle du fonctionnement du langage. Ainsi pour Noam Chomsky, le langage a un caractère inné et il existe même une grammaire universelle ou transformationnelle, contrairement aux théories behavioristes. D'après l'innéisme Chomskyen,

le développement très rapide des compétences de langage dans la petite enfance rend peu plausible un apprentissage sous forme de renforcements systématiques de la part de l'environnement, tel que le décrivent les behavioristes (Gaonac'h : 2006 : 45).

Ainsi,

*les critiques opposées à la position empiriste conduisent Chomsky à considérer qu'il existe un « dispositif inné et spécifique d'acquisition du langage » qu'il dénomme LAD, pour *Language Acquisition Device*. A partir des énoncés propres à une langue naturelle entendue par un individu, le LAD construit une « grammaire », ce terme ayant ici un sens particulier : il s'agit d'un ensemble de règles permettant de générer tous les énoncés légaux dans une langue (d'où le nom de « grammaire générative ». une telle grammaire a donc pour caractéristique de permettre la production d'un nombre infini d'énoncés, avec des moyens finis, les éléments de la langue [...] tout être humain possède, de manière innée, des principes généraux qui permettent de déduire les règles à partir des énoncés entendus. Ces principes généraux sont des contraintes qui s'imposent à toutes les langues humaines (Gaonac'h : 2006 : 46).*

Lorsque le LAD se trouve exposé à des stimuli extérieurs, selon la théorie Chomskyenne, « l'exposition à une langue, nécessaire à son acquisition, ne porte que sur une quantité assez faible de matériaux linguistiques » (Gaonac'h : 2006 : 22).

Dans *Reflection on Languages*, Noam Chomsky (1975 traduction française 1981), il est indiqué que l'espèce humaine est spécialement conçue pour les activités de langage à tel point que nous développons des structures cognitives complexes tout naturellement et pratiquement sans efforts. C'est ce que confirme Eric Hawkins (1987 :66), lorsqu'il décrit l'apprentissage de la langue maternelle d'après la *Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* (Chomsky 1959) :

this task [learning the mother tongue] is accomplished in an astonishingly short time, to a large extent independently of intelligence, and in a comparable way by all children [...] Any theory of learning must cope with these facts [...] all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity.

L'apprentissage naturel de la langue maternelle par les tout petits enfants se fait effectivement, apparemment, sans efforts et on ne peut donc que considérer que quelque chose de spécifique aux enfants favorise une si rapide acquisition. D'après Gaonac'h (1991 : 102),

au plan psycholinguistique, l'expression la plus forte de l'hypothèse d'innéité a été élaborée par McNeill, qui fonde son argumentation sur le fait que « la part la plus abstraite du langage est la première qui apparaisse au cours du développement [...] l'analyse faite par McNeill l'amène à considérer que les premiers énoncés des enfants sont très proches des structures profondes telles qu'elles sont décrites par la grammaire générative transformationnelle. Il en conclut que l'enfant dispose de manière innée, de schémas abstraits qui, appliqués au matériau linguistique qu'il peut avoir à sa disposition, permettent la constitution d'une compétence grammaticale. La caractéristique du LAD (Language Acquisition Device/Dispositif d'acquisition du langage) est de permettre le développement d'une « théorie » concernant les régularités qui sous tendent le corpus linguistique auquel l'enfant est exposé. Les structures profondes sont innées et universelles (les mêmes catégories grammaticales sont présentes dans toutes les langues-ce qui se modifie au cours du développement, c'est la manière d'exprimer la structure sous jacente à travers des phrases, autrement dit l'application de transformations.

La mise en oeuvre du dispositif inné d'acquisition du langage dès l'exposition à une certaine quantité de matériau linguistique s'opère sous forme de tentative de compréhension des règles

qui régissent la parole de interlocuteur de l'enfant. En écoutant, l'enfant essaie de déchiffrer ce qu'il entend et prend connaissance de comment cela est organisé. C'est de cette façon qu'il apprend à parler comme son/ses interlocuteur(s). Pour Chomsky (1965 et réédité en 1971, p. 13),

le problème, pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue consiste en ceci : déterminer à partir des données de la performance le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur auteur et qu'il met en usage dans sa performance effective.

Nous pouvons aussi faire remarquer que pour Chomsky c'est entre l'âge de 18 mois et celui de 4 ans que l'enfant acquiert le langage et que c'est probablement dans cet intervalle d'âge que le dispositif inné d'acquisition du langage, structure linguistique latente chez l'enfant, peut s'activer et permettre une acquisition aisée. Ainsi, en grandissant, l'enfant perd la capacité de faire activer son "LAD" et par conséquent l'apprentissage des langues lui est généralement plus difficile que quand il était jeune enfant, comme cela a été le cas de *Genie* développé plus haut. Ce qui explique que l'adulte apprend plus difficilement à parler de nouvelles langues que l'enfant qui tout jeune, peut apprendre à parler plusieurs langues à la fois, en particulier lorsqu'il vit dans un milieu plurilingue.

Chapitre 6 : Apprentissage et acquisition, et la place de l'erreur dans l'appropriation des langues étrangères

1. Apprentissage vs acquisition ?

1.1. Comparaison des deux concepts, apprentissage et acquisition

L'apprentissage, pour bon nombre de chercheurs, se distingue de l'acquisition. Apprendre une langue, c'est s'investir dans des efforts dont on espère qu'ils permettent de s'exprimer correctement, oralement et par écrit, dans cette langue. On apprend donc parce qu'on a envie de maîtriser, de s'approprier une connaissance. Ceci revient à dire que « tout apprentissage est intentionnel et qu' « *on n'apprendrait jamais de manière incidente, mais on oublierait qu'on a eu une intention fugitive d'apprendre* » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 48).

Expliquant la différence établie par ce dernier entre apprentissage et acquisition (1981), Hutchinson et Waters (1987 : 49) ont précisé que « *learning is seen as a conscious process, while acquisition proceeds unconsciously* », c'est-à-dire que l'acquisition ne requiert pas des efforts conscients mais s'effectue tout naturellement alors que « *l'apprentissage est un processus grâce auquel les apprenants sont conscients des faits de langue, attentifs, et capables d'en parler. Ils jugent de la grammaticalité des énoncés* (C. Germain, 1993 : 247). Ils cherchent donc à avoir une connaissance métalinguistique, sur la langue-cible, alors que par le biais de l'acquisition, « *les usagers ne sont pas conscients des structures acquises. Les sujets ne s'intéressent qu'au sens et acquièrent inconsciemment la forme, c'est-à-dire les règles de la langue : ils n'ont qu'une impression de grammaticalité* » (C. Germain, Ibid).

Selon Krashen, les deux concepts sont diamétralement opposés. Ainsi Pierre Bange et al (2000 : 51) rapportent que

Krashen oppose "learning" explicite, métalinguistique et "acquisition" implicite qui sont étanches l'un à l'autre. Seule l'acquisition permet, selon Krashen, une utilisation spontanée de la langue, l'apprentissage ne pouvant conduire qu'à des actions de monitoring réfléchi. Les nativistes d'obédience chomskyenne rejoignent cette position. Zobl (1995) résume la position de Krashen de la manière suivante :

Krashen reconnaît l'existence de deux systèmes d'internalisation et de représentation de savoir sur L2. Les structures de savoir identifiées comme 'apprentissage' représentent un savoir encyclopédique.

Krashen considère que l'acquisition est la manière dont on peut s'approprier une L2 qui soit analogue à la manière dont s'acquiert la L1, c'est-à-dire de façon naturelle. Il estime d'autre part que « *l'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition : il n'y a pas de passage d'un processus à l'autre. Il s'agit de deux processus indépendants qui ne s'influencent nullement* » (C. Germain, 1993 : 247).

Pour Eric Hawkins (1987 : 92) Krashen n'a fait que reprendre et développer l'idée de Harold Palmer (1917) et celle d'Otto Tacke (1923) qui avaient déjà compris, depuis le début du siècle dernier que l'apprentissage basé sur le sens (*meaning-focussed*) était plus effectif que celui basé sur la forme et que 5 pourcent du vocabulaire acquis par les locuteurs compétents le sont par apprentissages conscient :

Harold Palmer (1917) made 'subconscious assimilation' the foundation of this programme: Of the vocabulary possessed by any one person proficient in the use of a foreign language, a very small proportion has been acquired by conscious study, probably less than 5 percent ; the bulk of his vocabulary has been acquired by 'subconscious assimilation'. The claim was made quite explicit by Otto Tacke (1923): a will to mean must always underlie the learning of expressions in the foreign language, otherwise the foreign expressions do not stick.

In the last few years Stephen Krashen has refined this hypothesis. In his 'monitor theory' (1981) he distinguishes between 'acquisition', which can only be subconscious and 'learning' which is conscious: 'Acquisition is the most effective and central means of internalizing language for adults as well as children. On the other hand the consciously learned system which concentrates on form cannot initiate utterances but can only serve to monitor (correct, revise) them.

1.2. L'explicite et l'implicite par rapport à l'apprentissage et à l'acquisition : les deux termes sont-ils mutuellement exclusifs ?

L'explication de la différence entre l'apprentissage et l'acquisition peut se faire par le biais de la distinction entre les règles explicites et les règles implicites, entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales. Pour Pierre Bange et al (2000: 163),

[...] on ne retient souvent qu'une opposition entre "règle implicite " et " règle explicite " dont on fait des entités mutuellement exclusives. Ainsi, selon R. Ellis (1994) le savoir "explicite" est "un savoir analysé (au sens où il existe indépendamment des instances réelles de son utilisation) abstrait (au sens où il prend la forme de généralisations sous-jacentes au comportement linguistique réel) et déclaratif (en ce sens que la base logique du savoir est comprise indépendamment de son application (1994 : 84).

Ellis ajoute que le savoir explicite est " disponible comme une représentation consciente". En fait, "savoir explicite" est, chez lui, synonyme de savoir conscient, comme "savoir implicite" est synonyme de savoir inconscient.

Dans l'ensemble, comme le montre leur schéma ci-dessous, la démarcation qu'ils établissent entre les deux concepts est nette :

acquisition <i>implicite</i> (i. e. non conscient)	apprentissage <i>explicite</i> (i.. e.conscient)
<i>incidente</i> i e. fortuite	<i>intentionnel</i>
<i>savoir procédural</i> (permettant une utilisation spontanée de la langue)	<i>savoir déclaratif</i> i. e. encyclopédique et ne pouvant conduire qu'à des actions de monitoring (réfléchi)

Pierre Bange et al. (Ibid) rapportent également la position de Sharwood Smith (1994) :

qui pose le problème de l'implicite et de l'explicite en termes quelque peu différents ou qui sont en tous cas plus ambigus. [...]. Une langue, dit-il, est souvent considérée comme un système de règles. Sh. Sm. qualifie de telles règles de "règles au sens conscient et explicite" (1994 : 33) ce qu'on ne peut manquer de lui accorder. Mais, dit-il, les enfants acquérant leur langue maternelle n'ont pas recours à ce genre de règle et l'acquisition de la langue maternelle a lieu naturellement dans la tentative de communiquer avec le monde. Cette distinction constitue, dit Sh. Sm., "plus ou moins la différence entre règles explicites et règles implicites (p.163).

La théorie d'Anderson propose plutôt une articulation entre les règles (explicites) et leur application de manière implicite. Gaonac'h (2006 : 91) rappelle à cet effet que :

la notion de « procéduralisation » introduite dans la théorie d'Anderson, qui postule [...] une articulation entre l'apprentissage explicite de règles et leur mise en œuvre implicite [...] La théorie proposée par Anderson en 1983, intitulée ACT (Adaptative Control of Thought), repose sur la distinction entre :

- *les connaissances déclaratives : elles portent sur des propriétés et des relations qui fondent l'action, mais qui nécessitent un travail approfondi pour être traduites en termes d'actions concrètes ;*
- *les connaissances procédurales : elles définissent des structures de contrôle directement utilisables dans la réalisation de l'action.*

Pour Pierre Bange et al, certains adoptent entre la position radicale de Krashen pour qui il y a incompatibilité radicale entre apprentissage et acquisition, à tel point que « *selon Krashen, l'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition* » (C. Germain 247) pendant que d'autres essaient de ménager des « passerelles » entre les deux extrémités.

Pour B. Winter et A. Reber (1994), l'apprentissage implicite est un apprentissage par induction consistant à capter de l'information de l'environnement de manière inconsciente. Mais, pour eux, lorsqu'un sujet apprend, il n'y a pas que l'activation d'un processus implicite, automatique ; il y a également un processus explicite et intentionnel, cumulativement avec le processus implicite. Ainsi, pour eux, l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite s'opèrent simultanément et en synergie et non en tant que processus diamétralement opposés car, expliquent-ils (1994 : 130-131),

[...] Il n'y a pas de méthodologie qui permette de conclure sans ambiguïté qu'une perception particulière ou un événement mental est ou bien entièrement conscient ou bien entièrement inconscient. Au lieu de parler de deux catégories distinctes, la conscience et l'inconscience constituent un continuum [...] On peut penser que, dans les conditions optimales, les processus explicites et implicites agissent en synergie.

Même Anne Trevisse (1992 : 97), en parlant des « étayages en milieu « naturel » » écrit que

la dichotomie rassurante, et heuristique dans un premier temps, « apprentissage guidé/acquisition non guidée », n'a plus effectivement qu'une utilité instrumentale de différenciation des pôles, tant certaines pratiques se ressemblent.

et comme on peut également le lire dans Bange et al (2000 : 160) :

on peut dire que le problème "implicite vs explicite" ne peut être posé en terme d'hétérogénéité radicale entre les deux catégories, qu'il y a continuité entre le conscient et l'inconscient, entre l'activité du sujet et le contrôle réflexif de cette activité par l'observateur interne.

Certains chercheurs parlent plutôt en termes de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales. Ainsi, en réaction contre la théorie de Krashen qui établit une opposition nette entre apprentissage et acquisition, De Keyser, rappelle Gaonac'h (2006 : 94),

indique que les compétences procédurales ne sont pas acquises à travers des mécanismes spécifiques, que leur développement repose vraisemblablement sur les connaissances explicites, et ajoute que le développement de ces compétences ne produit pas nécessairement la perte de la connaissance explicite des règles : non seulement on doit donc admettre la possibilité d'une transition du déclaratif au procédural, mais on doit aussi admettre la possibilité d'une cohabitation du déclaratif et du procédural.

De même, pour Faerch (1986) paraphrasé par M.-F. Combes-Joncheray (1999 : 115), « *il existe un continuum entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales et l'on procède de la connaissance explicite vers la connaissance implicite par automatisation et vice-versa* ».

En définitive, l'idée selon laquelle il existerait une « passerelle » entre apprentissage et acquisition, un pont entre règles explicites et règles implicites, ou un continuum entre savoir explicite et savoir implicite peut se justifier : Krashen lui-même parle, ensemble avec Tracy Terrell, d'apprentissage naturel. Ils utilisent tout de même le terme d'apprentissage même si pour eux les apprenants doivent être considérés plutôt comme des "acquérants". Le processus d'acquisition passant par la méthode d'apprentissage naturel de Krashen et Terrell montre bien que certaines formes d'apprentissage peuvent déboucher sur de l'acquisition.

1.3. Comment évoluer de l'apprentissage vers l'acquisition (le traitement du sens)

La condition première pour éventuellement évoluer de l'apprentissage vers l'acquisition est que l'apprenant, ou l'acquérant selon le terme de Krashen et Terrell, arrive à effectuer « *un traitement en profondeur au niveau du sens [...]* » c'est-à-dire qu'il soit un apprenant actif, engagé, décidé et entreprenant avec, au début de l'apprentissage, un contrôle élevé du traitement, et, par la suite, son automatisation progressive qui passe par l'exposition à un matériau abondant. A force de faire des efforts pour comprendre le sens notamment lors des échanges en milieu naturel ou institutionnel, l'apprenant pourrait améliorer sa performance et évoluer vers l'acquisition car « *language is learnt when during the comprehension process, learners are trying to make sense of what they read or listen to. Language is learnt because meaning is constructed* » (D. Wolf (2003: 44).

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 38), en reprenant Ledoux, écrit « *apprendre ne suffirait pas pour que le savoir explicite intégré devienne implicite, condition qui semble nécessaire pour que la production langagière réponde aux exigences d'une situation de communication dans la vie réelle* » mais, précise-t-il (2005 : 44),

les auteurs, quelle que soit leur position sur la relation entre langue et langage, s'accordent pour dire que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (deep processing), c'est-à-dire traitement au niveau du sens et observation active, repérage, (noticing).

Selon cet auteur (Ibid), « *le repérage serait facilité par la mise en évidence de l'input (input enhancement) (Ellis 1994 page 661) et la confrontation à une grande quantité d'input (flooding) (Robinson 2002 : pages 7, 85 ou 131).* C'est aussi la position de Krashen qui, dans la méthode naturelle d'acquisition qu'il recommande, propose que l'acquéreur fasse beaucoup de lectures au lieu d'être amené à suivre les directives des appareils didactiques qui les détournent de l'activité de lecture et contribuent à la diminution de l'input auquel il est exposé : « *l'acquéreur doit être immergé d'activités de compréhension* », rapporte Claude Germain (1993 : 249).

Il faut par conséquent fournir à l'apprenant « *un matériau abondant et varié* » (Krashen 1982 : 182). Krashen encourage notamment le recours au matériel authentique, c'est-à-dire non produit expressément pour être utilisé en salle de classe, et préconise que l'acquéreur y soit abondamment exposé. David Little est du même avis et il demande qu'on s'assure que les apprenants de L2 « *are presented with a rich and varied diet of authentic texts in print and other media* » (1991 : 21).

L'apprentissage peut donc se faire de manière à aboutir à l'acquisition. Il peut précéder, et précède souvent, l'acquisition. Telle est la position de Richterich (1996 : 55) pour qui « *toutes les actions visibles de l'apprenant poursuivent un seul but : l'apprentissage de contenus dans la perspective de l'acquisition* ». C'est également celle de Holec (1996 : 83) pour qui « *l'apprentissage est ce comportement particulier que l'on adopte pour réaliser une acquisition* ». Mais comme l'a remarqué Selinker (1972), un pourcentage très infime (5%) des apprenants de L2 arrive à un niveau qui puisse leur conférer un statut de bilingue équilibré, c'est-à-dire à l'acquisition que Bernard Py (1994 : 51) présente comme le « *développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2* ».

Selinker (1972) constate donc que seuls 5% des apprenants de L2 seraient en mesure d'atteindre effectivement à un niveau de savoir implicite équivalent à celui que détient le locuteur natif. Les 95% restants ne seront jamais en mesure de s'exprimer comme ce dernier. Selinker constate aussi que plus de 09 apprenants de L2 sur 10 développeront une interlangue, variable d'un individu à l'autre, ce que Corder (1967) appelle compétence transitoire, à l'opposé d'une compétence parfaite qui s'exprime par une performance de natif.

Il y a des circonstances qui favoriseraient particulièrement l'acquisition, les situations potentiellement acquisitionnelles (SPA) que Daniel Véronique (1992 : 13) définit, en paraphrasant de De Pietro, Matthey et Py (1989), comme étant des circonstances qui permettent à l'apprenant de saisir un fonctionnement de la langue cible au cours d'une interaction exolingue, c'est-à-dire entre un natif ou locuteur compétent et un non natif ou locuteur non compétent. Il en rappelle les caractéristiques comme suit :

- *C'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;*
- *C'est une séquence à focalisation métalinguistique ;*
- *Elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence.*

Matthey (1990), qui est d'accord avec eux, ajoute que dans le cadre des communications en contexte scolaire, la SPA peut être très longue.

1.4. Le terme appropriation pour départager les chercheurs par rapport aux termes apprentissage et acquisition

Certains chercheurs, face à l'ambiguïté des termes "apprentissage" et "acquisition", préfèrent parler de l'appropriation d'une langue étrangère. C'est le cas de Daniel Véronique (1992) qui parle de « *procès d'appropriation* » (1992 : 6 et 10) et des « *phénomènes cognitifs qu'implique l'apprentissage d'une langue seconde* » (p.32) entre autres, dans un article

pourtant intitulé «*Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives* ».

Daniel Véronique et ses collègues Catherine Carlo, Cyrille Granget, Jin-Ok Kim, Mireille Prodeau (2008) préconisent l'utilisation du

terme appropriation pour nommer l'ensemble du procès social et cognitif, intrapsychique, dont l'apprenant n'est pas complètement conscient, qu'implique la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde. Ce terme a l'avantage

(1) de dépasser les distinctions entre le procès d'apprentissage et celui d'acquisition (Galison et Coste 1976, Erlich 1975, Krashen 1981, Bange 1992) [...]

Cuq (2003) indique que

le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant des plus conscients et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux plus inconscients (ce que d'autres appelleraient acquisition).

2. L'analyse des erreurs et la notion d'interlangue

2.1. L'analyse des erreurs ou productions non-conformes aux attentes

Une erreur en didactique des langues est un écart entre une production langagière et ce qui peut être considéré comme étant la norme. Marie-Françoise Combes-Joncheray (1999 : 396) la définit comme une «*forme déviante de la langue cible par rapport à un modèle socio-normé* ». Cuq (2003 : 86) indique que l'erreur est «*un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » et que «*l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère* ».

Bogaards rappelle que Chaudron (1977) s'était demandé ce que recouvrait la notion de correction, estimant qu'une bonne correction (de l'erreur) devrait mener à une performance où l'erreur ne se présentait plus et où l'apprenant serait capable de se corriger lui-même. En effet selon Bogaards (1991 : 122-123), d'après les études de Chaudron,

[...] l'enseignant reprend non pas tout l'énoncé contenant une erreur mais juste la partie où se trouve l'erreur, l'élève ou éventuellement d'autres élèves donne(nt) ensuite la forme correcte dans un peu plus de la moitié des cas. Ces résultats demandent quelques commentaires. En premier lieu repérer juste l'élément erroné, c'est indiquer clairement où se trouve la faute. Quand un apprenant dit « le maison est jaune » il pourra plus facilement corriger son erreur quand l'enseignant ne répète que l'article que quand celui-ci reprend toute la phrase. Faire en sorte que l'apprenant sache où se trouve exactement l'erreur est évidemment la première étape du chemin vers une correction efficace

Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que, qu'elle soit tolérable ou inadmissible en fonction des approches, qu'on veuille la corriger ou non, l'erreur, que nous appelons dans notre groupe de recherche "Didactique des Langues et Sciences Humaines - **DLSH**" (un des groupes de recherche de l'Equipe d'Accueil "Didactique des Langues, des Textes et des Cultures **DILTEC**"), se commet nécessairement lorsque l'apprenant d'une L2, qui n'a pas encore atteint un niveau d'acquisition qui lui confère une compétence proche de celle des natifs, fait des productions langagières, écrites ou orales. Tant qu'on ne peut pas s'exprimer dans une langue étrangère comme si on était un natif de la langue, comme si on était un bilingue confirmé ou comme si on jouissait d'un « bilinguisme équilibré », on se retrouve à un niveau intermédiaire dans son processus d'acquisition de la langue étrangère. Les différentes étapes auxquelles on peut se retrouver lorsqu'on apprend une langue étrangère constituant ce que Larry Selinker (1972) désigne sous le terme d'« *interlanguage* » ou interlangue.

2.2. L'interlangue

Conformément à la théorie de la grammaire transitoire développée par Corder, selon Gaonac'h,

quiconque est confronté à des données de langue cherche à y mettre de l'ordre et constitue à tout moment une « grammaire provisoire » qui permet de rendre compte, même de manière très partielle du fonctionnement de la langue-cible. La notion d'interlangue fait donc référence à une sorte de « langue intermédiaire » au sens d'un système transitoire construit par l'apprenant sur la base de ce qu'il a déjà rencontré de la langue apprise (2006 : 82-83).

L'interlangue est donc un niveau de langue intermédiaire entre le niveau 0 (aucune connaissance) et le niveau p (niveau le plus élevé possible), celui d'un natif de haut niveau intellectuel. Selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 116), l'interlangue « est définie par Selinker comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré ». Ils ajoutent que

« *l'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source [...].*

Selon Jean Giacobbe (1992 : 28-29),

l'explication des erreurs de l'apprenant à partir des interférences de la L1 ou de la surgénéralisation de règles de la L2 peut très bien se coordonner avec une vision de l'acquisition où seules la L1 et la L2 existent comme langues. Ainsi une conception behavioriste peut considérer les « interférences » comme étant des produits des habitudes anciennes prolongeant des comportements propres à la L1 ; les « surgénéralisations » seraient la mise en place de nouvelles habitudes dérivées directement d'aspects partiels de la L2. Coincé entre sa L1, dont il ne pouvait pas se débarrasser complètement, et la L2, qui lui imposerait progressivement des automatismes nouveaux, la seule « originalité » de l'apprenant aurait été de produire des « fautes » dont les traces conduisent le chercheur vers l'une ou l'autre des langues concernées.

Lorsque l'apprenant évolue dans son apprentissage de la langue étrangère, son interlangue aussi évolue mais s'il ne fait plus d'efforts pour améliorer sa compétence et donc sa performance, son interlangue peut se fossiliser c'est-à-dire ne plus varier. Ainsi, une interlangue, en tant que « langue de l'apprenant » ou « compétence transitoire » possède ses règles qui peuvent être analysées par le chercheur.

Pour expliquer le phénomène de fossilisation, Gaonac'h (2006 : 65) explique que

le système de langue de l'apprenant semble en quelque sorte "figé". On peut donner à ce phénomène différentes explications. Une explication psycholinguistique : les mécanismes spécifiques d'apprentissage des langues, disponibles pour le jeune enfant, ne sont pas fonctionnels, au moins partiellement, pour les apprenants plus âgés : aucun entraînement, même intense, ne peut compenser cette perte. Une autre explication est sociolinguistique : les apprenants de langue seconde n'ont pas d'opportunités sociale suffisantes, ou la motivation individuelle suffisante, pour s'identifier complètement à la communauté des natifs de la langue qu'ils apprennent.

En analysant les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition de la L1 par l'enfant afin d'en examiner la pertinence, Corder a, comme Brown et Fraser (1963), conclu que les erreurs constituent

des indices d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement

langagier de l'enfant ; elles permettent, à ce titre, de décrire la « connaissance » de la langue par l'enfant (sa « grammaire », au sens chomskyen) à un stade donné. Cela implique que ce ne sont pas les données linguistiques en elles-mêmes qui sont le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait le matériau linguistique mis à la disposition de l'apprenant et contrôlé par celui-ci sous l'effet d'un programme interne. Gaonac'h (1991 : 124).

A la suite de Corder, les notions que ce dernier a introduites

ont été développées par d'autres chercheurs sous différents vocables, notamment « système approximatif » (Nemser, 1971 ; Samson et Richards, 1973) et « interlangue » (« interlangue » : Selinker, 1972). L'objectif déclaré de Selinker est la construction d'une théorie psycholinguistique de l'apprentissage une L2. Considérant que très peu d'adultes réussissent véritablement l'apprentissage d'une L2 (5%), Selinker fait l'hypothèse que seuls ceux-ci réactivent une structure linguistique latente [...] en fait identique à celle qui a présidé à l'acquisition de la L1. les 95% restants activent une « structure psychologique latente » différente de la première lorsqu'ils tentent de traiter une langue pour l'apprendre » Gaonac'h (1991 : 126).

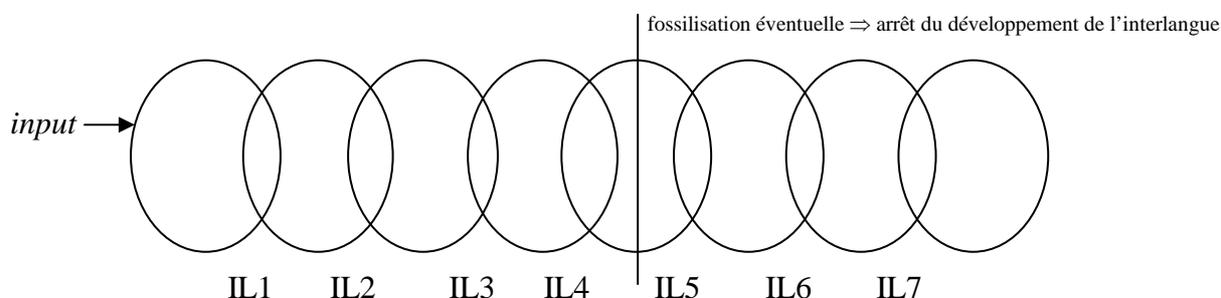
Au vu de tout ce qui précède, nous pouvons dire que le premier à considérer les erreurs comme l'expression d'un niveau donné d'acquisition d'une L2 par l'apprenant était Corder. Il avait ouvert la voie à une réflexion qui a débouché sur la notion d'interlangue entre autres. Il a donc balisé la voie pour l'avènement de la notion d'interlangue, le terme le plus usité aujourd'hui pour désigner la grammaire transitoire des apprenants de L2, terme inventé par Selinker en 1972.

Mais il semble que ce terme fût ensuite adopté par Corder lui-même qui écrit (1973) après sa création par Selinker :

L'emploi du terme « interlangue » (IL) [...] présuppose que, à tout moment de son expérience d'apprentissage, quelqu'un qui apprend une langue étrangère (LE) « possède une langue en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques » (Version française 1980, cité par Jorge Giacobbe 1992 : 23).

Jorge Giacobbe complète l'idée de Corder en décrivant comme suit, le processus qui peut amener à comprendre l'évolution de l'interlangue chez un apprenant de L2 : « Pour découvrir quelque chose sur le processus d'apprentissage d'une langue non maternelle, il faut pouvoir effectuer des études longitudinales des apprenants, en corrélant leur développement

linguistique avec les données qui leur sont fournies, ce qui implique des descriptions successives de leur interlanges (IL) (Jorge Giacobbe, Ibid). On peut représenter cela comme suit :



3. La nativisation

3.1. Qu'est-ce que la nativisation ?

Lors de l'apprentissage d'une L2, les apprenants, en l'occurrence ceux qui en sont à leur début ou ceux qui n'ont pas encore atteint un niveau élevé de compétence, recourent à leur langue maternelle et procèdent par analogie à des transferts de données intériorisées en L1 pour combler des vides dans leurs productions langagières en L2. Bon nombre d'entre eux recourent systématiquement à la L1 qu'ils essaient de reproduire en L2 :

On peut dire que les apprenants d'une langue seconde ont conscience que l'apprentissage d'une langue demande des efforts, que cet apprentissage comporte des analogies avec celui de la langue maternelle, qu'ils ont espoir que leur savoir (métalinguistique) les aidera et qu'ils pensent intuitivement cette langue seconde à travers la médiation de la langue maternelle » (Pierre Bange et al. 2000 : 164).

C'est la nativisation et selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 164-165), cela amène l'apprenant d'une L2 à

percevoir, analyser et comprendre les données selon des critères internes (cf. Schumann 1986 et Andersen 1983 mais également les commentaires de Jordan 2004 sur la validité de cette théorie, pages 188-191). Ces critères seront d'ordre : -culturel ; -conceptuel ; -phonologique ; -grammatical.

Selon lui, la nativisation « *implique que toute nouvelle donnée est traitée selon des critères déjà en place chez l'apprenant mais qui varient au fur et à mesure qu'il évolue dans son apprentissage* » (Ibid ; p. 35) et ainsi, les « *formes et sens de L2 (sont) analysés selon les critères de L1* » (Ibid. p. 107). Cet auteur ajoute que « *le recul épistémique peut permettre de reconnaître ce phénomène et ces effets, et donc de mettre en place des pratiques apprenantes qui essayent de les compenser mais, sans médiation, l'apprenant ne peut percevoir ce qui lui échappe* » (Ibid. p. 165).

3.2. Nativisation ou transfert ?

Certains chercheurs préfèrent utiliser le terme de transfert (Robinson 2002 et Jordan 2004) pour parler du traitement des données en L2 par l'apprenant selon des critères de L1.

Selon H. Laffont, S. Birch-Bécaas et F. Crosnier (2003 : 146), « *le concept de transfert est apparu dans la première partie du siècle avec les behavioristes pour lesquels il désignait le fait que l'apprentissage d'une tâche B interfère avec l'apprentissage d'une tâche A qui la précède* ».

Le concept de transfert associé à celui d'apprentissage est défini par P. Mendelsohn (1996 : 19) comme étant « *un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme* ». Nous pouvons donc dire que lorsqu'on parle de transfert dans le domaine de l'apprentissage, on se réfère l'accès à des connaissances déjà en place chez l'apprenant notamment dans sa mémoire à long terme et à leur emprunt pour usage dans des situations de communication où l'on a des trous ou des vides linguistiques à combler à l'instant même où se produit la communication.

En paraphrasant Minder (1999 : 324), J.-P. Narcy-Combes (2003 : 109) indique que « *le transfert est une procédure d' « exportation » du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis* ».

D'après Gaonac'h (2006 : 88),

[...] les erreurs liées à des interférences de la langue maternelle n'apparaissent pas fréquemment en début d'apprentissage, mais plus tard à partir d'un certain niveau de maîtrise de la langue cible. Pour Wode, il ne s'agit nullement de phénomènes de régression. Les interférences n'apparaissent en fait que lorsque l'apprenant est confronté à des problèmes plus difficiles, les exigences devenant de plus en plus fortes au fur et à mesure de l'apprentissage : quand on essaie de résoudre un problème en langue seconde, c'est-à-dire lorsque les compétences linguistiques supposées maîtrisées portent sur des aspects plus complexes de la langue, les stratégies de recours à la langue maternelle deviennent probablement plus fréquentes à titre de « dernier recours » en situation difficile.

3.3. Comment dénativiser ?

L'apprenant qui nativise, c'est-à-dire qui, c'est-à-dire qui analyse selon des critères internes pour s'exprimer en L2 ou autre langue, et dont la production langagière en L2 ou cette autre langue se trouve empreinte de caractéristiques de la L1 non conformes à celles de la L2, a besoin de faire un effort conscient, qui puisse l'amener à saisir l'*input* (les données à l'entrée auxquelles l'apprenant est exposé) conformément aux critères de la L2. Cet effort d'attention, pour réussir sa dénativisation (terme utilisé par R. Andersen (1983) et repris par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 50)), requiert une médiation entre pairs ou par un enseignant/tuteur de la L2.

La prise en compte de la nativisation nous permettra d'analyser les productions des apprenants par rapport à la langue française (langue officielle d'enseignement dans laquelle les apprenants ont souvent tendance à réfléchir pour trouver les règles qu'ils estiment appropriées pour s'exprimer dans une langue étrangère telle que l'anglais). Nous pourrions ainsi très vite savoir si les apprenants sont en train de nativiser ou pas lorsqu'ils exécutent des tâches d'apprentissage.

Chapitre 7 : Médiation et activités épilinguistiques et métalinguistiques

1. Le rôle et l'importance du médiateur/de la médiation

Le médiateur est celui qui aide un apprenant à accéder à une connaissance, à un savoir ou un savoir faire. Dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, le médiateur est celui qui accompagne l'apprenant dans l'exécution des tâches qui pourront l'amener à une meilleure connaissance d'une langue étrangère ou seconde. Ainsi, selon Aumont et Mesnier, « *le médiateur est celui qui favorise la « négociation » dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène* » (1992 : 208).

D'après J. Rézeau (2001 : 193), la médiation peut être définie comme un

« ensemble d'aides - personnels et instruments - mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci » ou comme l' « *action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments* ».

La médiation consiste aujourd'hui à aider l'apprenant dans l'exercice du « métier d'apprentissage ». C'est ce rôle que joue aujourd'hui l'enseignant qui est censé accompagner l'apprentissage des élèves ou étudiants et « *ne peut en aucun cas être transmetteur de savoir et [...] la relation pédagogique est, de ce fait, d'un ordre très différent de ce que l'on imaginait auparavant* » selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 148) qui ajoute que « *dans ce nouveau cadre [...] il importe de laisser [...] toute initiative à l'apprenant, et de limiter les interventions directives de l'enseignant* » (p. 149).

F. Demaizière (2007) utilise un ensemble de termes divers pour qualifier

"l'aide à l'apprentissage" : « aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage » ... que de termes (autant de concepts ?) [...] Pour englober toutes les interprétations je dirai rapidement que tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide.

Les enseignants ne sont donc plus considérés comme les seuls détenteurs du savoir à dispenser aux apprenants. Ils doivent plutôt les aider à accéder au savoir. L'enseignant de L2 en particulier doit aider les apprenants à combler le vide entre leur niveau actuel de connaissance et celui auquel ils sont censés se trouver à un moment donné de leur cursus scolaire ou universitaire, à la fin d'un programme annuel d'enseignement de la L2 par exemple. Il faut, pour cela, tenir compte de la différence, du *gap*, entre ce que l'apprenant connaît déjà et ce qu'il sera en mesure de comprendre lorsqu'il aura appris, en collaboration avec un tuteur ou un enseignant. C'est la ZPD ou "Zone Proximale de Développement" encore appelée « Zone de Proche Développement » ou « Zone Prochaine de Développement » selon la traduction que l'on fait de ce concept inventé par Vygotsky (1934) et appelé en anglais « *Zone of Proximal Development* ». En essayant d'expliquer ce concept, Cuq (2003 : 248) écrit :

L'enfant comprend toujours à partir de ce qu'il sait déjà, et tout progrès suppose une interaction de type pédagogique dans laquelle l'enfant est sollicité pour aller au-delà de ce savoir acquis. Ce dont est capable un individu avec l'aide d'un autre dont le développement intellectuel est supérieur au sien détermine sa capacité ultérieure à accomplir seul la même tâche. C'est ce différentiel entre savoir autonome et savoir en collaboration qui constitue la zone proximale de développement.

Il revient à l'enseignant de déterminer la ZPD et de s'y conformer dans sa médiation afin de ne pas déstabiliser l'apprenant. L'enseignant joue un rôle d'autant plus important qu'il doit tenir compte des acquis de l'apprenant et envisager l'aider à construire de la connaissance, notamment celle de la L2, dans les limites de sa ZPD, de ce qu'il peut véritablement acquérir dans la L2, car il est inutile de chercher à dépasser, par exemple, les capacités des apprenants ou d'apprendre à l'enfant ce qu'il n'est pas en mesure d'assimiler, ce que son stade actuel de développement ne lui permet pas de comprendre et de savoir. Ceci rejoint le modèle dit de « l'enseignabilité » (*teachability*) - et de manière subséquente celui de l'« apprenabilité » (*learnability*) - de M. Pienemann qui, selon D. Véronique (1992 : 20), « *pense [...] que l'on ne peut enseigner au-delà du niveau d'acquisition des élèves, sous peine de les condamner à ne pouvoir traiter l'apport* » c'est-à-dire l'*input* ou les données en entrée.

En particulier dans le cadre de l'enseignement en milieu institutionnel, les enseignants tiennent souvent coûte que coûte à terminer les programmes, quel que soit le niveau actuel des apprenants, quelles que soient leurs capacités actuelles d'assimilation. Leur seule préoccupation est d'atteindre un niveau donné, notamment celui que leur impose le

programme officiel à exécuter. Mais dans ce contexte, le niveau que l'enseignant tient à atteindre, pour que officiellement l'administration ne lui reproche pas d'avoir manqué de finir son programme, ne peut dans la réalité être atteint par la plupart des élèves et étudiants. Il y a aussi le fait que l'enseignement est parfois dispensé sans que ne soient enseignés ou revisités les pré-requis nécessaires.

Pour réussir son enseignement, plus précisément dans un contexte d'enseignement/apprentissage, il faudra assurer à l'apprenant un accompagnement efficace et savoir l'accompagner, c'est-à-dire l'aider à apprendre sans l'envahir dans le soutien pédagogique qu'on lui apporte. L'enseignant pourrait ainsi « *travailler selon de mode de counsellor* (cf. Curan 1972, Rodgers 1969) » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 149) car, comme l'a indiqué Cousinet (cité par Altet 1997 : 53), « *l'écolier est à un certain stade ce qu'il est, il sera naturellement et nécessairement autre au stade qui suit, le maître s'abstiendra de l'y conduire, il l'y accompagnera* (1959) ». Un enseignant devrait se contenter d'être un « *facilitateur, concepteur, pourvoyeur, organisateur* » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 150), car s'il se laisse aller à trop de guidage, il risque de ne pouvoir permettre ou favoriser l'appropriation de la L2 par les apprenants.

En résumé l'apprenant a besoin d'être aidé dans son apprentissage. Cette aide peut lui être procurée par un enseignant, un tuteur ou ses pairs. Elle peut lui permettre de faire évoluer son interlangue et de « *denativiser* » progressivement en sachant à quoi faire attention dans la langue étrangère : « *la nativisation impose une médiation, puisqu'elle empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention en L2*. Mais Françoise Demaizière (2003) avertit contre l'excès de guidage et il ne faudrait donc pas que l'apprenant subisse un excès de médiation au point que l'autonomie requise pour l'organisation et le contrôle de son apprentissage soit compromise et qu'en définitive il ne puisse progresser véritablement. Ce qu'il faut surtout prioriser, c'est que le médiateur/enseignant apprenne à l'apprenant à se prendre en charge, à devenir autonome (ou responsable) dans son apprentissage ; c'est-à-dire qu'il lui apprenne à apprendre mais en faisant attention car, avertit J.-P. Narcy-Combes (2005 : 156),

apprendre à apprendre » [...] ne saurait être organisé a priori. La réflexion, voire l'entraînement, ne peut se faire que suite à un travail sur macro-tâches réalistes, puis à un échange avec le tuteur,

prolongé le échéant par un recours à des micro-tâches spécifiques d'entraînement à des techniques de travail qui pourront correspondre à ce qui est disponible sur le marché.

Ce que nous retenons c'est que la médiation est indispensable, mais pour être efficace, elle doit se faire en tenant compte des capacités des apprenants, de leurs limites, de leurs niveaux de connaissances antérieurs, etc. Elle ne doit pas être une médiation envahissante. Ces considérations nous permettront de savoir de quelle manière jouer le rôle de médiateur entre les apprenants et nous.

2. Activités épilinguistiques vs activités métalinguistiques

2.1. Définitions des activités épilinguistiques et des activités métalinguistiques

Peter Scherfer (2000 : 172) définit les deux concepts de la manière suivante :

On appelle activités épilinguistiques tout contrôle cognitif non conscient sur les activités dans la langue. Ces activités agissent en sorte que les locuteurs parlent selon les règles grammaticales et communicatives de la langue en question. On appelle activités métalinguistiques tout contrôle cognitif plus ou moins conscient sur les activités communicatives. Ces activités trouvent leur origine dans les aspects psychosociaux et culturels d'une conscience linguistique.

Nous pouvons donc déduire de ces définitions que c'est tout un ensemble d'activités épilinguistiques qui nous amènent à faire l'effort conscient nécessaire pour essayer de nous exprimer d'une façon qui soit acceptable pour les autres, ceux qui nous écoutent et même ceux qui lisent ce que nous écrivons. Ce contrôle cognitif se fait sans que nous ne nous en rendions compte. Nous parlons tout naturellement mais là-dessous se trouvent des activités qui commandent nos paroles et gestes de façon invisible et abstraite, non consciente, c'est-à-dire des activités épilinguistiques. L'épilinguistique c'est donc tout ce qui se passe à l'insu du locuteur lui-même, celui qui s'exprime, à l'oral ou à l'écrit.

2.2. Quelques caractéristiques des activités épilinguistiques

A la suite de Peter Scherfer, Pierre Bange et al (2000 : 156), en paraphrasant Culioli, indiquent que

les activités épilinguistiques sont impliquées dans tout comportement langagier. Elles représentent l'autoréférenciation implicite automatiquement présente dans toute production linguistique. L'épilinguistique désigne un contrôle cognitif non conscient sur les activités dans la langue.

Dominique Ducard (2004 : 136-137) précise que

l'activité épilinguistique est non consciente, échappe ainsi à tout contrôle, se soustrait en grande partie à la réflexivité intuitive - celle qui nous fait parfois nous arrêter ou nous retourner, souvent avec étonnement ou perplexité, sur ce que l'on dit et la façon dont on le dit.

Il rappelle ensuite que

le terme épilinguistique a été suggéré par le psychologue François Bresson à A. Culioli quand celui-ci cherchait à qualifier l'organisation dynamique sous-jacente à l'énonciation et la cohérence profonde que faisait apparaître l'analyse de phénomènes composites et variés. Ce choix s'est trouvé conforté par la correspondance entrevue par la suite avec la théorie de l'épigenèse par stabilisation sélective dans le domaine des neurosciences.

2.3. Quelques caractéristiques des activités métalinguistiques

Par contre, en ce qui concerne les activités métalinguistiques qui sont pour Peter Scherfer « tout contrôle cognitif plus ou moins conscient sur les activités communicatives » et dont Anne Trévisse (1992 : 96) parle en terme de *connaissance déclarative*, il s'agit d'activités de langage qui portent sur la langue (*méta = sur*), et dont le locuteur peut avoir conscience. Mais le savoir sur la langue peut provenir du contrôle cognitif non conscient qu'on a de la langue, lequel peut donc devenir un contrôle conscient, c'est-à-dire une maîtrise métalinguistique (Gombert (1990 et 1996). Et le contrôle cognitif non conscient, épilinguistique, qu'on a de la L2 peut provenir de celui qu'on a de la langue maternelle par transferts de connaissances de la L1 vers la L2 et application de règles de la L1 en L2, même

si cela pose des problèmes de nativisation, car pour Pierre Bange et al (2000 : 164) qui paraphrasent Sharwood Smith (1994),

Les apprenants [...] ont toujours une idée de ce qu'est une langue. Ils savent que c'est un système avec des règles et des principes. Mais, on doit demander à Sharwood Smith d'où leur vient ce savoir et comment on peut le qualifier. Il ne peut leur venir que de la maîtrise qu'ils ont acquise de leur langue maternelle. Et il faut bien appeler ce savoir "métalinguistique" puisqu'il est un savoir sur la langue [...] On peut dire que les apprenants d'une langue seconde ont conscience que l'apprentissage d'une langue demande des efforts, que cet apprentissage comporte des analogies avec celui de la langue maternelle, qu'ils ont espoir que leur savoir (métalinguistique) les aidera et qu'ils pensent intuitivement cette langue seconde à travers la médiation de la langue maternelle.

En classe de langue, les activités métalinguistiques sont des "discours" sur la langue de la part des apprenants et de l'enseignant. L'enseignant fait son cours de langue en donnant des exercices aux apprenants, en leur enseignant les règles qui sous-tendent le fonctionnement de la langue, en leur posant des questions dans et sur la langue et c'est tout ceci qui constitue les activités métalinguistiques dont les métalangages de l'enseignant et des apprenants constituent une bonne partie.

Toutefois, les apprenants, conformément au fait que « *les théories actuelles sur l'acquisition de la langue accordent une place centrale à l'apprenant comme moteur de son propre apprentissage* » (Robert Galisson 1980 : 56) et avec le changement subséquent du rôle de l'enseignant, la parole doit être souvent donnée aux apprenants et les métalangages ainsi produits peuvent contribuer à améliorer les apprentissages. Ruth Wajnryb (1992: 43) écrit : « *While a general aim of the classroom is to minimise Teacher Talking Time (TTT) so as to encourage student talking, meta-language itself is an important source of learning because it is genuinely communicative* ».

Nous n'aurons pas à faire des discours sur la langue. Nous tenons à minimiser le « *Teacher Talking Time* » conformément à l'idée de R. Wajnryb pour surtout permettre aux apprenants d'apprendre c'est-à-dire d'effectuer des tâches qui leur permettent de s'investir dans leur apprentissage. Ainsi, nous privilégierons les activités épilinguistiques dans nos classes, celles abstraites et invisibles (des apprenants) qui leur permettront d'exécuter les tâches d'apprentissage.

Chapitre 8 : L'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes et des langues de spécialité

1. Le couple enseignement - apprentissage des langues

1.1. Processus de distinction de l'apprentissage de l'enseignement

Suite au rejet du behaviorisme et à la généralisation des théories cognitives et la reconnaissance de la médiation comme une nécessité dans l'apprentissage des langues, l'enseignant est devenu le partenaire privilégié de l'apprenant dans les efforts de ce dernier pour accéder à la connaissance, notamment celle de la L2. Le rôle de l'enseignant a donc complètement changé :

son rôle n'est pas d'apporter des connaissances, mais de construire des situations claires que l'élève peut explorer comme il veut, construisant ainsi pour lui-même et par ses propres prises de conscience, une langue vraiment vivante, qui a les propriétés de sa langue maternelle » (Young, 1984 : 182).

Selon Klaus Vogel (2000 : 135) « *le rôle de l'enseignant est modifié car sa fonction n'est pas simplement de transmettre, de « faire rentrer » quelque chose dans les têtes, mais bien plus celle d'un organisateur, d'un animateur, d'un expert et d'un conseiller ».*

Avec la centration sur l'apprenant, l'enseignant n'est plus considéré comme étant le seul détenteur du savoir que l'apprenant vient, en tant que récepteur passif, acquérir. L'apprenant a besoin de la médiation de l'enseignant qui, en tant que son partenaire dans l'accomplissement de son acte d'apprentissage, le conseille, le guide, lui demande d'exécuter des tâches qui l'aideront à construire sa connaissance de la langue. Il l'aidera à choisir les stratégies qui lui conviennent car « *ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend » (Roger cité par Altet 1997 : 49).*

Au départ l'enseignement était d'un grand intérêt pour beaucoup de chercheurs avec une place prépondérante pour l'enseignant, sur qui était centré l'enseignement. L'apprenant ne comptait pratiquement pas : il n'avait qu'à exécuter des tâches telles que la répétition d'items enregistrés (méthodes audio-orale et audio-visuelle (MAV) par exemple), répondre

mécaniquement à des questions, etc. Mais graduellement l'apprenant a commencé à être considéré comme quelqu'un dont le rôle est primordial dans le processus de son acquisition de la langue cible. Avec l'avènement de la centration sur l'apprenant et le développement des théories cognitives et l'intérêt de plus en plus porté sur l'apprenant, Gisèle Holtzer (2000 : 83) indique que

le processus "apprentissage " commence à être distingué du processus "enseignement". L'auteur de référence en la matière est W. F. Mackey (1965) qui dénonce l'inexplicable confusion existant entre enseignement et apprentissage. Face à l'abondante littérature dévolue à l'enseignement, Mackey s'étonne qu'aussi peu d'intérêt ait jusqu'alors été accordé au processus par lequel on apprend. Conséquence de telles réflexions, la fin de la décennie 60 voit la publication de nombreux ouvrages sur l'apprentissage des langues (foreign language learning).

1.2. Rôle et place de l'apprenant dans une situation d'apprentissage, par rapport à l'enseignant

L'apprenant a depuis lors continué à prendre de l'importance. Il fait l'objet de beaucoup de recherches et de publications. On s'intéresse à comment il apprend pour effectivement acquérir une L2, par exemple par rapport à la manière dont il acquiert sa langue maternelle ; comment il apprend en milieu institutionnel par rapport à comment il acquiert la langue maternelle en milieu naturel ; comment il apprend en situation exolingue, etc. ; les différentes étapes de son évolution vers l'acquisition (étude de son interlangue). L'apprentissage est même considéré comme un acte volontaire et c'est celui qui veut apprendre qui apprend. On peut même être un apprenant qui n'apprend pas en réalité, si on est inscrit dans un programme et qu'on ne fait pas les efforts requis, qu'on n'exécute pas les tâches nécessaires, pour évoluer vers l'acquisition car, en effet, suivre un enseignement ne veut pas dire apprendre et c'est ce qui amène René Richterich (1985) à faire remarquer que « [...] pendant un enseignement, l'apprenant peut faire autre chose tout en apprenant ou même ne pas apprendre du tout ».

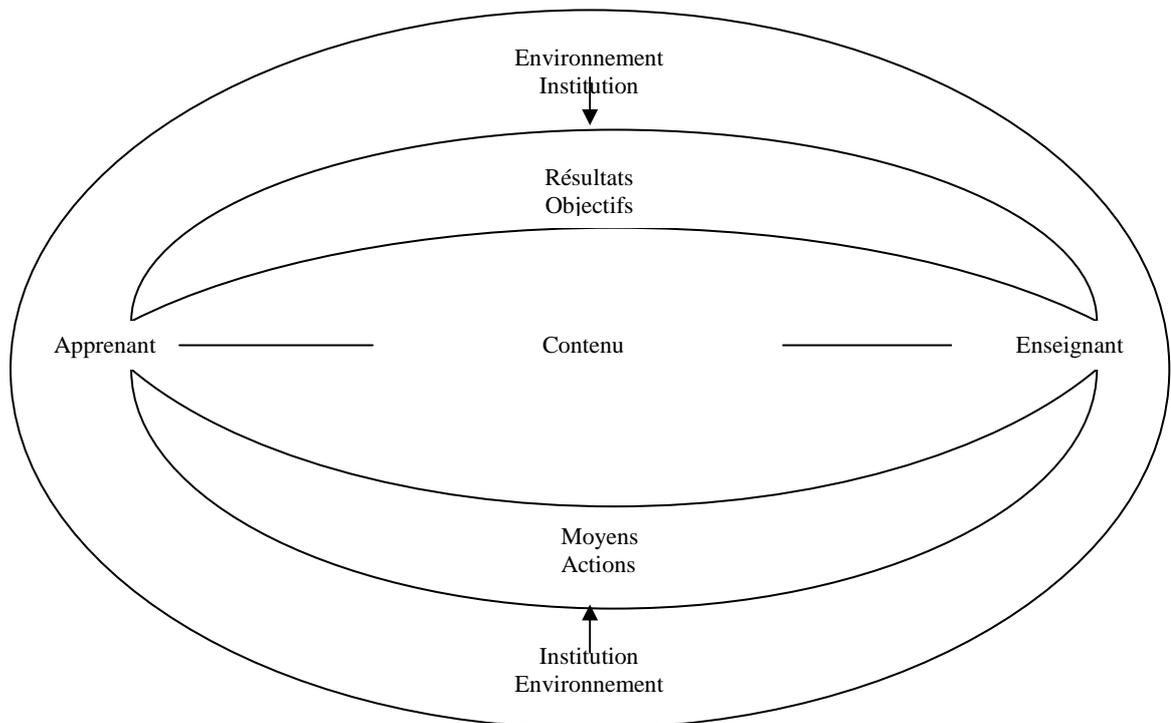
C'est celui qui veut qui va traiter l'*input* de manière personnelle, de façon à produire son *output*, et sa saisie de l'apport (*intake*) ne peut se faire que si l'*input* est compréhensible et intelligible pour l'apprenant qui doit en être effectivement marqué (Krashen 1981).

René Richterich (Ibid. : 6) considère qu'une situation d'enseignement/apprentissage

peut être caractérisée et schématisée de la manière suivante :

- *des apprenants sont en relation avec*
- *un enseignant pour apprendre*
- *des contenus, dans le cadre*
- *d'une institution, en vue d'atteindre*
- *des objectifs, en réalisant*
- *des actions, à l'aide*
- *de moyens, qui aboutissent à*
- *des résultats.*

Ainsi il définit l'enseignement/apprentissage « en termes d'interactions qu'établissent des individus ou groupes d'individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel. Ces interactions se traduisent par des influences qu'ils vont exercer les uns sur les autres :



L'enseignement des langues même a fini par être considéré comme quelque chose d'impossible : « [...] *one can't teach a language - the best one can do is to make the conditions right for others to learn. Part of these right conditions involves how the teacher relates to - or attends to - the learner* » (Ruth Wajnryb 1992 : 28). Gaonac'h (1991 : 103) rappelle aussi que « *Chomsky se réfère [...] à la thèse de Humboldt selon laquelle on ne peut*

enseigner une langue mais seulement faire en sorte que se présentent les conditions sous lesquelles elle se développera, à sa façon, de manière spontanée ».

1.3. Constitution du couple enseignement/apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage ont donc fini par être considérés comme devant être nettement distincts, l'un de l'autre, et l'apprentissage ne doit plus du tout être considéré comme une suite logique de l'enseignement, et Gisèle Holtzer (2000 : 85) explique la dissociation des deux concepts et la constitution du couple enseignement/apprentissage comme suit :

*Dans le domaine français, la distinction entre enseignement et apprentissage sera effective au cours de la décennie 70 et s'actualisera typographiquement par une barre oblique séparatrice enseignement/apprentissage. R. Porquier (1984), dans un numéro thématique du **Français dans le monde** consacré à l'apprentissage des langues, s'interroge sur l'évolution importante signalée par cette « "étrange barre oblique" qui, tout en les associant enfin, paraît dresser un mur mitoyen entre enseignement et apprentissage (p. 28). Revenant sur le sujet quelques années plus tard, Galisson (1989) axe son commentaire sur le passage du couple "enseignement–apprentissage" au couple "enseignement/apprentissage". Le trait d'union traducteur d'un état de "coordination fictive" fait place à la barre oblique manifestation d'un état d'opposition réelle renvoyant les deux concepts, à deux processus "distincts" et même "disjoints" (p 42). La perspective selon laquelle l'apprentissage n'est plus envisagé comme la simple résultante d'une action d'enseignement va autonomiser le champ des recherches sur l'apprentissage et favoriser l'entrée de " stratégies" dans le réseau conceptuel de la didactique des langues.*

Le couple enseignement/apprentissage se justifie aujourd'hui par le fait qu'on ne peut parler d'enseignement sans apprentissage et cela malgré la distinction nette établie entre les deux concepts. Une relation pédagogique différente unit aujourd'hui l'enseignant et l'apprenant, désormais liés par un contrat didactique qui résulte du fait que, dans le contexte d'enseignement/apprentissage, il y a un nouveau type de médiation qui « suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée est appelé contrat didactique » (J.-P. Cuq et I. Gruca 2005 : 124). Sans un tel contrat, ni l'enseignant, ni l'apprenant, ne se trouvent dans une approche d'enseignement/apprentissage ; l'enseignant n'en est pas véritablement un et l'apprenant n'en est pas un non plus, et ni l'un, ni l'autre,

n'arriveraient ainsi à exercer efficacement son métier, le métier d'enseignement ou le métier d'apprentissage.

Nous avons (re)visité la distinction nette entre enseignement et apprentissage (et par voie de conséquence entre enseignant et apprenant) et leur remise ensemble dans un couple, enseignement/apprentissage, avec une distinction claire du rôle de chacune des parties, et la définition du contrat didactique censé lier enseignant et apprenant. Cela nous permet de rétablir chacun dans son rôle au cours de notre recherche-action, dans notre contexte d'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité, tout en appréciant mieux ce que recouvre ce concept pour en tenir compte dans la suite de notre développement, dans nos différentes situations d'apprentissage, tout en observant les apprenants passer de l'*input* à l'*output*.

Comment l'apprenant passe-t-il de l'*input* à l'*output* et quelles sont les stratégies d'apprentissage ?

2. De l'*input* à l'*output* : les stratégies (d'apprentissage, etc.)

Faire des productions à partir de l'*input* n'est pas quelque chose de très simple. Voyons de près ce qui se passe entre l'*input* et l'*output*.

2.1. Passage de l'*input* à l'*output*

L'*input*, ou apport, c'est le matériau auquel l'apprenant est exposé et qu'il est censé « saisir » pour produire son *output*. C'est « *l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent* » (Cuq 2003 : 99). Rappelons que selon Krashen (1981) l'*input* doit être accessible, compréhensible et intelligible pour l'apprenant qui doit si possible en être affectivement marqué. C'est dire que la présentation aux apprenants de supports inaccessibles pour eux, c'est-à-dire des supports auxquels ils ne comprennent pas grand-chose, ne peut leur permettre d'effectuer le traitement en profondeur (*deep processing*) nécessaire à la construction du sens, étape préalable à toute acquisition effective (J.-P. Narcy-Combes 2005).

Rappelons que les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (de Pietro, Matthey & Py (1989), Matthey (1990) et Vasseur (1989/90 ; 1990)) sont des situations dont les auteurs

indiquent qu'elles favorisent l'acquisition qui passe par le traitement en profondeur, le repérage actif (*noticing*) et la construction du sens, ces trois derniers points constituant l'*intake* ou la saisie de l'apport. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 139) avertit contre le risque de nativisation lors d'une saisie de l'apport, qui peut toutefois être réduit par une médiation qui permet à l'apprenant d'éviter « *de construire son **intake** sur des perceptions nativisées, puisque les critères guidant le repérage seront également nativisés* » (Ibid.).

2.2. Différentes stratégies à la disposition des apprenants

Différentes stratégies permettent d'agir sur l'apport ou les données à l'entrée (*input*) de façon à produire de l'*output*. Il s'agit de stratégies cognitives où l'apprenant est en relation avec les données auxquelles il est exposé par l'enseignant.

Selon Klaus Vogel (2000 : 127-128), « *les stratégies représentent des processus de planification et de traitement internes à l'apprenant, grâce auxquels l'accumulation, le stockage, la recherche et l'utilisation d'informations peuvent être mis en œuvre, dirigés et contrôlés* ». Il ajoute que les stratégies ne sont observables qu'indirectement et sont des activités cognitives appartenant au savoir procédural. Il distingue les stratégies cognitives des stratégies métacognitives et précise que

les stratégies cognitives interviennent directement dans le traitement des informations et donc dans la formation de résultats spécifiques au sujet et au problème donné, tandis que les stratégies métacognitives concernent la manière dont les apprenants abordent et surmontent le problème. Ces [...] stratégies représentent une condition sine qua non pour apprendre à apprendre » (p. 128)

Cyr et Germain (1998 : 62), à la suite de J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990), élargissent le concept à une troisième catégorie. Ils ajoutent les stratégies socio-affectives aux stratégies cognitives et métacognitives et donnent ici leurs définitions des trois catégories de stratégies qu'ils ont ainsi recensées :

- *les stratégies métacognitives, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ;*
- *les stratégies cognitives, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques*

en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, inférer, etc.) ;

- *Les stratégies socio-affectives, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).*

Gisèle Holtzer (2000 : 90), en reprenant Daniel Véronique (1992), rappelle que selon ce dernier,

l'apprenant, tout en communiquant avec un locuteur compétent, met en œuvre des stratégies coopératives pour saisir des informations linguistiques, lorsqu'il est en communication exolingue avec lui, et que ces stratégies coopératives s'ajoutent à celles de nature cognitive, qui lui permettent de prélever, traiter et stocker l'information linguistique » (1992 : 25).

C'est dire que Daniel Véronique reconnaît aussi l'importance des stratégies socio-affectives, tout comme Gisèle Holtzer, lorsque dans le même article (Gisèle Holtzer, Ibid. p. 90), cette dernière rappelle qu'il existe :

[...] la catégorie des "stratégies coopératives" dites aussi "stratégies de collaboration" (collaborative strategies) articulées sur la notion de négociation. Cette conception de la notion de stratégie [...] s'appuie [...] sur la définition de Tarone qui est résolument interactive : « The term [...] mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared (1980 : 419).

A la suite de Selinker (1969 et 1972), Frauenfelder et Porquier (1979), Daniel Véronique (1992 : 16) distingue entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. En ce qui concerne les stratégies pour traiter l'*input*, il rappelle qu'il s'agit des stratégies d'apprentissage de la L2 qu'il faut distinguer des stratégies de communication. Il rappelle qu'au titre des stratégies d'apprentissage, les chercheurs énumèrent l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. contrairement aux stratégies de communication qui, « *elles renvoient à la mise en relation de la connaissance et de la sortie et comprennent des stratégies de formulation (la paraphrase, la circonlocution, la simplification, le mime, etc.)* », aux « *stratégies d'évitement (modification du contenu de la communication, passage de parole, etc.)* » et aux « *stratégies de sollicitation (Daniel Véronique, Ibid. p. 16) ».*

Ainsi, certains chercheurs mettent plutôt l'accent sur les stratégies de communication, qui prennent souvent le pas sur les stratégies d'apprentissage, et qui désignent selon Gisèle Holtzer (Ibid, p. 87), « *les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec les natifs de la langue cible* ». On peut alors comprendre que selon cet auteur, lorsqu'il se trouve en situation de communication exolingue, l'apprenant développe plusieurs types de stratégies notamment la stratégie collaborative ou coopérative pour saisir des informations qui constitueraient selon lui de l'*input*, et la stratégie de communication qui passe par un traitement rapide de l'*input* pour communiquer, c'est-à-dire produire de l'*output*, conformément au schéma classique suivant :

input → *intake* → *output*.

Cela fait que les communications exolingues, notamment lorsque l'appropriation de la langue cible se fait en milieu naturel, permettent à l'apprenant de développer ses capacités de communication dans la L2, plus rapidement qu'en milieu institutionnel, par exemple celui scolaire ou universitaire. Daniel Véronique (2000 : 408) estime que l'apprenant est un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère et il reprend les stratégies énumérées par U. Frauenfelder et R. Porquier (1979) à savoir « l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc... » qui sont des stratégies cognitives comme indiquées supra.

J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 117) rappellent par rapport aux stratégies, que pour D. Gaonac'h, il s'agit d'une notion reliée à celle de la *métacognition*, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental.

Pour D. Gayet (1995), c'est seulement les stratégies de l'enseignement qui reconnaissent l'existence des stratégies d'apprentissage qui seraient plutôt des stratégies d'acquisition. C'est donc dire que pour cet auteur, les stratégies d'apprentissage n'existent pas vraiment en tant que telles.

Selon J.-P. Cuq et I. Gruca (Ibid, p. 118), même si les stratégies d'apprentissage sont non conscientes, qu'elles soient, ou ne soient pas, différentes des stratégies d'acquisition, les pratiques d'apprentissage en sont les signes observables.

2.3. Stratégies ou techniques d'apprentissage ?

Avec J.-P. Narcy (1990 : 90), on pourrait ajouter, à la liste de Frauenfelder et R. Porquier, reprise par Daniel Véronique, d'autres stratégies telles que le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction. Selon lui, les stratégies ont nécessairement un caractère non conscient et sont donc « *les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprentissage* » contrairement aux techniques d'apprentissage qu'il définit comme étant

les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour apprendre. Par exemple : traduire pour retenir un mot ; apprendre les mots par coeur hors contexte, en listes ; regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable (J.-P. Narcy, Ibid.).

Il y aurait donc selon cet auteur une différence entre stratégies et techniques d'apprentissage et les apprenants utilisent des stratégies ou des techniques en fonction des situations d'apprentissage dans lesquelles ils se trouvent et en fonction du type d'apprenant que chacun est. Ceci confirme le caractère individuel de l'apprentissage et nous amène à faire la remarque que jusqu'ici, personne ne sait en réalité la manière dont l'apprenant, dans son traitement des données en entrée, gère du sens de façon à produire son *l'output*, qui peut être très différent de l'*output* des autres apprenants, placés dans les mêmes conditions d'apprentissage, exposés aux mêmes données en entrée.

Nous retenons de l'étude de ce qui se passe entre l'*input* et l'*output* que le traitement de l'*input* est, en réalité, une question individuelle, propre à chaque apprenant qui traite les données auxquelles il est exposé comme il l'entend et comme il le peut, l'accès à la "boite noire" étant impossible aux enseignants, comme aux chercheurs. Nous aurons donc du mal à savoir comment les apprenants traiteront les documents et autres données auxquelles nous les exposerons, mais leurs "pratiques d'apprentissage" seront peut être pour nous l'expression des activités cognitives qui leur permettront de produire l'*output* que nous aurons à analyser.

3. L'enseignement/apprentissage par les tâches (*Task-based teaching/learning*)

Nous privilégions l'apprentissage par les tâches qui, conformément à la méthodologie que nous avons adoptée, nous permettra d'apprécier les productions qu'elles permettront aux apprenants de faire pour ensuite revisiter les supports et apprécier leur enseignabilité/apprenabilité.

3.1. Définition de la tâche

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 167) précise qu'« *une tâche est une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée* », mais ajoute-t-il « *tout dans les tâches ciblera le sens (meaning-focussed)* ».

On peut considérer comme tâche toute activité conçue dans le but de permettre à l'apprenant d'évoluer dans son apprentissage, et pour être efficace, une tâche doit « *cibler le sens* », comme l'écrit également Skehan (1996) que cite ici J.-P. Narcy-Combes (2005 : 166) : « *A task is an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world ; task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome.* » Selon Lee (2000), qu'il cite aussi (p. 167),

a task is "(1) a classroom activity or exercise that has: (a) an objective attainable only by the interaction among participants; (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange, (2) a language learning endeavour that requires learners to comprehend, manipulate and /or produce the target language as they perform some set of workplans.

J.-P. Narcy-Combes (Ibid) fait aussi remarquer que « *Bygate, Skehan and (sic) Swain 2001 écrivent "a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective"*.

La définition de Nunan (1989) mettait déjà un accent sur le sens car pour lui la tâche est une activité qui doit faire sens pour l'apprenant, qui doit permettre à l'apprenant de se confronter à un support authentique par des activités de compréhension, de production, d'interaction

avec les pairs. Il décrit la tâche de communication en classe de langue comme « *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focussed on meaning rather than a form* » (1989 : 10). Nous pouvons ajouter qu'une tâche doit se concevoir en tenant compte des paramètres que sont les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants et le dispositif, paramètres auxquels Willis (1996) ajoute le résultat, estimant que la tâche communicative consiste à échanger des significations (sens) pour aboutir à des résultats.

La tâche peut avoir une autre dimension, celle de résolution de problème selon Cuq (2003), et aussi Hutchinson & Waters (1987 : 43) pour qui une théorie cognitive d'apprentissage des langues privilégie les tâches consistant à résoudre des problèmes : « *the basic technique associated with a cognitive theory of language learning is the problem-solving task* ». Mais pour Gérard Vigner (1984 : 13-15), l'exercice (en tant que tâche) est à distinguer du problème en ce sens que les exercices sont caractérisés par le peu de liberté qui y est accordé au sujet par rapport au problème qui selon lui est un type de tâche à part, caractérisé par « *une situation à laquelle on ne peut réagir par la seule mise en œuvre d'habitudes ou d'automatismes* » et qui requiert pour sa résolution que l'apprenant mobilise l'ensemble de ses acquis et de ses capacités ». C'est donc dire que dans les exercices, il faut souvent procéder à des répétitions d'automatismes alors que pour résoudre un problème on procède comme on peut et comme on veut pour aboutir à une réponse qui seule justifie le parcours ou cheminement suivi.

3.2. Quel type de tâche pour favoriser l'apprentissage ?

Pour que la tâche permette de faire apprendre efficacement, il est nécessaire, non seulement que l'accent y soit mis sur le sens, dans la mesure où « *toute approche de l'apprentissage de L2 gagnera à prendre en compte l'influence du contenu qui est véhiculé par le langage lors de l'échange* » (J.-P. Narcy-Combes (2005 : 59), mais aussi que la tâche ne soit ni trop difficile à exécuter, ni trop facile. Ainsi pour Richard I. Arends (1991 : 110), les tâches doivent être motivantes pour l'apprenant. De plus,

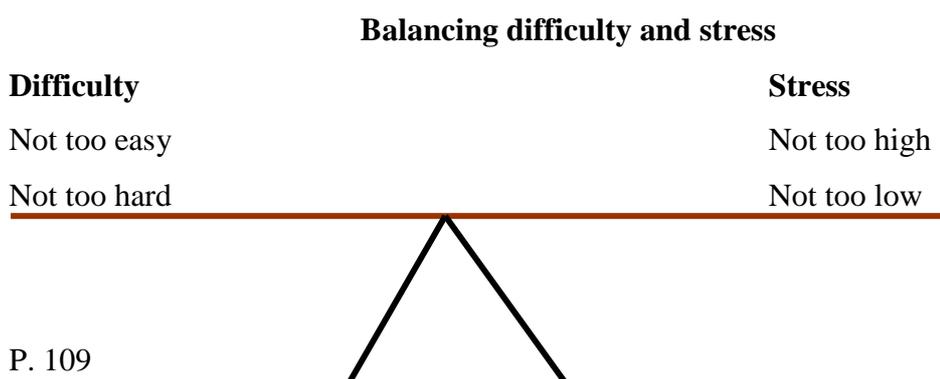
tasks that are too easy require too little effort and produce no feelings of success and, consequently, are unmotivational. At the same time, tasks that are too difficult for students, regardless of the effort

they expend, will also be unmotivational. Effective teachers learn how to adjust the level of difficulty of learning tasks for particular students. Sometimes this means providing special challenges for the brightest in the class and providing more support and assistance for those who find a particular task too difficult.

Cet auteur met également l'accent sur la nécessité que les tâches ne requièrent pas trop de pressions et n'en soient pas exemptes non plus :

Concern is also associated with stress. If students find a task too easy or the present level of performance satisfactory, they will feel little need to achieve and will put out little effort. On the other hand if a task is too difficult or if it causes too much stress, then the stress itself becomes dominant and little will be expended on learning (p. 109).

Il propose alors comme suit un équilibrage des difficultés et des « stress ».



3.3. Quelques exemples de tâche

Cuq (2003 : 94-95) identifie plusieurs types d'exercices qu'il classe dans une typologie en quatre catégories suivant leur nature et leurs objectifs notamment en FLE :

1°) Exercices plutôt dédiés à l'entraînement en compréhension orale ou écrite

- *Les questionnaires (questions ouvertes ou fermées, grilles, QCM, vrai/faux, classements) ;*
- *Les textes à trous (ou textes lacunaires : en écoutant un document oral, l'élève doit retrouver des mots ou des expressions effacés sur une transcription [...]) Dans le texte « à coquilles » il convient de corriger des erreurs laissées exprès dans la transcription d'un document oral, ou dans un texte écrit. Dans le*

« test de closure » il faut retrouver des éléments manquants, mais les effacements sont aléatoires (par exemple un mot sur cinq)

- Les exercices de prédiction : l'élève doit combler des pauses ménagées dans le document sonore ;
- Les exercices de reconstitution (puzzle) et d'appariement, où des mots, des éléments de phrases, des énoncés, des segments de textes, des titres, des documents, des résumés, des images, doivent être remis en ordre (reconstitution) ou associés les uns aux autres (appariement) [...] ;
- Le résumé, le compte rendu, la synthèse, l'explication de texte et le commentaire de texte [...] ;

2°) Exercices plutôt dédiés à l'entraînement en expression orale

- Les repérages et l'observation de corpus (enrichissement lexical, liste de réalisation d'actes de parole, de comportements sociaux, etc), la conceptualisation grammaticale, ou sociolinguistique [...], le remue-méninge sont des exercices de découverte qui permettent d'observer le fonctionnement du discours ;
- Les exercices structuraux, les simulations [...], les reformulations [...] ;
- Les jeux de rôles, le théâtre, les jeux, les résolutions de problèmes, les discussions et débats, l'exposé sont plutôt des activités d'utilisation, situées communicativement.

3°) Exercices plutôt dédiés à l'entraînement en expression écrite

[...] Aux exercices traditionnels en France que sont la traduction (thème), la rédaction, la dissertation, s'ajoutent des exercices qui visent soit la réécriture, soit l'écriture :

- La réduction d'un texte [...] ou son amplification [...] ;
- La transformation de texte : changement de genre (passage d'une prise de notes à un texte rédigé ; transformer un récit en dialogue ou scénario, et inversement, changement de point de vue [...] ;
- La réparation de textes (imaginer le début, un passage ou la fin d'un texte, exercice qui implique d'obéir aux contraintes de la cohérence textuelle ;
- Les matrices de textes : canevas (déroulement du texte, par exemple un récit) ; guidage par des images ou des bruits ; imposition de contraintes comme la longueur, une liste de mots à utiliser, l'usage d'une structure de base, le pastiche, l'amorce à poursuivre, l'utilisation de tournures syntaxiques ou sémantiques précises.

4°) Exercices à visée métalinguistique :

conceptualisation, comparaison.

En dehors des exercices de tous genres, nous pouvons aussi prendre en compte les tâches de résolution de problèmes et les études de cas

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage où la tendance est plutôt à une autonomisation guidée ou semi-guidée de l'apprenant, la tâche est une activité d'entraînement que l'élève ou l'étudiant mène, seul ou avec des pairs, conformément à des consignes de l'enseignant, ou celles d'un exercice ou problème, en vue d'une familiarisation avec des concepts donnés de la L2 et leur utilisation spontanée et automatique future par l'apprenant,

ou plutôt la personne effectivement impliquée dans l'acte d'apprentissage, la « personne apprenante ».

En revisitant les théories sur les tâches et les caractéristiques qui peuvent leur permettre de favoriser effectivement l'apprentissage, nous retenons qu'il faudrait des tâches appropriées, des tâches qui, par exemple, ne sont ni trop difficiles, ni trop faciles, et qui permettent aux apprenants d'avoir à faire des efforts cognitifs requis pour effectivement apprendre. La reconnaissance de plusieurs types de tâches nous donnera la possibilité d'opérer des choix judicieux parmi les types de tâches repertoriés, lors de la phase expérimentale de notre travail.

4. Quel type d'enseignant pour quel type d'apprenant ?

L'enseignant, dans un contexte d'enseignement/apprentissage, est celui qui est conscient de la limite de ses interventions au cours de ses enseignements et qui s'attelle à entretenir des relations d'entente et de confiance entre lui et les apprenants de manière à leur permettre d'apprendre grâce à sa médiation, dans une autonomie "guidée ou semi-guidée" (Holec 1980, Richterich 1985, Walsky 2002), ou en tant que responsables de leur propre apprentissage (J.-P. Narcy-Combes (2005). Avec le "renouvellement didactique" qui caractérise cet enseignement/apprentissage marqué entre autres par la centration sur l'apprenant (et non sur l'enseignant), chaque apprenant, en tant qu'apprenant autonome, ou responsable, doit pouvoir apprendre à sa manière, selon les stratégies qui lui conviennent le mieux, de telle sorte que l'enseignant ne joue qu'un rôle de facilitateur d'accès aux contenus qu'il met à la disposition des apprenants. Holec (1980) écrit :

[...] qu'il n'y a pas qu'une seule façon de bien apprendre une langue étrangère, que chaque individu doit pouvoir découvrir lui-même, s'il n'en a pas déjà l'expérience, laquelle ou lesquelles lui conviennent le mieux, que les contenus et les activités d'apprentissage dépendent de ses besoins et possibilités et que, par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste, d'une part, à mettre à sa disposition l'éventail le plus large de contenus et d'occasions d'apprentissage, et, de l'autre, à l'aider à prendre les bonnes décisions pour exploiter de façon optimale ses propres facultés d'apprendre. De « producteur » qu'il était, l'enseignement doit plutôt être considéré, dans cette perspective, comme « facilitateur » d'apprentissage (p. 23).

R. Richterich (1985) ajoute à cette conception de l'apprenant autonome (ou responsable) que :

une des tendances générales les plus riches est d'organiser les systèmes éducatifs de telle façon que tout en apprenant une langue étrangère, l'individu apprend à devenir autonome, c'est-à-dire à prendre en charge son propre apprentissage. L'enseignant devient une sorte d'accoucheur des processus d'acquisition et d'apprentissage de l'apprenant (p.116).

Nous pouvons alors dire non seulement que le type d'enseignant que certains chercheurs appellent « bon enseignant » est celui qui parvient à accompagner ses élèves ou étudiants dans leur construction de la connaissance en tant qu'apprenants autonomes (ou responsables), à partir d'une bonne relation établie avec ces derniers, pour leur permettre d'apprendre effectivement, mais aussi que le « bon apprenant » ou « *good language learner* » est celui qui, selon ces chercheurs, arrive à réellement profiter de la situation d'enseignement favorable mise en place par ledit « bon enseignant ». Celui que ces chercheurs qualifient de « bon apprenant » est celui qui a besoin de comprendre pourquoi utiliser les stratégies et/ou techniques d'apprentissage les plus appropriées de façon efficace, et pourquoi il ne doit pas tout attendre de l'enseignant, mais doit plutôt tout mettre en œuvre pour bien saisir l'*input*.

Dans ce qu'il appelle les bases d'une formation à l'apprentissage ou « *bases of learner training* », Janie Rees-Miller de l'université d'Etat de New York à Stony Brook indique que :

a number of writers working from informal observations, interviews, and surveys in the 1970s and 1980s sought to define the characteristics of a good language learner and to classify these characteristics into groups of learning strategies. Although each writer defined the characteristics somewhat differently, all share common observations. In the area of cognitive strategies, the good language learner is believed to seek clarification, verification, and meaning; ask questions; make inferences; and use deduction (Ellis & Sinclair, 1989; Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978; O'Malley, Chamot, Stevner-Marizanares, Russo, & Kupper, 1985; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1980). Furthermore, good language learners see the target language as a system amenable to understanding through analysis and reasoning (Naiman et al., 1978; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1980). They use their memories efficiently, practice and self-evaluate in order to achieve accuracy (Ellis & Sinclair, 1989; Naiman et al., 1978; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1980). In the realm of metacognition, good language learners organize their learning around preferred learning techniques and choose, prioritize, and plan their learning (Brown, 1991; Ellis & Sinclair, 1989; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1980). Good language learners do not neglect socioaffective factors that contribute indirectly to learning. Because good language learners know that language is communicative, they will

seek ways of practicing the language and maintaining conversation (Naiman et al., 1978; O'Malley et al., 1985; Rubin, 1987; Stern, 1980). Additionally, they will be aware of affective factors that may undermine learning and have a tolerant and empathic attitude towards native speakers of the target language (Naiman et al., 1978; Oxford, 1990; Stern, 1980).

Above all, according to these writers, the good language learner is an active participant in the learning process (Ellis & Sinclair, 1989; Naiman et al., 1978; Stern, 1980; Wenden, 1985). Conversely, "ineffective learners are inactive learners" because they lack an "appropriate repertoire of learning strategies" (Wenden, 1985, p.5).

J.-P. Narcy (1997 : 80) rappelait, à la suite de J. M. O' Malley, A. V. Chamot et J.-P. Narcy (1990) que pour réussir l'apprenant doit être caractérisé par

- *l'implication dans l'apprentissage ;*
- *le désir d'expérimenter ;*
- *la crainte contrôlée du risque ;*
- *le sens de l'organisation de la langue, de son rôle (communication) ;*
- *la conscience des efforts et du temps requis par l'apprentissage ;*
- *les qualités d'auto-évaluation*
- *le goût pour des activités variées, attirantes et justifiées ;*
- *la gestion de l'apprentissage avec travail bien dosé (peu à la fois, pratique fréquente) la bonne organisation et le choix pertinent des outils ;*
- *la création d'objectifs intermédiaires.*

Il est évident que ces qualités, d'ordres divers, font appel à plusieurs styles cognitifs, par exemple. L'apprenant devra donc parfois apprendre à gérer ses processus mentaux selon des fonctionnements qu'il ne suivrait pas d'instinct.

Le type d'apprenant que les chercheurs appellent « bon apprenant » est celui qui accepte un contrat didactique (tel qu'indiqué supra) avec l'enseignant et qui sait apprendre, c'est-à-dire connaît bien son métier d'apprentissage tel que l'explique Hélène Trocmé Fabre (1999 : 92) par rapport à l'apprenant traditionnel :

Traditionnellement les auteurs du monde éducatif ont positionné l'acte d'apprendre scolaire dans une relation d'instruction et de commande, où le savoir est transmis, enseigné, où les connaissances sont dites "acquises", les résultats "évalués". Seul l'enseignant a un métier. Parler du "métier d'apprendre" permet de quitter la relation de type transmissif pour une relation [...] dans laquelle celui qui apprend est acteur et auteur de son processus d'apprenance. Les travaux des neurobiologistes soulignent que notre capacité d'apprendre est présente tout au long de notre vie, à condition d'être reconnue,

développée, actualisée. Les chercheurs précisent qu'on ne peut pas apprendre isolément. Pour apprendre, il faut être relié à un contexte physique, social, affectif, cognitif.

Et dans ce contexte (ou environnement, ou situation) physique, social, affectif, cognitif, l'enseignant joue un rôle primordial. Il crée les conditions adéquates en apprenant aux apprenants à apprendre à exercer leur métier d'apprentissage. Et il « *n'est bon professeur que par rapport à des apprenants déterminés et dans une situation donnée* » (Paul Bogaards 1991 : 103), c'est-à-dire de « bons » apprenants.

5. L'enseignement du vocabulaire/lexique (du concept), de la grammaire et des énoncés bien formés (ebf)

5.1. L'enseignement du concept

5.1.1. Qu'est-ce qu'un concept ?

M.-D. Ginest et J. F. Le Ny (2002 : 150) définissent le terme "concept" comme étant une « *unité cognitive à laquelle est toujours lié un mot qui en est le support. Ils sont une sous-classe des représentations mentales dont ils partagent les propriétés* ». c'est dire qu'un concept, sans être un mot, est tout de même représenté par un mot dans lequel se trouve concentrée toute la charge cognitive qui caractérise ce concept et qui fait penser à ce dernier en tant que classe ou catégorie composée de "membres" ayant des spécificités communes. Ainsi en dehors du sens de "idée" ou "hypothèse", le terme "concept", lorsqu'il est utilisé dans le domaine de l'enseignement ou de l'apprentissage, se réfère à une classe d'objets. Pour Richard Arends (1991 : 262),

*concept learning is essentially putting things into a class and then being able to recognize members of that class (R.M. Gagné, 1985, p. 95). This requires that an individual be able to take a particular case, such as his or her pet dog Lucky Lady, and place it into a general class of objects, in this case a class termed **dog** that shares certain attributes.*

Et il ajoute « *concepts themselves can be placed into categories* » (Ibid).

Cette définition est assez proche de celle de Peter Secherfer (2000 : 170) pour qui « *les unités de savoir catégoriel sont généralement appelées concepts. Leur formation repose sur la faculté humaine de procéder, à partir d'un certain vécu, à des abstractions, à des généralisations et des classifications (hiérarchiques)* ».

En essayant de reprendre l'explication que Bruner donne des activités de catégorisation qui mènent à l'identification et à la reconnaissance des concepts, Gaonac'h (1991 : 89) écrit :

percevoir est selon Bruner une activité de catégorisation. Le sujet qui perçoit recueille des indices relatifs aux informations disponibles dans l'environnement, et rattache ces indices à certaines classes d'objets. Percevoir une orange, pour reprendre l'exemple de Bruner, c'est repérer des indices (sphéricité, couleur, granulosité, dimension) permettant de faire entrer cet objet dans la catégorie « orange ».

Eric Hawkins (1987 : 73) entend par catégorisation « *the arrangement of concepts in 'sets' or categories which belong together (they share 'criterial attributes')* ».

Il est à noter que lorsqu'on parle de classe d'objets, il ne s'agit pas forcément d'objets physiques : bien des « objets », dans le contexte du terme concept, sont plutôt abstraits. C'est le cas de bien des concepts que nous enseignons en anglais, dans nos classes, dans les filières d'économie et de gestion. C'est par exemple le cas du concept de micro-économie, de la demande et de l'offre, de la loi des rendements décroissants, des 4 "Ps" en marketing, etc.

Dans le cas des objets physiques comme dans celui des objets abstraits, lorsqu'un concept est évoqué, on fait un effort cognitif et de mémoire dans le but de reconnaître et de visualiser mentalement l'objet ou ce que Pierre Bange et P. Griggs (2000 : 155) appellent un prototype de l'objet, dans leur interprétation de la description du processus de perception de l'objet. Selon Changeux (1983 : 165-6),

Les images mentales [...] surgissent de manière spontanée et volontaire, en l'absence physique de l'objet. Elles mettent en œuvre la mémoire. Par définition, ce sont des images de mémoire distinctes d'une sensation ou d'une perception qui, l'une et l'autre, ont lieu en présence de l'objet. La "sensation" désigne "le résultat immédiat de l'entrée en activité des récepteurs sensoriels", tandis que la "perception" désigne "l'étape finale qui, chez le sujet alerte et attentif, aboutit à la reconnaissance et à l'identification de l'objet". [...] la formation du concept s'accompagne d'une élimination de détails parfois importants, d'une schématisation, voire d'une abstraction. Le concept devient ce que Rosch

1975 appelle un prototype de l'objet [...] Le concept est, comme l'image, un objet de mémoire mais ne possède qu'une faible composante sensorielle, voire pas du tout [...]

En résumé, le concept fait penser à une catégorie d'objets précis désignés par des mots, servant de support au concept en question, et dont ils portent la charge affective.

5.1.2. Les mots (le vocabulaire ou le lexique) et leur importance en tant que « supports » des concepts dans l'enseignement des langues

Le lexique est d'une grande importance dans l'enseignement des langues étrangères et dans notre enseignement de l'anglais de spécialité en particulier pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessous par H. Hilton ou d'autres chercheurs qu'elle cite. Elle estime en effet (2002 : 202) que « *l'acquisition lexicale est la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère, en langue de spécialité* ». Selon elle donc, apprendre une langue quelle qu'elle soit, c'est d'abord et avant tout apprendre des mots. Ceci se trouve confirmé par A. Baddeley, S. Gathercole et C. Pagagno (1998 : 158-159) qui ont écrit que « *successful vocabulary acquisition has been claimed to be the single most important determinant of a child's eventual intellectual attainment* »).

Il en est de même pour N. Segalowitz et E. Gatlinton selon qui « *lexical skill reflects something quite central to language-based cognitive functioning* » (1995: 129-130). La position suivante n'est pas différente non plus : « *The proficiency of the high verbal person is directly associated with the availability of a great number of well-structured word meaning units* » (Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns (1987: 64). Les mots sont donc d'une grande importance pour l'apprenant. Elles le sont aussi pour le psycholinguiste d'après Balota : « *Ah yes the word! The word is as central to psycholinguists as the cell is to biologists* » (Balota 1994: 303).

Le lexique ou « *l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social [...] ou d'un individu* » (Cuq 2003 : 155) est donc considéré par tous ces chercheurs comme étant d'une très grande importance, aussi bien pour celui qui s'exprime que pour celui qui l'écoute, aussi bien pour celui qui écrit que pour

celui qui le lit. Il n'y a donc pas de communication sans les mots étant donné que les phrases qu'on construit sont constituées de mots tout comme celles qu'on essaie de comprendre :

Dans nos activités de communication, nous devons retrouver les mots qu'il nous faut pour exprimer nos idées (parler, écrire) ou identifier les mots utilisés par nos interlocuteurs. Un modèle complet de la compétence lexicale prend donc en compte l'accès au lexique mental pendant le traitement langagier ».
(H. Hilton, Ibid. p. 202)

5.1.3. Le lexique mental

Le lexique mental peut se définir comme le repertoire de mots qui se retrouvent entreposés dans la mémoire d'un individu. Il s'agit, dans le domaine de la psycholinguistique, de « représentations » constituant une énorme base de données qui nous permet de nous exprimer. Selon la plupart des chercheurs qui s'intéressent à la question, les mots sont entreposés dans l'hémisphère gauche du cerveau (Lively et al 1994 : 277, etc.), sont en nombre très élevé dont « les chiffres varient énormément mais il semblerait y avoir aujourd'hui un consensus autour des 50.000 à 80.000 mots (selon les individus) pour l'anglais » (H. Hilton 2002 : 203) et ces mots s'intègrent au réseau structuré qu'est le lexique mental. Selon M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny (2002 : 152), le lexique mental

réunit l'ensemble des connaissances qu'un locuteur possède sur les mots, ce qui lui permet d'identifier les mots parlés ou lus. Ces connaissances concernent les informations phonologiques (représentations des formes sonores des mots), orthographiques (représentations des formes écrites des mots), sémantiques (représentations des significations) et syntaxiques (les informations sur les règles d'agencement des items lexicaux dans les phrases).

L'accès au lexique mental, aux unités du réseau lexical se fait généralement de manière extrêmement rapide. Selon Pinker (1999 : 3),

The meaning of a spoken word is accessed by a listener's brain in about a fifth of a second, before the speaker has finished pronouncing it. The meaning of a printed word is registered even more quickly, in about an eighth of a second. People produce words almost as rapidly: it takes the brain about a quarter of a second to find a word to name an object, and about another quarter of a second to program the mouth and tongue to pronounce it.

Les psycholinguistes s'accordent sur le passage par des procédés parallèles de « recherche et activation », de reconnaissance et de récupération, des mots, ce que D. Gaonac'h (1998 : 338-339) résume en deux étapes que paraphrase ici H. Hilton (Ibid., p. 204-205) :

- *l'accès lexical : c'est l'appariement entre une suite de lettres [ou de sons] et un élément du « lexique mental » du sujet ;*
- *le traitement sémantique : c'est la prise en compte des caractéristiques sémantiques de l'élément sélectionné, dans le cadre d'un contexte déterminé (et donc l'attribution d'une signification).*

L'accès au lexique mental nous permet d'effectuer de la réception et aussi de la production langagière. Selon H. Hilton (2002 : 203), le modèle de la production langagière de Willem Levelt (1989)

[...] accorde une place centrale au traitement des mots. Dans ce modèle, le lexique mental comporte au moins trois niveaux de stockage différents : le niveau des concepts en mémoire ; le niveau des lemmes « lexical items unspecified for phonological form [but] semantically and syntactically specified (Levelt 1995 : 5) et le niveau des lexèmes – les représentations phonologiques et orthographiques des mots.

Elle ajoute que,

dans la production langagière, nous partons du réseau conceptuel – nos idées – vers les formes sonores ou écrites ; pour la réception, le sens de l'opération est inversé : les mots écrits ou chaînes phonologiques activent des lemmes, qui activent nos représentations conceptuelles (p. 204).

L'accès au lexique mental permet entre autres de faire des productions langagières en agencant les mots auxquels on a accédé et J.-P. Narcy-Combes (2005 : 35) rappelle que

deux points de vue théoriques coexistent sur le fonctionnement langagier :

- *Pour certains, celui-ci suit des règles : on parle de rule-based system. Il s'agit de l'école dominante depuis une vingtaine d'années.*
- *Pour d'autres, on produit la parole en mémorisant des modèles tout faits en liens avec leurs contextes d'emploi, il s'agit d'exemplar-based system*

On peut donc produire des phrases en agencant des mots tout en appliquant des règles, tout comme on peut procéder par l'utilisation de blocs lexicalisés.

5.1.4. L'enseignement des mots (du vocabulaire/du lexique) et des concepts dont ils sont les supports

Certains chercheurs recommandent le recours à des méthodes plus ou moins behavioristes pour enseigner efficacement les mots et les concepts. C'est le cas de Nick Ellis (1996 : 3) qui reconnaissant que la mémorisation des paramètres phonologiques, orthographiques et prosodiques de la langue relève d'un apprentissage sensori-moteur, nous rappelle que le mécanisme de base de ce type d'apprentissage est la répétition, donc la formation d'une habitude, le renforcement de la présence d'un concept dans la mémoire, ce qui constitue un comportement quelque peu behavioriste mais favorise l'entreposage des mots dans la mémoire et leur intégration au lexique mental.

En effet, la répétition du contact avec un mot en facilite l'accès et la récupération dans le lexique mental de l'individu. Cela explique la facilité d'apprentissage lexical en milieu naturel, par exemple par les enfants, de la langue maternelle, comparativement aux milieux institutionnels, tels que l'école, où l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ne se trouve pas favorisé par un contact régulier avec les mots enseignés en L2. Cela amène H. Hilton (Ibid. p. 205) à indiquer que,

faute de répétition des formes authentiques de la L2, donc, on peut postuler les difficultés au niveau de « l'entreposage » en mémoire de certains éléments formels du lexique L2 :

« L2 speakers might have some difficulties in producing representations for L2 words and [...] these representations might differ systematically from the representations made by L1 speakers. The simplest hypothesis here is that learners will transfer to L2 items the features that they use to build representations of words in their L1 even if these are inappropriate » (Mearea 1989 :10).

Selon Johnson Laird (1987 : 2000), Il y a : *« two obvious processes by which you can acquire the meaning of a word: you can be told what the word means or you can infer what it means from encountering it in use ».*

La première procédure d'acquisition du sens d'un mot proposée par Johnson Laird, pour permettre une mémorisation effective et durable, requiert de la répétition et relève d'un comportement behavioriste. Quant à la deuxième, elle est constructiviste.

Richard Arends (Ibid : 270) se réfère à deux méthodes relevant respectivement de « *direct presentation* » et de « *concept attainment* » : Il explique que dans l'approche de *direct présentation*, l'enseignant définit d'abord le concept, donne ses "critical attributes", donne ensuite des exemples et des contre exemples et demande après aux apprenants de se mettre à le pratiquer dans des exercices ; et à l'aide de questions guidées il les amène graduellement à en avoir la maîtrise. Selon lui cette approche utilise certains principes behavioristes du modèle d'instruction directe, the *direct instruction model*, conformément à la théorie d'apprentissage d'Albert Bandura (1977) pour qui « *much of what we learn is through (behaviorial) modeling* ».

En ce qui concerne l'approche dite de "*concept attainment*" qui serait une approche résultant de l'influence des travaux de Bruner et al (1956), Richard I. Arends préconise son utilisation lorsque les étudiants ne sont pas complètement ignorants d'un concept donné, en ont déjà quelque idée, avant même que le professeur ne l'enseigne. Ainsi, à l'aide de multiples exemples et contre exemples, l'enseignant amènera les apprenants à une connaissance effective du concept par le biais du raisonnement inductif.

L'approche "*concept attainment*" nous intéresse particulièrement en raison du fait que nous sommes dans le domaine de l'anglais de spécialité où les apprenants sont censés connaître les concepts dans la langue d'enseignement du Bénin, la langue française ; ils sont en principe censés avoir quelque idée et quelque "*prior knowledge*" des concepts qu'on leur enseigne, conformément aux recommandations de Richard I. Arends. Par rapport à cette approche, cet auteur conseille le recours aux spécialistes pour avoir les définitions exactes à proposer aux étudiants (Ibid. p. 273) :

The best sources of definitions stem from the specialists within a particular subject area. Economists, anthropologists, mathematicians, chemists, and geographers, for example, are apt to provide more exact definitions and attributes of concepts in their fields than other less specialized sources.

Mais, prévient-il, « *it is also important to remember that memorizing a definition does not equate with understanding the concept* » (Ibid).

Ce que nous retenons, c'est que l'enseignement du vocabulaire, et des concepts, en L2, devrait se faire de manière à permettre un accès lexical spontané, une automaticité

d'accès au lexique mental, qui est le principe de base du traitement lexical en L1. L'apprentissage des mots, l'apprentissage de nouvelles formes lexicales et leur appariement rapide (« *fast mapping* ») à des concepts, peut être favorisé par des « phases de répétition » (H. Hilton Ibid. p.213), malgré le caractère behavioriste – donc supposé dépassé - de cette forme d'apprentissage aujourd'hui.

5.2. La grammaire

5.2.1. Qu'est-ce que la grammaire ?

Cuq (2003 : 117-118) donne quatre définitions différentes de la "grammaire" :

- 1. Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue*
- 2. Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.*
- 3. Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.*
- 4. Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelques fois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.*

La didactique des langues est directement concernée par les acceptions 2 et 4, qui peuvent en partie se recouper : l'enseignement de la grammaire pédagogique (acception 2) se donne pour objectif le développement de la grammaire intériorisée en cours d'élaboration par l'apprenant (acception 4).

Lorsqu'on parle de la grammaire en tant que principe d'organisation propre à une langue, on se réfère à un ensemble de règles qui régissent les productions langagières dans la langue concernée. Il s'agit là de la manière dont les locuteurs de cette langue organisent et disposent les mots qui leur permettent de construire des phrases qui soient reconnaissables comme étant des phrases de leur langue.

Cette dernière définition est proche de celle de Rivarol (p. 112-113) pour qui, déjà en 1784, la langue française était une langue claire de part la disposition des différents éléments constitutifs d'une phrase :

Ce qui distingue notre langue des langues anciennes et modernes, c'est l'ordre de la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair. Le français nomme d'abord le sujet du discours, ensuite le verbe qui est l'action, et enfin l'objet de cette phrase, voilà la logique naturelle de tous les hommes, voilà ce qui constitue le sens commun. En d'autres termes les phrases de la langue française de l'époque sont constituées respectivement du sujet, du verbe et du complément.

Cette dernière position est celle de la grammaire de *Port Royal*, une grammaire « logique, raisonnée » et claire dans laquelle l'ordre des mots est sans ambiguïté, ce qui n'est pas conforme à la définition de la grammaire comme relevant de « connaissances intériorisées » de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Il y a donc plusieurs types de grammaire.

5.2.2. Quelques exemples de grammaire

Selon Chomsky,

les connaissances implicites de tout locuteur sont des « règles de grammaire » d'une très grande puissance, permettant d'engendrer un nombre infini de phrases. Les connaissances -implicites- sont d'ailleurs largement supérieures à celles - explicites - du linguiste, incapable actuellement de proposer un modèle générant efficacement un nombre infini de phrases. Les jugements de grammaticalité sont ainsi du ressort du seul locuteur ou du linguiste en tant que locuteur privilégié (et non en tant que constructeur d'un modèle formel) : le locuteur est bien détecteur d'un savoir concernant la langue qu'il parle. C'est de cette connaissance implicite que la grammaire générative doit au plan linguistique – rendre compte. (Gaonac'h 1991 : 97)

Conformément à cette théorie, tout locuteur qui s'exprime dans une langue, notamment dans sa langue maternelle, disposerait d'une grammaire interne, un mécanisme personnel qui lui permet d'engendrer une infinité de phrases, conformément à sa logique grammaticale. La grammaire serait alors individuelle et varierait d'un individu à l'autre. Ainsi, autant d'individus locuteurs d'une langue, autant de grammaires de cette langue, car autant de possibilités d'organisations des mots dans ladite langue.

L'apprenant d'une langue disposerait d'une grammaire transitoire de cette langue selon Chomsky pour qui il est possible de rendre compte de la grammaire dont fait preuve chaque individu dans sa performance linguistique. C'est cela la perspective de Chomsky « *qui envisage la grammaire générative comme une construction hypothétique susceptible de*

rendre compte de la compétence sous jacente aux comportements linguistiques effectifs »
(Gaonac'h 1991 : 96).

Nous pourrions ainsi, dans le cadre de notre recherche expérimentale, partir des productions des apprenants, c'est-à-dire de leurs performances, pour apprécier leurs grammaires internes, pour savoir quels sont leurs différents niveaux de compétence, suite à l'exécution de différentes tâches, savoir si ces tâches leur ont permis d'apprendre et le niveau de compétence qu'elles leur auraient permis d'atteindre effectivement.

La théorie sur la grammaire générative transformationnelle, une des théories sur le fonctionnement interne de la langue, se distingue de la "grammaire d'enseignement" qui est un ensemble de règles formelles conçu pour apprendre aux élèves et étudiants à accéder de manière explicite à une forme d'organisation théorique de la langue, acceptable pour l'ensemble des locuteurs natifs éduqués de cette langue. Cette grammaire pédagogique, qui sert essentiellement à enseigner la "norme" aux apprenants en leur indiquant ce qu'il serait « bon » de dire lorsqu'on s'exprime dans la L1 ou la L2 et ce qui serait déconseillé parce que non-conforme à ladite norme, donc non-conforme aux attentes, est toutefois considéré par certains chercheurs comme une langue à titre purement indicatif, une langue qui ne peut rendre compte de toutes les subtilités de la langue réelle dont la grammaticalité n'est pas toujours conforme à la grammaticalité scolaire ou académique.

La grammaire scolaire est celle qui fait l'objet d'enseignement dans les classes des écoles, lycées, instituts et universités et dont on peut étudier l'importance et les limites dans les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Nous savons entre autres que cette grammaire dont les règles se retrouvent dans les manuels d'enseignement et des livres classiques de grammaires peuvent par exemple être à l'origine de surgénéralisations de la part de certains apprenants qui acquièrent ainsi une L2 quelque peu artificielle par rapport à la L2 telle qu'elle est effectivement parlée par les natifs.

5.2.3. L'enseignement de la grammaire

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, notamment en ce qui concerne l'anglais de spécialité dans un environnement francophone comme celui qui nous concerne

particulièrement, rappelons que selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 54), il faudrait tenir compte du type d'interlangue que développent les apprenants dans leur ensemble, en citant R. Ellis (1997 : 146) pour qui « *grammar teaching will be most effective when it proceeds in accordance with how learners develop their interlanguage. It should focus on structuring the input to foster intake* ».

Certains chercheurs, notamment ceux qui privilégient l'approche communicative, préfèrent amener les apprenants à comprendre la grammaire de la langue étrangère, notamment celle de la L2, à partir de l'utilisation, de la manipulation, de cette langue. D'autres préfèrent proposer l'enseignement de règles à faire appliquer par les apprenants selon le contexte d'utilisation. R. Wajnryb (1992 : 97) donne les précisions suivantes sur ces deux méthodes :

[...] A basic distinction in the teaching of grammar has been between the deductive and the inductive approaches. In a deductive approach, learners are taught rules and given specific information about the language, which they are then expected to apply when they use the language. In an inductive approach, such as the communicative one, learners are not taught grammatical rules directly or explicitly, but are left to induce the rules from their use of the language. The emphasis here is on the experience of the language rather than the formal presentation of language.

Mais on peut se demander si la grammaire scolaire, ou académique, a toujours la même importance aujourd'hui lorsqu'on se rend compte que des « règles » enseignées à l'école peuvent ne pas du tout être observées, même dans des textes de grands auteurs. On demande par exemple aux apprenants de ne jamais employer « *little* », « *less* » et « *least* » devant des « *countables* » dans les cours de langue anglaise. On recommande plutôt « *fewer* » à la place de « *less* », mais, dans la réalité, « *fewer* » est inusité et inapproprié dans bien des cas. On ne peut donc que dire ou écrire « *probably less than 5 per cent* » comme l'a écrit Eric Hawkins dans une phrase de l'un de ses ouvrages (Eric Hawkins 1982 : 92).

Ainsi, l'on se demande de plus en plus aujourd'hui s'il faut continuer de dispenser des cours systématiques de grammaire à l'école. C'est la question que se pose ici Jean-François Halté :

La grammaire (scolaire) a-t-elle toujours la même importance qu'auparavant ? La grammaire est-elle toujours « au coeur des apprentissages ? » « Y- a-t-il une place pour la grammaire ou pour de la grammaire ? Si oui, quelle place ? Celle d'une discipline à part entière, corps de savoirs « méta » linguistiques et langagiers ? Celle d'une matière outil, d'appoint, de service, instrumentale [...] et

pour tout dire : subalterne que l'on irait chercher à l'occasion, sous la tyrannie paresseuse des compétences ?

5.3. Les énoncés bien formés (ebf)

Les **énoncés bien formés (ebf)**, formulation proposée par D. Hymes (1972 et 1984), sont des énoncés grammaticaux, c'est-à-dire des énoncés conformes à la grammaire de la langue. Un « ebf » est donc une phrase ou un discours dans lequel les mots sont utilisés judicieusement et correctement, les règles de grammaire respectées, dans une production langagière conforme aux normes attendues, et pour communiquer correctement, en se conformant aux normes de son groupe linguistique de référence.

V.H. Blanc et al (1986 : 7) rappellent, à la suite de A. Cicourel (1979) et D. Hymes (1984) entre autres, qu'en ce qui concerne la production d'énoncés bien formés, *« pour l'apprenant, il s'agit non seulement du lexique et de la grammaire de la langue cible mais aussi de l'inscription déictique- spatiale, temporelle et personnelle- et textuelle de ses productions »*.

Le concept de phrase ou énoncé bien formé va de paire avec celle de compétence de communication qui, selon Coste et R. Richterich entre autres, a cinq composantes qui sont une composante de maîtrise linguistique, une de maîtrise textuelle, une de maîtrise référentielle, une de maîtrise relationnelle et une de maîtrise situationnelle. Les énoncés bien formés sont alors des énoncés qui servent à bien communiquer et selon D. Hymes, qui considère la compétence de communication comme un *« nouvel horizon éducatif »*, suite à ce qu'il appelle la désuétude de la tradition grammaticale, *« composante nécessaire du savoir communiquer, la grammaire n'est pas suffisante : son enseignement ne produit pas des communicants performants, mais dans le meilleur des cas des petits savants au savoir stérile [...] »*.

Jean-François Halté (2004 : 14) rapporte que pour D. Hymes, un enfant *« qui produirait n'importe quelle phrase grammaticale se ferait enfermer si ses phrases, ses prises de parole et ses silences se faisaient au hasard [...] »*. C'est donc dire que les ebf ne sont pas que des phrases bien formulées mais encore des phrases prononcées conformément aux règles de l'art oratoire. Sans contester la validité scientifique des structures syntaxiques (1975) de N. Chomsky, avec qui il dialoguait, il (D. Hymes), d'après Jean-François Halté, situait sa

compétence de communication comme une exploitation sociolinguistiquement pertinente de la compétence linguistique (Jean-François Halté Ibid.).

La prise en compte des énoncés (ou phrases) bien formés se justifie par le fait que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire vise à rendre les apprenants aptes à formuler des phrases correctes. Toutefois, nous ne serons pas en mesure d'exiger d'eux qu'ils prononcent des phrases en langue anglaise conformément à une quelconque forme de rhétorique, compte tenu de leur niveau très faible notamment en matière de prononciation.

Chapitre 9 : L'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité (ASP)/ des langues de spécialité (LSP)

1. Evolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité (*English for specific purposes (ESP)*)

1.1. Différentes étapes dans l'évolution de l'enseignement de l'anglais de Spécialité.

L'enseignement de l'anglais de spécialité a commencé vers la fin des années 1960 par la coïncidence du développement des cours d'anglais pour des groupes spécifiques d'apprenants (suite à la nouvelle orientation de la linguistique qui avait commencé à s'intéresser, non plus seulement aux règles qui régissaient la langue anglaise, mais aussi et surtout à la découverte de comment s'utilise la langue dans les communications), avec de nouveaux développements en psychologie de l'éducation qui mettent l'accent sur la nécessité d'une centration sur l'apprenant et ses attributs par rapport à l'apprentissage (Rodgers 1969).

1.1.1. 1^{ère} étape : l'étape de l'étude des registres

ESP (English for specific purposes) a alors commencé avec la phase de l'analyse des variations ou registres de la langue en fonction des besoins supposés de chaque catégorie d'apprenants, en tenant compte de leurs différents domaines d'activités. On s'était alors rendu compte que les besoins étaient différents selon qu'on fût dans le domaine de l'ingénierie électrique ou de la biologie par exemple.

La préoccupation à cette étape était d'identifier les caractéristiques grammaticales et lexicales des différents registres de la langue ainsi repertoriés, et de concevoir des supports d'enseignement qui tiennent compte des traits distinctifs de chaque registre, l'objectif étant de produire des syllabi qui mettraient l'accent sur les formes de langue présentes dans les discours scientifiques, techniques, « *to produce a syllabus which gave high priority to the language forms students would meet in their science studies and in turn would give low priority to forms they would not meet* » (Hutchinson & Waters 1987 : 9). C'était le cas du

cours intitulé « *A Course in Basic Scientific English* » de Ewer & Latorre (1969) : à cette étape, seul l'anglais des spécialités scientifiques et techniques était pris en compte.

1.1.2. 2^{ème} étape : l'étape de l'analyse du discours

A la deuxième étape, on s'est intéressé à l'analyse du discours de l'anglais de spécialité. Les tenants de cette nouvelle approche étaient Henry Widdowson en Grande Bretagne et Larry Selinker, Louis trimble, John Lackstron et Mary Todd-Trimble de l'Ecole de Washington aux Etats-Unis. Pour Allen & Widdowson (1974), les difficultés que rencontrent les apprenants dans leur apprentissage de la langue résulteraient moins de la méconnaissance du système de langue que du manque de familiarité avec l'usage de la langue, et, par conséquent, un cours qui ne mettrait que l'accent sur les éléments constitutifs de la phrase ne pourrait pas leur être aussi utile qu'un cours qui mettrait l'accent sur comment les phrases sont utilisées pour communiquer.

Pour Hutchinson & Waters (1987 : 11), « *register analysis had focussed on sentence grammar, but now attention shifted to understanding how sentences were combined in discourse to produce meaning* ». Mais, bien que la structure rhétorique des textes scientifiques soit considérée comme étant, par exemple, différente de celle des textes à caractère économique ou commercial, non seulement cela n'était jamais analysé clairement selon Swales (1985), mais aussi les résultats des recherches sur les discours de textes académiques de certaines matières étaient utilisés pour apprécier des discours d'ordre général selon Widdowson (1978).

1.1.3. 3^{ème} étape : l'étape de l'analyse de la situation cible.

La phase de l'analyse/étude de la situation cible était aussi celle de détermination des besoins des apprenants pour leur permettre d'utiliser la langue de manière appropriée dans les situations cibles, « *to function adequately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they are learning* » (Hutchinson & Waters, Ibid. p. 9).

Il était question de déterminer les besoins des apprenants à partir des réponses aux questions telles que : pourquoi l'étude de la langue et comment sera-t-elle utilisée ? Quel en sera le contenu ? Avec qui l'apprenant l'utilisera-t-il ? Où l'utilisera-t-il ? Quand l'utilisera-t-il ?

1.1.4. 4^{ème} étape : l'étape de l'approche basée sur l'aptitude et les stratégies :

Cette étape correspondait avec le développement de la psychologie cognitiviste selon laquelle l'être humain est un être pensant, capable de traiter activement les informations (Ausubel et al : 1978).

Contrairement aux théories behavioristes, notamment celles skinneriennes, selon les théories cognitives d'apprentissage, l'apprentissage et l'utilisation de règles amènent l'apprenant à faire usage de ses capacités mentales pour comprendre une règle et l'utiliser dans les situations appropriées. Une étude des processus de pensée qui sous-tendent l'utilisation de la langue a permis de comprendre qu'il existe des stratégies communes d'interprétation qui permettent à l'apprenant de comprendre les formes de surface telles que deviner le sens des mots à partir du contexte, etc. Il s'agit, selon Ann Johns (1991 : 71), de stratégies utilisées par les apprenants pour acquérir la langue-cible, « *strategies which learners employ to acquire the target language* », donc de stratégies d'apprentissage, surtout les stratégies de lecture et d'écoute, avec des exercices qui amènent l'apprenant à essayer de pénétrer des textes écrits ou oraux et à analyser et comprendre la production du sens dans ces textes.

1.1.5. 5^{ème} étape : l'étape de la centration sur l'apprentissage

Contrairement aux précédentes étapes, la cinquième étape dans le développement de l'enseignement de l'anglais de spécialité ne s'intéresse pas à l'utilisation qui est faite de la langue, mais plutôt à comment elle s'apprend. L'accent est donc davantage mis sur le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue, avec une nette démarcation entre l'usage et l'apprentissage de la langue, entre « *language use* » et « *language learning* ». Pour Perrin (1995), commentant le titre de l'ouvrage de Hutchinson & Waters (1987),

[...] par delà la prise en compte des vrais besoins et capacités des apprenants, collectivement et individuellement, qui marque le progrès très net des années 1980, c'est à présent autour du processus même de l'apprentissage que s'ordonne l'andragogie des langues de spécialité.

Commentant cette dernière approche, à travers le titre de l'ouvrage de Tom Hutchinson & Alan Waters (1987), *English for Specific Purposes : a Learning-Centred Approach*, M. Perrin (1995) indique :

[...] La recherche récente en sciences humaines a permis de mieux connaître les processus d'apprentissage en fonction du mode de fonctionnement cognitif de chacun : donc de mieux permettre à chacun d'utiliser au mieux ses stratégies mentales naturelles. C'est tout le sens de l'heureuse formulation "a learning-centred approach". En mettant ainsi l'accent sur la méthode procédurale, et non plus seulement déclarative, d'acquisition de la connaissance et de la compétence, on rend bien plus efficace l'acte pédagogique. L'apprenant que l'on saura rendre disponible pour des activités mentales de haut niveau (inférence, objectivation, structuration, généralisation, conceptualisation) parviendra vite à ce qu'on peut appeler la métacognition : prise de conscience de ses propres ressources et auto-contrôle des procédures qu'il met en œuvre, avec pour corollaire une efficacité grandement accrue de l'acte d'apprentissage.

La centration sur l'apprentissage qui caractérise la 5^{ème} étape a donc coïncidé avec la mise en exergue des stratégies d'apprentissage et l'insistence sur la manière dont l'apprenant s'approprie, en particulier, une L2 et avec l'autonomisation ou la responsabilisation de l'apprenant, toujours considérées comme primordiales en matière d'apprentissage aujourd'hui.

1.2. L'évolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité en France et au Bénin (en Afrique francophone subsaharienne)

En France, l'enseignement des langues étrangères en général et celui de l'anglais en particulier fut imposé dans les écoles et facultés autres que celles de langues en 1973 : « *In 1973 a decree was issued by the Minister of Education making language teaching compulsory in science universities in France* » (Rembowski : 1985 : 285).

M. Mémet (2001 : 309) estime qu'en France « *les débuts de l'ASP (anglais de spécialité) sont étroitement liés à l'émergence du français langue étrangère et à la transformation de l'université française qui a entraîné la création de nouvelles universités* ».

En ce qui concerne l'émergence et le développement du français langue étrangère (FLE), cela se trouve matérialisé par exemple, selon elle, par la création, en 1960, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) dont la mission, comme le rapporte Rivenc (1960 : 43), « *consiste essentiellement à concevoir, à mettre au point et à éprouver les méthodes et les instruments pédagogiques les plus propres à assurer auprès des étrangers une meilleure diffusion et un enseignement plus efficace de la langue française* ».

Toujours en 1960, il a été créé le Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) de l'université Nancy 2 qui se « *définissait au départ comme coopérative, club, association et préfigurait des formes nouvelles pédagogiques élaborées surtout au cours des années 1970 et 1980, comme l'autonomie de l'apprentissage* (Holec 1988) [...] (M. Mémet Ibid., p. 310).

Avec la loi d'orientation, de novembre 1968, initiée par le Ministre de l'Education nationale, E. Faure, instituant l'autonomie des universités qui deviennent alors des « établissements publics à caractère scientifique et culturel, jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière », on assiste à la naissance de nouvelles universités et, rapporte Monique Mémet (Ibid. p. 310-311),

les universités ont l'obligation de s'organiser en ensembles pluridisciplinaires associant, si possible, les arts et les lettres aux sciences, aux techniques et à la médecine. A Paris, par exemple, à partir des cinq facultés existantes (lettres, sciences, droit, médecine et pharmacie) treize universités interdisciplinaires sont créées.

Les premiers départements de langues s'ouvrent à partir de 1968 dans les facultés non littéraires, ainsi qu'au sein des instituts universitaires de technologie (IUT) qui naissent en 1966 et se sont multipliés depuis (102 à la rentrée 2000). Les grandes Ecoles ont également joué un rôle dans le développement des langues de spécialité ; elles se sont, elles aussi, dotées de départements de langues.

Au Bénin aussi, les (grandes) écoles ont joué un rôle important dans le développement de l'anglais de spécialité, mais contrairement à celles en France, elles ne sont pas dotées de départements de langues. Dans l'enseignement supérieur au Bénin, les programmes d'enseignement des grandes écoles sont souvent inspirés de ceux des grandes écoles françaises et le développement de l'anglais de spécialité en France a donc un impact direct sur le développement de l'anglais de spécialité au Bénin, et ceci justifie notre intérêt pour l'évolution de l'enseignement de l'anglais de spécialité en France.

1.3. La recherche en anglais de spécialité (anglais pour non spécialistes ou anglais de spécialité ?)

Le terme « anglais pour non spécialistes », qui avait une connotation plutôt péjorative, a entre temps évolué et on parle désormais, non plus d'un public de non spécialistes, mais plutôt d'anglais de spécialité ou du « secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines », (LANSAD). Cet acronyme a été forgé par M. Perrin lors d'un colloque à Aix-en Provence en février 1993 et avalisé au cours du colloque constituant le RANACLES la même année, même si, en principe, cette dénomination est censée concerner toutes les langues de spécialité et pas seulement « la quatrième voie des études anglaises après la littérature, la civilisation et la linguistique ». L'anglais de spécialité est défini dans le document de présentation du programme de *Master recherche d'anglais de spécialité (2^{ème} année)* de l'Université Bordeaux II (site de Bordeaux II consulté en janvier 2004) comme étant « *la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et milieux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet* ».

Il existe en France des périodiques, relevant uniquement des langues de spécialiste, tels que *ASp*, la revue du GERAS, publiée par le DLVP (Département de Langues Vivantes Pratiques) de l'université Bordeaux II, et *Les cahiers de l'APLIUT* (l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), avec des publications s'intéressant à l'analyse textuelle, à l'analyse énonciative, à l'analyse théorique et celle du discours, à l'analyse du /des genre(s) ou aux approches didactiques. Les recherches dans le domaine de l'anglais de spécialité s'effectuent autour de quatre pôles : linguistique, culturel, didactique et technologique.

En Afrique francophone l'anglais de spécialité s'enseigne, comme en France, sous différentes dénominations telles que anglais appliqué, anglais juridique, anglais économique, anglais scientifique, anglais médical, anglais informatique, anglais chimique, etc. mais ne constitue pas encore un domaine de recherche en tant que tel. D'où notre intérêt pour un domaine de recherche que nous souhaiterions voir se développer dans notre pays.

2. Quelques spécificités des discours des matières de spécialité (notamment les matières scientifiques)

A la suite de Marc Tugia, J.-P. Cuq et I. Gruca (Ibid., p. 371) rappellent quelques unes des caractéristiques du discours scientifique en décrivant le vocabulaire scientifique comme étant « *composé de vastes champs sémantiques dont les lexèmes sont souvent inconnus du public non spécialisé. Quand certains de ces vocables entrent dans la langue courante, ils perdent leur quasi monosémie originale* ». La réussite de la communication dans le domaine scientifique serait en principe subordonnée à l'appartenance de l'émetteur et du récepteur à la même communauté langagière. Ces chercheurs considèrent les lexiques scientifiques comme étant des systèmes ouverts et estiment qu'il se crée constamment de nouveaux mots pour nommer les méthodes d'analyse ou les découvertes nouvelles.

Les concepts sont souvent définis dans les textes des manuels scolaires et universitaires alors que dans les textes de recherche il y a peu de définitions compte tenu du fait que, pour les chercheurs, il s'agit de concepts généralement connus. Ce qui caractérise avant tout le discours scientifique, c'est que « *son contenu, ses références, voire son auteur font partie de l'univers de la science qu'il traite et par ces faits mêmes de tels discours sont acceptés par la communauté scientifique en question* » (Ibid.).

Pour J.-P.Cuq et I. Gruca (Ibid. p. 370),

la caractéristique la plus évidente des textes spécifiques est le vocabulaire spécial qu'on y trouve [...] Le fort caractère monosémique qu'il présente en science le rend en effet particulièrement attrayant pour les pédagogues. En revanche, en sciences humaines, « le vocabulaire scientifique ne présente que rarement cet aspect de monosémie.

Ces auteurs préviennent les enseignants des langues de spécialité sur la nécessité pour eux de prendre conscience de la spécificité du discours à caractère scientifique, et ils avertissent les apprenants de la nécessité pour eux de connaître les caractères linguistiques les plus marquants des discours scientifiques qu'ils seront censés produire, d'autant plus que, en citant Tugia, ils écrivent « [...] *connaître avec précision les formulations essentielles dans telle ou telle branche. Il ne suffit pas de savoir dire quelque chose, il faut savoir le dire de la façon la plus proche possible dont l'aurait dit un natif* (sic) ». Mais en matière de compréhension,

pour eux (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca), l'apprenant n'a pas de problèmes puisqu'il partage une expertise dans le domaine de spécialité et est censé trouver les discours scientifiques des textes à étudier en classe plus abordables que les autres apprenants, ceux de cursus littéraire par exemple.

Ces chercheurs remarquent également qu'il existe un continuum entre le discours des scientifiques et le discours de vulgarisation. A cet égard, J.-P. Cuq et I. Gruca (Ibid) rappellent la proposition, d'Anne-Marie Loffler-Laurian, de classements opératoires des discours scientifiques en tenant compte des acteurs et des supports de la communication :

- *le discours scientifique spécialisé, produit par un chercheur dans une revue spécialisée et destiné à ses pairs [...]*
- *le discours de semi-vulgarisation scientifique produit par un chercheur qui le destine à un public de niveau universitaire sur un support traitant de domaines variés [...]*
- *le discours de vulgarisation scientifique produit par un journaliste spécialisé par exemple dans une revue d'accès plus facile, à destination du grand public intéressé ;*
- *le discours scientifique pédagogique : produit par un enseignant chercheur à destination d'étudiants en formation de lycéen,*
- *le discours de type mémoire ou thèse*
- *les discours scientifiques officiels : rédigés par des experts à destination d'une institution ou d'une administration.*

L'existence de différents types de discours justifie la nécessité de faire acquérir aux apprenants le type précis d'anglais qui cadre avec leurs réels objectifs et besoins d'apprentissage.

3. Objectifs et besoins d'apprentissage

Il est nécessaire de procéder à l'analyse des objectifs et des besoins des apprenants pour élaborer un syllabus ou un programme d'enseignement de langue de spécialité tel que l'anglais de spécialité. Depuis l'avènement de la centration sur l'apprenant, les objectifs et les besoins occupent une place de plus en plus importante en didactique des langues (DDL) en général et en didactique des langues de spécialité en particulier. Daniel Hameline distingue deux catégories d'objectifs, l'objectif général et l'objectif spécifique et pour lui, il ne faut pas confondre objectifs avec *finalités* et *buts* dans la mesure où, pour lui, une finalité est une

affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation » alors que le but est un « énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies, soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu à travers un programme ou une action déterminée de formation. »

Quant à René Richerich (1994 : 92), il a des objectifs d'apprentissage une conception différente et en donne ici les attributs :

- *un objectif d'apprentissage n'a de réalité qu'à travers un énoncé ou un texte ». Mais certains « individus ou groupes d'individus construisent aussi des objectifs non formulés ou inconscients qui influencent leurs actions [...] ;*
- *« un objectif d'apprentissage donne des informations [...] qui peuvent porter sur le sens, l'intention, le contenu, l'aboutissement de l'acte d'apprendre et qui reflètent les interactions des apprenants ou groupes d'apprenants avec leur environnement ;*
- *« un objectif d'apprentissage exprime un futur et se transforme dans le présent, par l'action, en résultat, lequel peut être à un moment donné, soit éprouvé, soit contrôlé ».*

Il faut, au début de la mise en place d'un contrat didactique avec les apprenants, que non seulement les objectifs, mais aussi les besoins d'apprentissage, soient clairement définis. René Richerich (op. cit.) parle plutôt de besoins langagiers dont l'expression

*fait immédiatement référence à ce qui est directement **nécessaire** à un individu dans l'**usage** d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont **particulières** ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.*

Les objectifs et les besoins sont "intimement" liés et pour René Richerich (Ibid p. 87), « l'identification des besoins doit se traduire en objectifs, en contenus, en programmes ». Il recommande trois opérations complémentaires :

- *identifier les besoins langagiers, c'est recueillir les informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un objet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet ;*
- *formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire ces choix, donner des explications pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné ;*

- *définir des contenus d'apprentissage, c'est, en fonction d'un certain nombre de données, permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés.*

René Richterich (Ibid p. 87), à la suite de Robinson (1980), préconise que l'objectif de l'apprentissage de l'anglais de spécialité est de pouvoir jouer, avec l'utilisation judicieuse de la langue anglaise de spécialité, le même rôle que pourraient être amenés à jouer les spécialistes du domaine de spécialité de l'apprenant :

*La définition de l'ESP comme apprentissage et enseignement à buts spécifiques obéit à l'idée implicite que le but peut être exprimé et testé. Plutôt que d'étudier pendant une période indéterminée pour un examen général, l'étudiant d'ESP étudie ordinairement pour **jouer** un rôle. La mesure du succès pour les étudiants apprenant l'anglais propre aux garçons travaillant dans un hôtel, ou l'anglais de la technologie alimentaire, est de montrer s'ils sont capables d'exécuter convenablement en anglais comme techniciens de l'alimentation (et de passer des examens en technologie alimentaire plutôt qu'en anglais (Robinson, 1980 : 11 traduction de Richterich).*

D'autre part René Richterich estime qu'on pourrait aussi envisager des programmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui s'organisent, systématiquement, autour d'un double objectif prioritaire défini à partir de la notion de négociation et qui consisterait à aider l'apprenant à apprendre à négocier du sens dans la pratique de la communication (apprendre à communiquer par la communication (apprendre à apprendre par la négociation pédagogique) (Ibid. p. 50).

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 194) a, quant à lui, dans son « exemple de pratique », proposé des « *objectifs méthodologiques transférables : apprendre à réaliser des tâches qui seraient utiles professionnellement tout en permettant un apprentissage* ».

4. Les différents types de support dans l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité/de l'anglais de spécialité.

Les supports sont toutes les sortes de documents utilisés par l'enseignant pour permettre aux apprenants de s'approprier des connaissances, en particulier dans le domaine des langues étrangères et secondes. Nous allons étendre cette définition à tous les *inputs* utilisés dans le

contexte de l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans les filières d'économie et de gestion au Bénin. Cuq (2003) rappelle que :

pendant longtemps les supports pour l'enseignement des langues ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. A partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que les textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langue. Cela permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs [...] Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD [...] Internet présente également une profusion de documents écrits ou sonores en langue cible [...].

Pour Slevick, que reprend R. Wajnryb, (1992 : 126) les supports ou "*materials*" doivent avoir les six caractéristiques suivantes pour permettre à l'apprentissage d'être effectif par l'apprenant adulte d'une langue :

1. *The material should be expressed in **language** that has some currency outside the classroom, language that resembles that used by and among native speakers.*
2. *The material should treat **the world and reality** as the learner knows them to be, should take advantage of the adult learner's rich knowledge of the world.*
3. *The material should contain something of intrinsic interest of the **affective** side of the learner. Ideally, learners should be able to relate experientially to the material in some way.*
4. *There should be a **basis for disagreement** allowing the learner to make **choices**. Most groups of adults talking would reveal differences of opinion. Materials have to cultivate this factor, not avoid it or shut it down.*
5. *The material should allow learners to engage in **meaningful interaction** with one another. This means interaction where there is a communicative purpose, not mechanical repetition or perfunctory talk attending to form and not meaning.*
6. *The design of the material should contribute to the learner's sense of **safety or security in the learning context**. The learner has to know that the environment will allow for, even encourage, error making. There can be no risk of humiliation in linguistic production or any other area. Part of this relates to human resources management but it can also be a factor promoted in the materials themselves.*

R. Galisson et al (1980) parlent du contexte verbal et même non verbal des énoncés en matière de compréhension. Ils estiment qu' *on préférera les énoncés longs aux énoncés courts, les énoncés « authentiques » aux énoncés scolaires, les énoncés culturellement proches de l'apprenant aux énoncés trop spécifiques de la cultures de L2 (afin d'utiliser positivement les interférences biculturelles).*

Il y a en effet plusieurs types d'énoncés de documents. Nous allons nous intéresser aux documents fabriqués, aux documents authentiques, aux documents authentiques didactisés/pédagogisés.

4.1. Les documents fabriqués

Les documents fabriqués, ou documents didactiques, sont les supports didactiques conçus et élaborés en fonction de critères linguistiques précis dans le but de faire apprendre une langue étrangère.

Certains chercheurs estiment que le document fabriqué (ou didactique) est destiné aux apprenants débutants par rapport aux documents authentiques qui seraient utiles pour les apprenants avancés. C'est ainsi que pour Danielle Bailly (1998 : 72), le document didactique est « *un texte de manuel scolaire ou fabriqué par l'enseignant, souvent accompagné d'iconographie, et destiné plutôt à des débutants* ».

Dans l'enseignement secondaire de la plupart des pays francophones d'Afrique, la collection *l'Anglais par l'illustration* était un exemple de document fabriqué pour permettre aux élèves d'apprendre l'anglais. Ces manuels comprenaient des illustrations, des dessins de "personnages anglais virtuels", en l'occurrence *John* et *Betty*, des textes ou dialogues en anglais, des questions de compréhension et des exercices de genres divers. Ces manuels permettaient d'enseigner des structures de la langue anglaise et aussi des éléments de civilisation britannique d'ordre général à travers des personnages créés, et non réels. On se souviendra aussi du succès de la série *English in Focus* dans les années 1970, et la défense du texte conçu *ad hoc* qu'y faisait l'un des principaux auteurs, Henry Widdowson (M. Perrin 1995).

Avec l'avènement des langues de spécialité en général et celui de l'anglais de spécialité en particulier, depuis les années 1970, les enseignants utilisent beaucoup de documents fabriqués. Ce sont généralement des textes fabriqués par des auteurs de manuels, qui sont eux-mêmes des enseignants, comportant les éléments/items de l'anglais de spécialité, regroupés par chapitres ou *units*, et des tâches tenant compte de besoins supposés des apprenants et de leur domaine de spécialisation.

Aujourd'hui encore, de tels documents fabriqués sont conçus et élaborés par rapport au niveau réel des élèves ou étudiants, en complément des documents authentiques qui eux, peuvent poser plus de problèmes de compréhension avec un niveau de langue en principe élevé parce que étant celui du natif anglais/américain ou anglophone, et peut-être trop haut pour l'apprenant français ou francophone. Les documents fabriqués semblent donc bien avoir encore de beaux jours devant eux. J.-P. Cuq et I. Gruca (op. cit. p. 429) estiment qu'

*au niveau 2, s'il est important de renforcer les connaissances acquises, il est fondamental de favoriser l'accès à une langue plus authentique et plus diverse tout en tenant compte des lacunes évidentes de l'apprenant. C'est pourquoi on présente généralement des **textes filtres**, c'est-à-dire fabriqués à des fins pédagogiques pour préparer l'accès aux documents authentiques.*

Des exemples de tels *documents filtres* sont les documents intitulés «*focus*» ou «*ice-breakers*» ou de petits exercices sous la dénomination «*check up*» par exemple, conçus au début de chaque «*leçon*», dans les manuels actuels d'enseignement de l'anglais, pour préparer l'accès à des énoncés plus difficiles d'accès, tels que les énoncés authentiques, écrits ou prononcés par des locuteurs natifs ou *native speakers*. Mais bien des didacticiens s'opposent à l'utilisation des documents fabriqués. Ainsi, suite à Palmer, qui «*dès 1934 déjà soulignait l'importance qu'il y a à choisir de vrais actes de parole et les fonctions commerciales de la langue comme base de construction des programmes d'apprentissage*», et à Malcom Coulthard qui, dès 1977, dans *An Introduction to Discourse Analysis* condamnait le recours systématique au manuel de cours, M. Perrin (1995) prônait encore l'utilisation des documents authentiques en estimant que

*[...] le choix de faire travailler les étudiants principalement sur des documents authentiques touchant à leur spécialité, avec tous les avantages que cela représente, relègue **ipso facto** au second rang, ou carrément à l'oubliette, l'utilisation d'un manuel. Il est beaucoup plus difficile, en effet, à partir d'un manuel, si bien fait soit-il, si anthologique qu'il se veuille, de maintenir les effets de surprise et*

d'actualité que rendent possibles les textes de presse spécialisée, les enseignements d'émissions à portée scientifique, technique, philosophique. Certes dans les débuts des enseignements de la langue de spécialité, la tendance fut nettement à la production de manuels constitués de textes fabriqués [...].

4.2. Les documents authentiques

4.2.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Les documents authentiques, encore appelés documents bruts, culturels ou sociaux, sont des documents écrits, oraux, iconiques ou audiovisuels, utilisés par des Anglais, des Américains ou par d'autres catégories d'anglophones, pour communiquer avec d'autres Anglais, Américains ou anglophones, et non conçus à l'origine pour des cours de langue anglaise, pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais. « *Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* » (J. P. Cuq et I. Gruca, Ibid. p. 431).

L'entrée des documents authentiques dans les classes de langue avait pour finalité de répondre au besoin de mettre l'apprenant au contact de la langue réelle, parlée par les natifs, et permettre un contact direct entre l'apprenant et la culture véhiculée par la langue, dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture. Ils peuvent être une grande source de motivation pour les apprenants qui sont heureux de pouvoir déchiffrer le langage de natifs.

4.2.2. Quelques avantages et inconvénients liés à l'utilisation de documents authentiques

En utilisant le document authentique dans le domaine des langues de spécialité, on suscite plus d'intérêt que dans les autres domaines, avec des apprenants qui manifestent de l'intérêt pour le contenu qui est censé leur être familier, des apprenants qui pourraient se sentir particulièrement motivés pour l'apprentissage, lorsqu'ils sont en mesure d'être considérés comme des spécialistes ou experts du domaine de spécialité.

Travailler sur un authentique contenu disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique ou autre, peut augmenter l'investissement des apprenants qui n'ont pas l'intelligence du langage (de la langue), selon

la conception de H. Gardner 1996, solidement développée, et qui verront leur intérêt maintenu par le contenu » (J.-P. Narcy-Combes op. cit. p. 59).

Mais certains chercheurs estiment que le document authentique ne présente pas que des avantages :

Il y a des inconvénients liés à l'exploitation des documents authentiques en classe de langue : d'abord, ils ne peuvent pas forcément constituer le support fondamental d'un cours, ni la base unique d'un programme aux niveaux débutant et intermédiaire notamment [...] leur sélection doit donc répondre à des impératifs rigoureux : âge, pays d'origine de l'élève afin d'éviter certains chocs culturels, habitudes d'apprentissage, mais aussi niveau, progression [...] Le choix doit tenir compte également du vieillissement plus ou moins rapide de ce matériel éphémère [...] (J.-P. Cuq et I. Gruca, Ibid. p. 433).

Il est donc nécessaire de faire attention dans le choix des documents authentiques pour qu'ils permettent un apprentissage effectif. Et en essayant de choisir des documents par rapport au niveau des apprenants, on peut ne pas du tout en trouver qui conviennent. Avec des textes de haut niveau et des apprenants de niveau faible (Ray Cooke 1995) on peut avoir dans sa classe des apprenants incapables d'apprendre réellement. C'est peut-être ce qui a amené Eddie Williams (1983 in Swan 1985: 85) à indiquer que

[...] the use of authentic texts with learners often has an effect opposite to that intended; instead of helping the learner to read for the meaning of the message, an authentic text at too difficult a level of language forces the reader to focus upon the code [...] and I could add not on comprehension.

Pour certains auteurs, l'authenticité des textes dits authentiques n'est pas assurée car un texte utilisé hors de son contexte d'origine, celui dans lequel le locuteur natif l'a utilisé, perd sa son authenticité. Pour cela, selon Tom Hutchison & Alan Waters (op. cit. p. 159),

authenticity is not a characteristic of a text in itself: it is a feature of a text in a particular context [...] A text can only be truly authentic, in other words, in the context for which it was originally written. Since in ESP any text is automatically removed from its original context, there can be no such thing as an authentic text in ESP.

Ces auteurs observent alors que

there is, therefore, no intrinsic merit in an 'authentic' text. What we have to do is once more to see the text as part of the teaching/learning process. The question should not be: is this text "authentic"? But what role do I want the text to play in the learning process? We should be looking not for some abstract concept of "authenticity", but rather the practical concept of 'fitness' to the learning process.

4.2.3. Différents types de documents authentiques

J.-P. Cuq et I. Gruca (op. cit. p. 434-439) recensent plusieurs types de documents authentiques :

1. **Les documents authentiques écrits.** Aux textes dits fonctionnels de la vie quotidienne comme un horaire de bus ou un prospectus, une fiche mode d'emploi ou une recette de cuisine, et ceux de la vie administrative comme un formulaire d'inscription ou un constat amiable d'accident, s'ajoutent tous les documents médiatiques qui offrent une mine de textes : bulletin météo, horoscope, faits divers, tests de personnalité, jeux, articles informatifs, courriers du coeur [...];
2. **Les documents authentiques oraux** : [...] il faut distinguer [...] l'oral spontané (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours politiques, chansons, sketches, etc.) [...] D'une manière générale, dans les pratiques d'enseignement, c'est la radio qui offre une mine inépuisable de documents divers et leur panoplie est des plus variées à l'intérieur même des grandes catégories : bulletin météo, journal radiophonique avec titres et développements, interviews, débats, spots publicitaires, diverses émissions portant sur des contes ou histoires de différents types, reportages, jeux, etc.)
3. **Les documents visuels et télévisuels** : [...] deux genres ont essentiellement retenu l'attention des didacticiens : il s'agit de la publicité particulièrement représentative de la civilisation d'un pays, et de la bande dessinée qui a connu une extension importante ces dernières années [...] Par la suite, avec la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe de langue [...] la télévision et le document vidéo témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de « proximité du lointain » [...].
4. **Les documents authentiques électroniques** [...] opportunités qu'offre le multimédia : la possibilité de faire coexister, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel) et son traitement hypertextuel [...] Nous pouvons aussi nous référer aux millions de textes authentiques, écrits ou oraux, disponibles sur Internet et accessibles, soit directement, soit après introduction de code, pour imprimer ou écouter de tels documents à partir de la toile **web**.

Il y a donc plusieurs catégories de documents authentiques. L'enseignant doit pouvoir choisir en fonction des objectifs et besoins d'apprentissage, en fonction des conditions d'apprentissage (effectifs, moyens matériels disponibles, etc.). Il ne serait par exemple pas

envisageable d'utiliser des documents télévisuels avec un effectif de 100, 500, 1000 étudiants ou bien plus, comme c'est quelques fois le cas dans notre université.

4.3. Le document (authentique) didactisé / pédagogisé

La didactisation est le fait de rendre des savoirs savants accessibles à des gens ordinaires. C'est l'adaptation de savoirs savants à des niveaux de savoirs scolaires. Il s'agit ici de rendre accessibles aux apprenants francophones adultes des textes écrits ou prononcés en anglais par des natifs, anglais, américains, etc. de façon à ce que ces énoncés ne soient pas ce qu'on pourrait appeler des « *foreigner talks* » ou "xénolectes", comme dans les situations de communication exolingues (Porcher 1984). La didactisation, pédagogisation ou andragogisation (dans le cadre de la formation des adultes comme c'est généralement le cas en langues de spécialité, et comme c'est le cas dans le cadre de l'enseignement qui nous intéresse) d'un document authentique, pour favoriser son "enseignabilité" ou son "apprenabilité", doit tenir compte du niveau des élèves ou étudiants et de leur ZPD (Zone Prochaine/Proximale de Développement) (Vygotsky) et se faire en préservant le contenu dans le texte simplifié, ou rendu accessible, ne serait-ce pour donner une impression d'authenticité.

Selon Françoise Haramboure (2002) qui considère que c'est « *par l'intermédiaire de l'apprentissage de la langue que l'élève entre en contact avec la culture étrangère* » (p.150), l'enseignant de L2 doit assurer un enseignement qui permette une intégration de la dimension culturelle. Mais tout en reconnaissant les difficultés d'accès aux contenus culturels des documents authentiques, souvent pour des raisons de barrières linguistiques, et la nécessité d'utiliser des documents didactisés, elle recommande que l'enseignant de langue culturelle (LC) étrangère ne soit pas amené, dans son effort de didactisation, à plutôt dénaturer la culture 2 (C2) :

Si le choix de supports authentiques favorise également l'ancrage des situations présentées dans la réalité étrangère, la complexité de la langue utilisée dans ce type de supports les rend parfois inaccessibles à l'élève en début d'apprentissage. Il appartient donc à l'enseignant de veiller à ce que l'étude des supports didactisés ne soit pas artificiellement dissociée des contextes culturels dans lesquels ils s'inscrivent et à ce que l'apprentissage du lexique et du fonctionnement de la langue soit envisagé comme une entrée dans la culture étrangère et le point de départ de mises en relation avec les cultures d'appartenance des élèves » (p. 153).

Le document didactisé est un document qui se trouve à un niveau intermédiaire entre le document authentique et le document didactique. Pour H.G. Widdowson (1979), il permet d'utiliser de la langue authentique quant à son objectif de communication tout en étant un document à la portée de l'apprenant :

the use of "simplified" texts is often recommended as a way of ensuring that the language is authentic in purpose within the learner's grasp ». Mais il avertit « [...] that procedure is [...] dubious in relation to the active/passive choice exercise since simplification is liable to destroy those very features of the original text that account for the choice (1991: 28).

Selon Danielle Bailly (1997), il y a deux degrés de didactisation du document authentique à savoir «*un faible degré qui correspond à une simple mise en forme du document authentique pour son utilisation didactique et « un fort degré »* qui comporte l'adaptation, la réécriture du texte authentique ou l'adjonction d'un appareil didactique.

5. Quelques techniques d'enseignement des langues de spécialité (français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité, anglais de spécialité, etc.)

5.1. Le cours à double enseignant

Le cours à double enseignant est dispensé par deux enseignants (J.-P. Cuq et I. Gruca op. cit. p. 372): un enseignant de langue et un enseignant de matière de spécialité. Ainsi un cours d'anglais de spécialité dans une filière de BTS (Brevet de technicien supérieur), option Comptabilité et Gestion des Entreprises (CG), 2^{ème} année, dans un environnement francophone, portant sur les états financiers, pourrait se dispenser avec un enseignant d'anglais et un enseignant de comptabilité et d'analyse financière ou un comptable de formation. Pendant le cours, l'enseignant angliciste, qui ne connaît pas la comptabilité, peut introduire les concepts, remettre des documents (authentiques, fabriqués ou didactisés), se faire aider dans les explications par le comptable qui pourrait, au besoin, carrément expliquer la procédure de résolution de problèmes difficiles comme les "*case studies*", surtout que les apprenants, malgré leur expertise relative dans la matière de spécialité qu'est pour eux la comptabilité, peuvent ne pas s'entendre sur toutes les démarches dans la résolution des problèmes, même sur les sens de certains concepts et les différences entre le SYSCOA

(Système comptable ouest africain) et la comptabilité anglosaxone. Mais pour J.-P. Cuq et I. Gruca (Ibid.),

l'inconvénient de cette technique est son prix de revient : « cette technique est souvent très profitable, mais on en voit bien l'inconvénient majeur : son prix de revient, qui double évidemment le prix du cours habituel. On peut toutefois n'utiliser le "spécialiste" qu'un certain nombre de fois dans le parcours, la fréquence restant à définir au cas par cas en fonction des divers paramètres.

5.2. Le cours à plusieurs enseignants (*team teaching*)

Certains chercheurs proposent que plusieurs enseignants de langue de spécialité travaillent en équipe dans les amphithéâtres face à un grand groupe d'apprenants pour s'assurer de l'encadrement effectif de chaque sous-groupe du grand effectif :

Lorsqu'il s'agit de faire travailler la compréhension par un grand groupe de 200 étudiants sur un même support, il va de soi que la conduite de l'opération suppose l'intervention de 4 ou 5 professeurs dans l'amphithéâtre en même temps, donc toute une séance préalable de « remue-méninges », conceptuel et pédagogique, laquelle ne peut que potentialiser l'apport de chacun (M. Perrin 1995 p. 10 sur 17).

Le cours à plusieurs enseignants de langue peut donc être entre autres une stratégie d'enseignement qui permette de faire face aux effectifs élevés dans le cadre de la pédagogie, ou de l'androgogie, des grands groupes. Toutefois avec les coûts élevés de tels cours, on ne pourrait les envisager que dans des cas exceptionnels. La conception et la construction de grands amphis pour 1000 étudiants ou plus dans notre université semblent viser entre autres l'optimisation de l'utilisation du nombre d'enseignants en service dans nos facultés.

5.3. L'étude de cas

L'étude de cas ou « *case study* » est un problème technique posé aux apprenants pour les amener à utiliser l'ensemble des connaissances dont ils disposent dans le domaine de la filière de spécialité, avec la différence que l'étude va être menée en langue étrangère de spécialité et non dans la langue maternelle ou la L1 des apprenants. Naturellement une telle étude, portant sur le sens et le contenu, par le biais de tâches à exécuter, est censée bénéficier de l'investissement intellectuel des apprenants dans la mesure où elle « *place l'apprenant dans*

une situation la plus proche possible de la réalité professionnelle et lui donne l'occasion, en accomplissant une série de tâches différentes, de mobiliser l'ensemble de ses connaissances professionnelles, culturelles et langagières » (Cuq 2003 : 89). L'étude de cas ne peut toutefois pas se réussir si l'enseignant de langue n'est pas performant dans la matière de spécialité, ne maîtrise pas très bien le cas spécifique à étudier. On peut alors envisager que les enseignements se dispensent dans ce cas dans un cadre de cours à double enseignant si cela se peut.

Généralement l'étude de cas s'utilise spécifiquement dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité et favorise le « *deep processing* », et, donc, favorise plus l'apprentissage lorsque les conditions sont réunies pour que les apprenants comprennent le cas à étudier et lorsqu'ils sont à même de s'exprimer d'une façon ou d'une autre dans la L2 (de spécialité).

5.4. La simulation globale

Suite à Debyser (1973) et M. Darot (1990), J.-P. Cuq et I. Gruca (op. cit) proposent la simulation globale dans l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) suite à sa création au BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) dans les années 70 « *avec comme objectif la création d'une « production collective (écrite et orale, éventuellement enregistrée), qui favorise et en même temps conserve les interactions du groupe* ». En tant que telle, la simulation globale, qui a fait ses preuves en FLE peut bien être utilisée en anglais de spécialité (ASp).

5.5. La résolution de problèmes

Pour Hutchinson & Waters (1987 : 43), la technique d'enseignement, en matière de langue de spécialité associée à la théorie cognitive de l'apprentissage des langues est celle de résolution de problèmes : « *The basic teaching technique associated with a cognitive theory of language learning is the problem solving task* ». La technique de résolution de problème consiste à poser aux apprenants en langue étrangère un problème qu'on leur demande de résoudre comme s'ils avaient affaire à un problème à résoudre dans une de leurs matières de spécialité dans leur langue habituelle d'enseignement, en l'occurrence le français.

5.6. Content and language integrated learning (CLIL) / content-based instruction (CBI) / content-based language instruction (CBLI)

5.6.1. Définition du « content and language integrated learning »

« *Content and language integrated learning* », (CLIL), consiste à enseigner une matière de spécialité à travers une langue étrangère. Il s'agit donc par exemple d'enseigner l'économie, la gestion, la finance, l'histoire, la géographie, la sociologie, etc. en anglais, en France ou dans un autre pays où la langue de travail et d'enseignement est le français. C'est ce qui amène Marsh & Langé (2000), paraphrasé par Dieter Wolff (2003 : 37), à en proposer la définition suivante:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself.

Le CLIL est donc une forme d'enseignement-apprentissage d'une matière de spécialité directement en langue étrangère, par exemple l'anglais.

5.6.2. Avantages supposés du CLIL

L'approche CLIL est basée sur l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue étrangère s'effectue plus efficacement lorsqu'il est centré sur le contenu, plutôt que sur la langue :

The approach is based on the well-known assumption that foreign languages are best learnt by focussing in the classroom not so much on language - its form and structure - but on the content through which language is transmitted. Compared to other content-based approaches the specific novelty of this approach is that classroom content is not so much taken from everyday life or general content of the foreign language but that it is rather drawn from content subjects or academic or scientific disciplines » Dieter Wolff (Ibid. p. 40).

Cette approche tient compte du fait qu'un apprentissage effectif ne peut s'opérer sans traitement du sens et sans repérage conscient comme l'indique J.-P. Narcy-Combes (2005 : 35) qui rappelle

*L'accord théorique, quelle que soit la position des uns et des autres, sur le rôle décisif que joue le traitement du sens (**deep processing**) pour favoriser l'apprentissage, et sur la nécessité de mettre en place un repérage conscient », et attire notre attention sur le fait que « travailler sur un authentique contenu, disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique peut augmenter l'investissement des apprenants.*

L'apprentissage pourra ainsi se faire plus efficacement d'autant plus que non seulement il est basé sur le contenu (le sens) et permet un traitement en profondeur, mais aussi et surtout parce que le contenu, dans le CLIL, est plus riche et par conséquent plus motivant :

The learning contents of most content subjects are what could be called "realia", i.e. facts and processes of the real world [...] they are characterized by scientific orientation and are, therefore, richer and more complex than most contents dealt with in ordinary language classrooms [...] the content the CLIL classroom provides for the learner is more significant than the content of the traditional classroom, it is more motivating and more involving, and they process it more attentively (Dieter Wolff 2003 : 44)

CLIL est pour certains chercheurs une forme d'apprentissage qui favorise et facilite la construction du sens, permettant aussi un apprentissage plus rapide de la langue. Les apprenants (élèves ou étudiants des facultés ou écoles non spécialisées dans l'enseignement des langues) sont censés avoir une certaine expertise du contenu enseigné en langue étrangère par CLIL et avec leur fort degré subséquent de motivation, ils sont censés participer activement (*task engagement*) aux cours et permettre ainsi une construction du sens par les deux parties, enseignants et apprenants. C'est ainsi selon la théorie de M.Bakhtin (1981) les partisans du constructivisme social affirment que les participants dans une interaction construisent conjointement du sens pendant l'interaction et que leurs expériences personnelles y jouent un rôle prépondérant. Et pour les interactionnistes, l'*input* devient compréhensible pour l'apprenant à travers la négociation du sens.

5.6.3. Le CBLI ou CBI

Le CLIL (*Content and Language Instruction Learning*) n'est pas différent de ce que certains chercheurs appellent plutôt *Content-Based Language Instruction* (CBLI) ou *Content-Based Instruction* (CBI) dans la mesure où enseigner la L2 conformément à ces derniers concepts (CBLI ou CBI) consiste à « enseigner les contenus disciplinaires directement en anglais dans

les classes » (M. Mémet 1995 : 63) dans un environnement francophone par exemple. Il s'agit donc, en France ou dans d'autres pays francophones, de dispenser directement en anglais, des cours d'économie, de gestion, de finance, d'histoire, etc. comme si on faisait ces cours en Angleterre, aux USA, au Nigeria, au Ghana, en Afrique Sud, etc.

Flowerden (1993) indique que le point commun entre « *Content-Based Instruction* » et l'anglais de spécialité est le recours à des textes et activités centrés sur un contenu :

One way of viewing content-based instruction is as a logical extension of English for specific purposes [...] ESP, in common with content-based approaches, has traditionally exploited content texts (both written and oral) and activities as part of the language.

Tout comme sous l'appellation *Content and Language Integrated Learning, CLIL*, ce type d'enseignement qui est « *Content-Based Language Instruction* » met l'accent sur le traitement en profondeur (*deep processing*) au niveau du sens et sur le repérage actif (*noticing*) puisqu'il s'agit d'un enseignement essentiellement basé sur le contenu (*content-based*). Toutefois, certains auteurs ne négligent pas pour autant la forme. C'est ainsi qu'en ce qui concerne le « *content and language Integrated learning* », Dieter Wolff (Ibid. p. 40) indique que

the foreign language is the medium of instruction but it also becomes the content of instruction whenever learners have difficulties with it. Although language work is not in the centre of classroom activities learners nevertheless develop a foreign language competence, however, which goes far beyond that of ordinary foreign language learners both at secondary and tertiary levels.

De même, J. Grandall ajoute la dimension de l'aptitude linguistique requise pour une participation effective à un cours de langue basé sur le contenu (la matière de spécialité) lorsqu'il donne la définition suivante :

content-based language instruction is an integrated approach to language instruction drawing topics and tasks from content or subject matter classes, but focussing on the cognitive, academic language skills required to participate effectively in content instruction (1989 : 83).

Il s'agit d'un même type d'enseignement : un enseignement dont l'objectif est de : « *produce an integrated course in which the science or technology syllabus is taught with and through the language syllabus* » (P. Stevrens 1980: 129).

Ce type d'enseignement nous intéresse particulièrement car c'est ainsi que bon nombre d'enseignants enseignent l'anglais de spécialité notamment dans notre environnement où bien des enseignants d'anglais essaient de dispenser des cours magistraux de commerce, d'économie, etc. directement en anglais. Vouloir procéder autrement, comme cela a été notre cas, en particulier dans le cadre de ce projet de recherche, ne peut que d'abord déstabiliser les apprenants. Il est donc utile que nous soyons préparé psychologiquement pour entreprendre un type d'enseignement/apprentissage qui responsabilise l'apprenant et l'amène à apprendre par le biais des tâches d'apprentissage, au lieu de faire apprendre des notions de commerce, d'économie, de finance, en anglais, tel que bon nombre d'apprenants s'y sont habitués.

Dans un cas comme dans l'autre, faut-il être juste enseignant de langue ou spécialiste du contenu pour réussir ce type d'enseignement intégré du contenu et de la langue, ou pour être ce que certains chercheurs appelleraient un « bon » enseignant de langue de spécialité (LSP), en particulier un « bon » enseignant d'anglais de spécialité ?

6. La double formation : un atout ou une nécessité pour l'enseignant d'anglais de spécialité ?

6.1. Qu'est-ce que la double formation ?

La double formation ou double expertise est la maîtrise, par l'enseignant de langue, à la fois des connaissances linguistiques requises et des connaissances de la matière de spécialité, lorsqu'il exerce en tant qu'enseignant d'une langue de spécialité. Tout comme c'est le cas au sujet de la nécessité ou non d'utiliser les manuels en général et les documents fabriqués en particulier dans l'enseignement/apprentissage des langues, les avis des chercheurs sont partagés en ce qui concerne la nécessité ou non pour l'enseignant de langue de spécialité de disposer d'une double formation, une formation en langue et une formation dans la matière de

spécialité. Il y a donc des chercheurs pour qui l'enseignant d'anglais de spécialité n'a pas le moindre besoin de la connaissance du contenu des textes spécialisés tandis que pour d'autres, la connaissance de la matière de spécialité est tout aussi importante pour l'enseignant que les connaissances d'ordre linguistique.

6.2. Evolution de la question de la double formation

6.2.1. La double formation considérée en un premier temps comme étant sans intérêt pour l'enseignant de langue de spécialité

Au début de l'enseignement de des langues de spécialité et de l'anglais de spécialité en particulier, les connaissances en langue étaient considérées comme largement suffisantes, les seules qui soient requises, et pour les chercheurs, l'enseignant devant dispenser ses cours en langue de spécialité (LSP) n'avait qu'à maîtriser la langue : Pour Peter Strevens par exemple (1980 : 111), « *ESP task requires teachers to accept from the outset that they will never be specialists in the learners' subjects – but they also have to learn that **this does not matter*** » [...] ».

La position de Peter Strevens était également, quelques années plus tard, celle d'Eric Hawkins (1984, 1985 et 1987) qui propose des « *cours réciproques et intensifs de langue* » et estime que ce type de cours, qui met en rapport des équipes d'étudiants provenant de deux pays ayant une langue d'enseignement différente et dont la langue étrangère de l'un est la langue officielle de l'autre, est ce qui convient en l'occurrence aux apprenants adultes apprenant une langue étrangère de spécialité. Il estime qu'aucun enseignant généraliste de langue n'est en mesure de déchiffrer le sens des termes juridiques qu'emploie par exemple un avocat. Pour lui (1987 : 95-96),

*the potential of the reciprocal course for adult learners is clear. If specialists (lawyers, engineers, accountants, salesmen) are to learn the functional language of their trade they need tutors who have learned the highly specialised concepts that are transacted. **No generalist language teacher can expect to know the meanings that, say, the lawyer attaches to the vocabulary of the law** (c'est nous qui soulignons). Yet it is these very fine meanings that the foreign lawyer will wish to have explained. Who is better to do this than the British lawyer who, in return, expects to be taught the legal language of the foreign country? ».*

La position de M. Perrin (1995 : 9) est que « [...] nous, professeurs de langue ne sommes pas et n'avons pas à être des spécialistes des disciplines d'application ». Pour ce dernier, l'enseignant d'une LSP peut, et a le droit de se permettre des écarts en ce qui concerne la "gestion du sens", l'explication à donner dans un cas d'utilisation de la langue de spécialité ou un autre :

[...] nous pouvons nous permettre tous les écarts par rapport au savoir de ces disciplines : avec un public d'étudiants en biologie, je peux proposer pour tâche de décrire le processus de croisement du crapaud et de l'araignée : venant du professeur de langue qui feint ou éprouve l'ignorance, ladite chimère, ici, fera rire mais ne choquera pas, car la proposition reste extérieure au sérieux de la biologie - elle incitera donc à un travail, par exemple de rédaction, d'autant plus zélé qu'aucun enjeu menaçant n'est à envisager. Au fond il s'agit de ne pas se priver de la faculté de libération des énergies que comporte l'activité infiniment sérieuse qui est celle du clown. Au demeurant dans l'ignorance feinte ou réelle de ce que savent ses apprenants dans leur domaine, le professeur dispose d'un puissant levier de déclenchement de leur parole : quoi de plus valorisant que d'apprendre quelque chose à son professeur ? Nous aurions tort de nous priver de cette ressource » (Ibid)

6.2.2. Une deuxième position plutôt mitigée sur la double formation

Certains chercheurs ont une position plus nuancée. C'est le cas de T. Hutchinson et A. Waters (1987: 163) pour qui « *the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter* ». Il y a donc dans leur position par rapport à celle de P. Strevens (1980) une évolution vers la nécessité de compréhension, voire de connaissance de la matière de spécialité envers laquelle ils recommandent à l'enseignant de langue une attitude positive :

What kind of knowledge is required of the ESP teacher »?

ESP teachers do not need to learn specialist subject knowledge. They require three things only:

- i. a positive attitude towards the ESP content;*
- ii. a knowledge of the fundamental principles of the subject area ;*
- iii. an awareness of how much they probably already know.*

This can be summed up as "the ability to ask intelligent questions".

When confronted with a machine, for example, the teacher should not necessarily know how it works, but should be able to ask:

-What is the machine used for?

-What's this part called?

-Why doesn't it do that?

etc.

Leur position diffère donc nettement de celle de M. Perrin en ce sens que pour eux, l'enseignant doit pouvoir disposer des connaissances minima qui lui permettent de poser des questions intelligentes et raisonnables alors que pour M. Perrin nous pouvons nous permettre tous les écarts [...], nous serons excusables car nous ne sommes pas des spécialistes. Mais l'attitude de Hutchinson et Waters est une attitude hésitante face à la nécessité ou non pour l'enseignant d'anglais de spécialité (ASP) (*English for Specific Purposes /ESP*) de maîtriser la matière de spécialité. Ils estiment que l'enseignant n'a pas besoin d'apprendre ladite matière de spécialité (*ESP teachers do not need to learn specialist subject knowledge*), et en même temps ils ajoutent que l'enseignant devrait, non pas devenir enseignant de la matière de spécialité, mais un étudiant intéressé de cette dernière : « *an interested student of the subject matter* ».

Cette position mitigée, non tranchée et non flexible, est aussi celle de T. Dudley-Evans qui écrit (1993) :

Clearly one needs an interest in the discipline and a willingness to find out about the genre conventions and the favoured 'stories', but one does not necessarily need to have detailed knowledge of the actual content. One needs to try to find out how the discipline works, what sort of questions they are seeking answers to, rather than necessarily know and understand all the answers (p. 182).

Pour Shirley Thomas et al (1995), décrivant un cours de langue intégré ou *content-based language instruction*, l'idéal ne serait ni d'avoir un enseignant de langue expert dans la matière de spécialité, ni un expert dans la matière de spécialité qui soit en même temps un linguiste, dans la mesure où, dans l'un ou l'autre de ces deux cas, les apprenants n'auraient aucune partition à jouer, ce qui ne permettrait pas leur autonomie ou leur nécessaire responsabilisation (J.-P. Narcy-Combes 2005). Ils se demandent :

As there was a certain confusion as to teachers' roles, would the simplest solution not be to find an English teacher, with a high degree of engineering, or else a bilingual telecommunications engineer who is also a linguist? In other words, wouldn't it be better to have an all-round specialist? Even if such people were easy to find, we do not believe this would be the solution. Concentrating « all the knowledge » in the hands of one individual would not seem to be the most appropriate way to encourage students [...] The fact that it is the teacher who knows and controls everything may be very

reassuring for both him and his learners but will also militate against the learners ever achieving any degree of autonomy in the matter.

Contrairement à M. Perrin qu'elle cite, « *We are basically right in maintaining that we can be teachers of language in any field of scientific knowledge because [...] the difficulties for our students lie not in their specialist terminology, but in the discourse into which this terminology has to be inserted* », J. Percebois (1996 : 118) estime, quant à elle, que la matière de spécialité ne devrait pas être totalement inconnue de l'enseignant ; il y va de sa crédibilité auprès des apprenants et de la nécessité pour lui de parler avec ces derniers avec une certaine conviction :

[...] le domaine disciplinaire de l'apprenant ne doit pas être pour l'apprenant une terra incognita. De même qu'il est indispensable que l'enseignant d'anglais de spécialité ait une certaine compétence dans les domaines d'économie générale qu'il aborde avec eux, pour sa crédibilité auprès d'eux, il importe qu'il se documente sur les sujets examinés avec les apprenants [...] il pourra leur parler avec conviction des connotations de chacun de ces termes, de leurs utilisations dans d'autres contextes et contribuer à leur compréhension de l'article.

6.2.3. La double formation considérée de plus en plus comme une véritable nécessité

Certains chercheurs ont une position claire et nette, une position plus tranchée, sur la question : ils estiment que la connaissance de la matière de spécialité est nécessaire, et serait même indispensable. Pour M.-F. Combes–Joncheray (1999 : 159) par exemple, la réponse à la question suivante qu'elle pose « *Faut-il que l'enseignant de langue ait ou non une connaissance du domaine de spécialité ?* » est claire :

Huit années dans l'enseignement de l'anglais de spécialité m'ont montré que penser que l'on peut enseigner l'anglais de spécialité dans un domaine où l'on ne connaît rien relève de l'utopie. Comment en effet enseigner ce qu'on ne comprend pas soi-même ? Le recours aux étudiants que préconisent certains ne peut fonctionner que si l'enseignant possède au moins les rudiments du domaine de spécialité (Ibid).

Cette position peut être rapprochée de celle plus récente de Jean-Baptiste Gilbert (2008 : 252) qui, par rapport à l'enseignement du français sur l'objectifs spécifiques (FOS) par exemple, suite à Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004), estime que « *toute connaissance*

insuffisante ou superficielle au niveau des connaissances du domaine non linguistique diminue la pertinence de l'analyse des besoins de l'apprenant ». Pour lui, la connaissance **a priori** du domaine apparaît alors comme un véritable atout à chaque étape de la construction du programme.

Ainsi, tant pour l'analyse des besoins et la collecte des données que pour l'analyse des données et des discours, l'enseignant, familier du domaine, a l'avantage de pouvoir collecter rapidement un nombre conséquent d'échantillons des discours cibles ainsi que de connaître de manière approfondie leurs modes d'organisation. Il considère la connaissance du domaine (de spécialité) comme « un atout incontestable ». Il estime toutefois que

*la double expertise est nécessaire en fonction de la situation pédagogique. Dans les situations optimales de négociation qui impliquent [...] un niveau avancé d'autonomie de l'apprenant, on peut imaginer que le double expert soit une ressource informationnelle utile, mais non nécessaire. En revanche, dans toutes les situations où les programmes sont fixés d'avance (**c'est souvent le cas au Bénin**), la double formation constitue une nécessité quant à la centration sur l'apprenant puisqu'elle permet à l'enseignant d'avoir une représentation précise de ses besoins et de ses objectifs. (c'est nous qui ajoutons la précision mise en gras).*

La prise en compte de ces différentes positions sur la nécessité ou non pour l'enseignant de langue de spécialité de maîtriser la matière de spécialité est importante pour nous, pour nous permettre de faire le point sur cette question, et pour mieux apprécier ce qui se fait, ou peut se faire, dans notre environnement où la tendance de bon nombre d'enseignants d'anglais de spécialité est de dispenser des cours magistraux de la matière de spécialité par une sorte de « *content and language integrated learning* » ou « *content-based (language) instruction* ».

Nous nous rendons compte, en tenant compte de notre expérience personnelle, que nous aurons à adopter la position selon laquelle la double formation, ou double expertise de l'enseignant de langue de spécialité, serait, non seulement un atout, mais encore une nécessité, pour non seulement que l'enseignant soit à l'aise face aux apprenants, en comprenant bien les documents ou supports qu'il utilise pour faire exécuter des tâches, mais aussi pour lui permettre de concevoir, de proposer et de pouvoir corriger des épreuves de devoir ou d'examens, en ce qui concerne surtout le contenu, et de faire ainsi des évaluations (sommatives et formatives) de la manière la plus objective possible.

Chapitre 10 : Une recherche pour l'amélioration de notre manière d'enseigner l'anglais de spécialité : la recherche-action

1. Signification et origine de la recherche-action

1.1. Qu'est-ce que la recherche-action ?

Dans le domaine expérimental de l'enseignement des langues étrangères, la recherche-action est la méthodologie de recherche la plus appropriée, comme l'indique J.-P. Narcy-Combes (2005 : 112) pour qui « *la recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2 quand on restreint le champ de celle-ci à la pratique* ». Cette méthodologie de recherche peut s'appeler « co-apprentissage » « méthodologie éducative » ou « ingénierie didactique » dans le monde francophone et « *action research* », « *classroom research* », « *co-learning* », « *cooperative inquiry* », « *critical reflection* » ou « *practical inquiry* » selon la littérature anglophone, d'après Michèle Catroux (2002 : 9) qui définit le concept comme étant :

un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours.

Pour Richards I. Arends (1991), la recherche-action ou « *action research* », telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, résulte des travaux de John Dewey, Kurt Lewin et Les Corey et leurs associés au *Teachers' College* et aussi des contributions récentes de Donald Schön et de Chris Argyris et ses collègues R. Putman et D. M. Smith. En effet, ces derniers, à la suite des premiers, s'opposent à la conception traditionnelle de la séparation de la connaissance et de l'action, liée à la conception traditionnelle de séparation de la science et de la pratique.

Selon A. Burns (1995 : 20), la recherche-action, qui peut se mener dans le cadre de tout contexte social se réfère à un « *systematic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social context* ».

Michèle Catroux précise que dans la situation éducative, la recherche-action consiste pour l'enseignant « à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctives » (2002 : 11).

1.2. Origine de la recherche-action

Michèle Catroux (2002 : 10) indique que,

venu tout droit du domaine des sciences sociales, le terme de Recherche-Action est attribué à Lewin (1946), psychologue expérimental allemand, qui a avancé l'idée qu'à travers la Recherche-Action des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux.

Voici comment Argyris et ses collègues R. Putman et D. M. Smith apprécient les contributions de John Dewey à l'avènement du concept de « *action research* »:

Dewey (1929, 1933) was eloquent in his criticism of the traditional separation of knowledge and action, and he articulated a theory of inquiry that was a model both for scientific method and for social practice. He hoped that the extension of experimental inquiry to social practice would lead to an integration of science and practice. He based his hope on the observation that "science in becoming experimental has itself become a mode of directed practical doing" (1929, p. 24). This observation, that experimentation in science is but a special case of human beings testing their conceptions in action is at the core of the pragmatist epistemology. For the most part, however, the modern social sciences have appropriated the model of the natural sciences in ways that have maintained the separation of science and practice that Dewey deplored. (Argyris et al. 1985: 6-7).

La recherche-action provient donc des sciences sociales et en particulier de la nécessité, prônée par Dewey, d'intégrer la science et la pratique, celle de ne pas continuer à dresser une barrière étanche entre la théorie et la pratique, entre la recherche et l'action. Elle se mène en plusieurs étapes.

2. Différentes étapes dans un cycle de recherche-action

La recherche-action dans le domaine de l'éducation a pour premier objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans les salles de classe, d'où l'appellation anglaise de « *classroom research* » et elle doit se mener en plusieurs étapes. Pour Richards I. Arends

(1991 : 480), il y a dans une procédure de recherche-action trois importantes étapes qui sont les suivantes (**notre traduction**) :

1. *la décision d'étudier tel ou tel problème qui se pose et la formulation de questions qui y sont relatives ;*
2. *la collecte d'informations valides ;*
3. *l'interprétation et l'utilisation de ces informations pour améliorer son enseignement.*

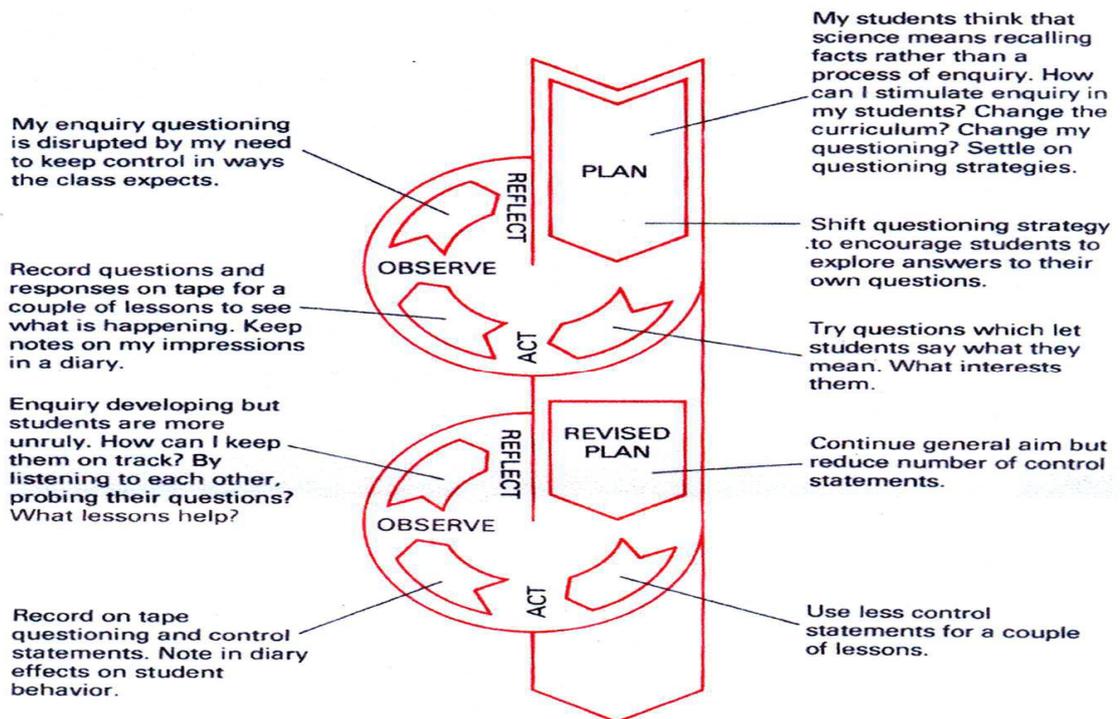
Il s'agit bien sûr là d'une tradition plutôt anglo-américaine de la recherche-action que J.-P. Narcy-Combes (2005 : 115) décrit comme étant moins universitaire par rapport à la recherche-action de tradition française qui serait plus universitaire et surtout, en tant que telle, insiste sur l'invocation des théories appropriées.

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 115), qui reprend Michèle Catroux, indique que « *la première étape relève du terrain : un problème y est identifié. Pour le résoudre, une réflexion débute, prise de recul, regard vers la (les) théorie (s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions* ».

Richards I. Arends (1991 : 480) indique comme procédure qu'il faut isoler un problème pour l'étudier, mener des actions, collecter des données, observer le résultat des actions menées, et réfléchir ensuite sur toute la procédure avant d'entamer un nouveau cycle de recherche-action. Autrement dit, la recherche-action

se présente comme une spirale de cycles de recherche de structure identique. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en œuvre, ses effets analysés, puis altérés si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires (Michèle Catroux 2002 : 11).

Les chercheurs australiens S. Kemmis et R. McTaggart (1981) ont conçu le schéma de recherche-action suivant :



Source: From S. Kemmis and R. Mc Taggart, *The Action Research Planner*. Victoria, Australia, Deakin University Press, 1981.

Quant à Franck Lyman et al. (1984), ils préconisent une recherche-action en sept étapes, « *step 1 through step 7*, comme suit :

Step 1: Consider your present classroom, and isolate a problem you think would be improved by a different approach or teaching strategy.

Step 2: Frame a question that includes the independent variable and dependent variable(s).

Step 3: Note that the difference or differences you are looking for are the dependent variables(s).

Step 4: Decide what the indicators of the dependent variables are. (for example accuracy could be indicated by the number of words written and by the correctness of their spelling. Number of student questions could be tabulated in a discussion).

Step 5: Design your experiment to keep constant as many variables as possible (for example, the same group of children, at the same time of day).

Step 6: Arrange for some one to help with the data collection (for example, a cooperating teacher or a teacher next door to count the number of questions asked by students).

Step 7: Organize and write up the results to share with others, particularly with colleagues and students.

Source: Adapted from F. Lyman et al. (1984). *Action research by student teachers and beginning teachers: An approach to developing problem solving in classrooms*. Mimeographed. College Park, MD: University of Maryland. p. 42.

3. La recherche action : une recherche pour répondre à une question précise sur notre terrain

La recherche-action est une recherche surtout qualitative. C'est une réponse à une préoccupation particulière de son auteur. Elle se mène donc dans un contexte bien précis. De plus,

l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même auteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données » (Michèle Catroux 2002 : 15).

On ne saurait donc généraliser les résultats d'une recherche-action. On ne saurait les considérer comme une théorie à appliquer à d'autres contextes. L'auteur de la recherche peut au plus en reprendre le cycle jusqu'à ce que le problème qui se pose soit résolu, et, ensuite, après une évaluation des effets de son action, partager la connaissance ainsi acquise avec les membres de sa communauté scientifique, notamment lorsqu'il opère dans un contexte de recherche-action universitaire comme dans celui de la France.

Chapitre 11 : Problématique

1. Synthèse théorique

Pour procéder à une synthèse des différentes théories invoquées, nous allons utiliser la « technique des entonnoirs » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 98), c'est-à-dire partir de notre polythéisme théorique pour aboutir à la construction du cadre théorique qui nous guidera dans notre recherche.

- En ce qui concerne les différents modèles d'apprentissage évoqués, nous optons, dans notre synthèse, pour celui du réaménagement du triangle didactique qui intègre la capacité des élèves ou étudiants dans tout processus d'apprentissage et qui « *prend en compte la spécificité et la complexité de l'apprentissage de L2 (en particulier les deux modes de production langagière et les processus clés, repérage et traitement du sens)* » (J.-P. Narcy-Combes 2005 : 62) ».
- Nous retenons, pour ce qui est de la différence entre didactique et pédagogie, que la didactique s'occupe du savoir, c'est-à-dire de la compétence, alors que la pédagogie, s'occupe plutôt du savoir faire et de la relation entre l'enseignant et les apprenants. Toutefois, notre recherche étant de la recherche-action, donc de la recherche de terrain, elle se fondera principalement sur de l'*action* pédagogique et s'inscrit dans le modèle selon lequel la pédagogie devrait se positionner comme étant aussi et surtout une composante de la didactique.
- Alors qu'il fut entre temps recommandé de fragmenter les grands groupes (effectifs) d'apprenants en petits groupes de travail plus restreints, on observe plutôt, de plus en plus, sur le terrain, dans les salles de classe, la pratique d'un enseignement frontal qui, pour nous, ne saurait garantir un apprentissage effectif, lequel devrait nécessairement passer par une autonomisation, ou une responsabilisation des apprenants, même lorsque l'enseignant a affaire à des effectifs pléthoriques comme c'est souvent notre cas. Il s'agira donc d'essayer de concilier la nécessité d'une individualisation de l'apprentissage, qui passe par un

repérage actif (*noticing*) et un traitement du sens (*deep processing*) avec des contraintes et pesanteurs institutionnelles dont en particulier les effectifs hors normes.

- Dans le domaine des neurosciences, ce que nous retenons surtout est la recommandation d'Hélène Trocmé-Fabre de cesser de commettre des fautes contre le cerveau des apprenants en leur demandant, comme c'est souvent le cas, d'aller au-delà de leur capacité d'apprentissage. Il faut, autant que faire se peut, faciliter les conditions d'apprentissage. Ainsi, il nous faudra, par exemple, tenir compte des connaissances dont disposent nos étudiants pour concevoir une situation d'apprentissage qui leur permette de relier les nouvelles connaissances à acquérir à celles déjà en place, en permettant notamment à ce que la construction des connaissances en anglais de spécialité se fasse, non pas *ex-nihilo*, mais dans la mesure du possible par transfert de connaissance de la L1 de spécialité à la L2 de spécialité (l'anglais) tout en faisant attention aux transferts inappropriés, c'est-à-dire au phénomène de la nativisation.
- Un regard sur différentes approches psycholinguistiques nous amène à adopter une position intégrative, une approche polythéiste, dans la mesure où aucune des approches ne peut, elle seule, permettre d'expliquer un processus d'appropriation réussie d'une langue étrangère, générale ou de spécialité. Dans chacune des théories que nous avons invoquées en la matière, il y a des éléments nécessaires, mais loin d'être suffisants, pour expliquer un processus d'acquisition. Il y a donc des éléments positifs dans chacune de ces théories à prendre en compte pour la construction de notre cadre théorique et donc de notre modèle d'apprentissage.
- Le béhaviorisme skinnerien inspiré de l'empirisme est, comme nous l'avons vu, caractérisé par la nécessité de la répétition et du renforcement pour assurer la consolidation de tout apprentissage et une utilisation automatique des connaissances acquises. Mais, comme nous l'avons souligné, la répétition et le renforcement sont loin d'être des conditions suffisantes pour assurer un apprentissage effectif, et le principe de la formule « Stimulus-Réponse » ($S \rightarrow R$) de Skinner ne peut tout seul expliquer l'appropriation d'une L2 : il ne peut y avoir

apprentissage sans repérage actif et traitement du sens, donc sans travail cognitif, ce qui fait que le behaviorisme est plutôt considéré aujourd'hui comme une théorie dépassée.

- L'approche de la psychologie cognitive est indispensable dans l'explication d'un apprentissage effectif de L2, mais elle n'est pas non plus suffisante. Nous préconisons, à la suite de Pierre Bange et d'autres, que la cognition soit insérée entre Stimulus et Réponse (de l'approche Skinnerienne) de manière à avoir une formule qui comporte Stimulus → Cognition → Réponse (S → C → R).
- Pour les interactionnistes, on apprend en interagissant, en échangeant avec les autres, en l'occurrence dans le domaine de la L2. C'est une théorie que nous trouvons juste en partie, mais manifestement incomplète pour expliquer une appropriation réussie de la L2. Nous constatons qu'on ne saurait effectivement s'approprier une langue si on ne la parle pas, si on ne communique pas avec elle. Toutefois, il faut bien apprendre une L2 pour se l'approprier, c'est-à-dire l'apprendre de manière autonome ou responsable en mettant l'accent sur le sens et le traitement en profondeur. Toutefois, il faut aussi essayer de renforcer ces connaissances à travers des échanges avec ses pairs ou avec toutes personnes qui soient en mesure de s'exprimer convenablement dans la L2 faute de quoi on ne peut que vite oublier ce qu'on a appris.
- Parler une langue avec d'autres, échanger avec cette langue, permet donc de ne pas l'oublier et nous essaierons dans la mesure du possible de ne pas nous contenter de la faire apprendre, mais aussi de la faire parler même si nous ne disposons pas des moyens nécessaires pour un apprentissage naturel par les bains linguistiques répétés dans des milieux spécialisés anglophones. Certes, il ne suffit pas de communiquer en L2 pour l'apprendre, mais nous sommes persuadé que l'apprentissage d'une L2 se trouverait renforcé par un complément de communication, par un complément d'interactions, avec pairs, enseignant, locuteurs natifs ou tout simplement compétents, etc.

- Le constructivisme met un accent sur l'action qui a « un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs » (Cuq 2003 : 59), et pour les partisans de la théorie constructiviste tels que Vygotsky, Piaget et Bruner, la connaissance se construit progressivement à travers des étapes successives par lesquelles l'apprenant est acteur de son développement. L'enfant se développe en réagissant aux sollicitations de l'environnement. La responsabilisation des apprenants est censée leur permettre d'être acteurs de leurs développements par la construction des connaissances en L2.
- Pour Chomsky, chaque enfant serait doté à sa naissance d'un dispositif (inné) d'acquisition des langues (*Language Acquisition Device* ou *LAD*) et ce dispositif disparaîtrait avec l'âge. Nous constatons qu'effectivement les enfants arrivent à maîtriser en très peu de temps la langue que leur parlent leurs parents à leur naissance et que, dans notre environnement, en Afrique subsaharienne en général et au Bénin en particulier les enfants, dans les milieux plurilingues, arrivent à maîtriser et à parler couramment deux, trois, voire quatre dialectes à la fois et sans accent, alors que leurs parents, les adultes, en seraient incapables s'ils ne parlaient pas ces langues depuis leur enfance. Comme le reconnaît Gaonac'h (2006), avec qui nous sommes tout à fait d'accord, sauf dans les cas extrêmes d'isolement social, les enfants acquièrent aisément la langue que leur parlent leurs parents à leur naissance, leur langue maternelle.
- Le rôle de médiateur que l'enseignant joue devrait être un rôle de facilitateur et d'organisateur de l'apprentissage et non celui de transmetteur de savoir. Il devrait mettre le savoir en L2 à la disposition des apprenants et les aider à s'organiser pour s'approprier ce savoir par l'utilisation de stratégies et techniques d'apprentissage qui leur sont propres, tout en bénéficiant du guidage de l'enseignant. Ce dernier doit tenir compte de leur capacité d'apprentissage, de leur zone proximale de développement (ZDP) dans son rôle de médiateur.
- Le couple enseignement/apprentissage se définit « *en termes d'interactions qu'établissent des individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel* » (René Richterich 1985 : 6). Ce couple se justifie par

l'indispensable prise en compte par l'enseignant de l'apprenant qu'il doit aider dans l'exercice de son « métier d'apprentissage », de l'apprenant en tant que personne à responsabiliser pendant l'apprentissage, capable d'utiliser des stratégies propres à lui pour essayer de s'approprier une L2 et qu'on devrait aider à trouver ses marques pour apprendre effectivement.

- En ce qui concerne l'enseignement par les tâches ou « *task-based teaching* », notre « entonnoir » nous fait retenir, comme indiqué *supra*, des tâches qui concilient les exigences d'un enseignement qui responsabilise les apprenants avec les contraintes liées à des effectifs parfois pléthoriques ou hors normes. Il s'agira alors de prioriser les tâches qui permettent de déclencher des processus d'apprentissage et la mise en œuvre d'efforts cognitifs tout en favorisant la compréhension, la production, l'interaction avec les pairs, comme le préconise Nunan (1989 : 10), pour qui la tâche de communication est « *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focussed on meaning rather than form* ».

Retenons que pour Nunan (1989), « *la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique* » (Cuq 2003 : 234) et que Bouchard (1985) propose une distinction entre exercice, activité et tâche « *et renvoie d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions, présentes dans le seul cas de la tâche* » (Cuq 2003).

Pour Lee (2000), « *a task is a « (1) aclassroom activity or exercise that has : a) an objective attainable only by the interaction among participants [...] »* et pour Narcy (1997), une tâche n'est rien d'autre qu'« *une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage* ». Tout ceci pour dire que les chercheurs ne sont pas unanimes sur

une définition précise de la tâche, notamment sur la nécessité ou non qu'elle se base sur un document authentique comme le suggère aussi R. Ellis (2004).

Nous allons, dans notre recherche, nous inspirer de la définition de Lee (2000) et de Narcy (1997) pour considérer comme tâche toute « activité ou exercice » « menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage ». Ainsi, les **exercices** et autres **activités** permettant de déclencher des efforts cognitifs pour apprendre, sans la participation de l'enseignant pendant le déroulement, seront considérés comme des tâches, même quand ils sont basés sur des documents fabriqués, ou même quand ils ne sont basés sur aucun document en tant que tel.

- Il existe différents types de supports dont plusieurs seront expérimentés dans notre recherche en vue d'aboutir à la reconnaissance des types de supports les plus adaptés aux spécificités de notre environnement, les supports les plus à même de servir d'*inputs* (compréhensibles) ou de stimuli appropriés.

Les supports d'enseignement/apprentissage de concepts spécialisés, sous formes de blocs lexicalisés (*exemplars*) ou de règles (*rules*), seront choisis/sélectionnés par rapport à leur intérêt pour chacune des filières concernées et l'analyse de la « grammaticalité » des *outputs*, des productions langagières ou des performances des apprenants, pourra permettre d'apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité des supports utilisés pour des tâches de résolution de problème, de compréhension, etc.

2. Problématique / Reformulation de la question de recherche et hypothèses

2.1. Première question de recherche

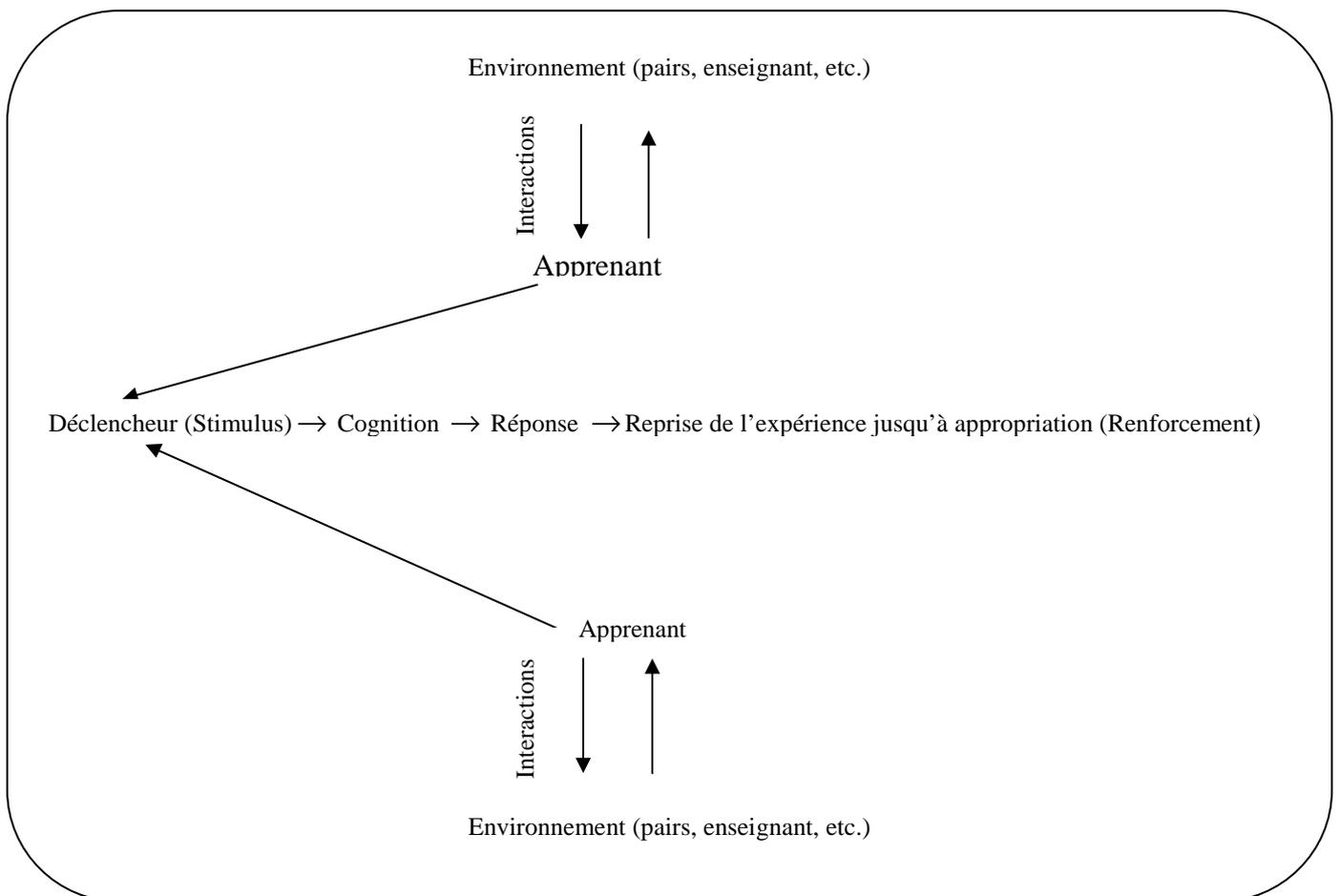
Notre première question de recherche est la suivante : A quelle théorie faudrait-il recourir pour favoriser l'appropriation d'une langue étrangère générale ou de spécialité, celle d'un lexique spécialisé, de blocs lexicalisés ou de règles particulières régissant des phrases ou énoncés bien formés (ebf) ? Faudrait-il recourir au behaviorisme (Skinnerien), à la

psychologie cognitive, à l'interactionnisme, au constructivisme, etc. ? En d'autres termes, quelle théorie serait la plus appropriée ?

2.2. Première hypothèse

Alors que le béhaviorisme préconise que l'apprentissage soit un processus de formation d'habitudes avec le principe de stimulus-réponse ($S \rightarrow R$), que la psychologie cognitive prend en compte le traitement et l'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire tout en prenant en compte les fonctions complexes d'acquisition des connaissances, que l'interactionnisme considère l'apprentissage comme le résultat des interactions avec l'environnement et que, en particulier, l'apprentissage en milieu institutionnel résulterait des interactions avec l'enseignant ou les pairs, le constructivisme considère plutôt que l'enfant construit lui-même sa connaissance, fût-elle en L2.

Notre hypothèse est qu'il faudrait prendre en compte chacune de ces théories, d'une façon ou d'une autre, pour réussir un apprentissage : concrètement, il faut des répétitions pour assurer la mémorisation, aussi bien des règles grammaticales que du vocabulaire général ou spécialisé. Toutefois l'apprentissage ne peut se limiter au principe de stimulus (déclencheur) \rightarrow réponse ($S \rightarrow R$). Il doit nécessairement prendre en compte la cognition, d'où la formule stimulus (déclencheur) \rightarrow cognition \rightarrow réponse ($S (D) \rightarrow C \rightarrow R$). De plus, ceci devrait se trouver renforcé par des interactions avec l'environnement que constituent les pairs et l'enseignant en faisant en sorte que ce dernier ne se trouve pas à nouveau au centre du processus.



Modèle d'apprentissage que nous adoptons conformément à notre première hypothèse.

2.3. Deuxième question de recherche

Notre deuxième question de recherche est la suivante : Quel type de support sera le plus approprié pour les apprenants de notre environnement linguistique de pays francophone d'Afrique subsaharienne ? Autrement dit quel type de document permettra le plus d'apprendre et de s'approprier une langue étrangère de spécialité, en l'occurrence l'anglais de spécialité ?

2.4. Deuxième hypothèse

Nous nous demandons souvent avec quels types de supports nous pourrions réussir l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans nos classes. Faudrait-il des

documents authentiques comme le recommande M. Perrin (1995), des documents fabriqués ou des documents authentiques didactisés comme supports ou « *inputs* » ?

Par rapport à cette question de recherche, nous émettons la deuxième hypothèse que des supports compréhensibles portant sur un contenu dont les apprenants ont une parfaite maîtrise, par exemple des documents fabriqués convenablement didactisés, c'est-à-dire par le biais de tâches motivantes qui requièrent des efforts cognitifs et mettent l'accent sur le repérage actif (*noticing*) et le traitement en profondeur (*deep processing*), nous allons pouvoir assurer un meilleur apprentissage, ce qui pourra nous confirmer l'enseignabilité et l'apprenabilité desdits supports. Toutefois, il faudrait également, surtout en début de tâche, utiliser des documents fabriqués simples comme ceux connus sous la dénomination anglaise « *ice breakers* », des documents du genre « *check up* », etc. pour mettre sa classe dans l'ambiance d'une nouvelle leçon de langue.

Chapitre 12 : Contexte de l'étude et mode de collecte des données

1. Contexte de l'étude

C'est après plusieurs années d'expériences dans l'enseignement secondaire général que nous avons pris l'initiative de notre détachement à l'université, après y avoir fait deux années de vacation. Nos expériences en tant que professeur certifié d'anglais dans l'enseignement secondaire, à un moment où la méthode active était encore à la mode et en vigueur au Bénin, étaient nettement différentes de celles que nous avons à l'enseignement supérieur où nous exerçons depuis 1992.

En effet, lorsque nous étions en formation à l'Ecole Normale Supérieure, nous étions déjà préparé pour le type d'enseignement que nous étions censé dispenser, une fois en poste dans un collège ou un lycée, alors que nous ne savions pas grand-chose de comment procéder pour dispenser des cours dans une faculté ou une école de l'enseignement supérieur, surtout qu'il ne s'agissait pas de cours de civilisation ou de littérature, africaines, britanniques ou américaines auxquelles nous étions quelque peu habitué pour en avoir reçus nous-même, mais de cours d'anglais appliqué à l'économie, aux finances, au commerce, à l'informatique, etc. auxquels nous étions très intéressé parce que trouvant notre expérience dans le secondaire monotone, mais pour lesquels nous manquions de préparation parce que n'en ayant jamais reçus nous-même au cours de notre formation à l'université.

Ainsi à notre premier poste à L'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Mangement (ENEAM), l'ex Institut National d'Economie (INE), de l'Université d'Abomey-Calavi, en tant qu'enseignant vacataire, nous ne savions pas vraiment quoi enseigner, ni comment enseigner. Nous avons alors rencontré le Chef du Service de la Scolarité qui nous a remis, comme programme pour l'ensemble des classes de 1^{ère} année, une liste de cinq chapitres :

1. *Economics : meaning and basic concepts*
2. *Production*
3. *Market*
4. *Demand and supply*
5. *Population*

Tel que ce « programme » nous a été remis, nous avons compris devoir faire en langue anglaise des cours d'économie portant sur l'introduction à la science économique, la production, le marché, la demande et l'offre, la population, et c'est ce que nous nous sommes mis à faire, c'est-à-dire du « *content and language integrated learning (CLIL)* » ou « enseignement de matière de spécialité intégralement en langue étrangère » (EMILE), alors que nous n'étions pas économiste. Nous nous sommes donc mis à faire, non pas des cours d'anglais de l'économie, mais plutôt des cours d'économie, en nous inspirant de manuels d'économie "*made in Nigeria*", destinés aux élèves de l'enseignement secondaire technique et commercial au Nigeria. Et c'est à peu près comme cela que procèdent, à quelques exceptions près, la plupart des enseignants d'anglais de spécialité dans nos établissements d'enseignement secondaire ou supérieur à ce jour.

Nous avons essayé de comprendre, comme nous l'avons pu, les contenus des chapitres qu'on nous a demandé d'enseigner et que nous sommes arrivé à retrouver dans les manuels de commerce ou d'économie écrits en anglais. Nous avons ensuite eu à donner des cours magistraux desdits contenus en prenant la peine d'écrire au tableau les parties de phrases qui n'apparaissaient pas très claires pour les étudiants. Nous avons parfois eu à compléter tout ceci par des exercices de révision de la grammaire anglaise censés avoir été apprise au cours secondaire.

Lors des évaluations, essentiellement sommatives, nous donnions aux étudiants des exercices de définition de concepts ou de résolution de problèmes comme le feraient leurs enseignants des matières de spécialité, à la seule différence que nous le faisons en anglais et eux ils le feraient plutôt en français, et nos épreuves ne pouvaient pas être très difficiles sur le plan intrinsèque alors que les leurs pouvaient l'être sans que cela leur pose des problèmes de difficultés de correction. Les résultats étaient souvent très insatisfaisants avec quelques rares excellentes notes et un fort taux de notes catastrophiques.

Nous avons commencé à chercher à améliorer la qualité de notre enseignement, dont nous étions nous-même de plus en plus insatisfait, afin d'obtenir de meilleures performances de nos étudiants. Nous avons, entre autres, essayé quelques fois d'expérimenter la technique de cours à double enseignant, en faisant appel à des enseignants d'économie, formés aux Etats-Unis ou dans autres pays anglophones, pour venir expliquer certains concepts, notamment à

L'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management (ENEAM), où certains de nos collègues économistes sont bilingues (anglais – français).

Mais notre pratique enseignante a effectivement commencé à s'améliorer avec l'utilisation des manuels d'anglais appliqué, spécialement conçus pour des cours d'anglais de spécialité, à la place de cours magistraux inspirés de manuels d'économie ou de commerce écrits en anglais, pour des élèves nigériens ou autres élèves anglophones, sans être particulièrement satisfaisants pour nous.

Nous avons alors profité de notre formation de *Master 2 Recherche en anglais de spécialité* (ex *DEA de Langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques*) à l'Université Bordeaux II, au cours de l'année universitaire 2004-2005, pour commencer à nous intéresser à la didactique des langues de spécialité en général et à celle de l'anglais de spécialité en particulier. C'est également ce qui explique notre grand intérêt pour la didactique des langues et pour notre recherche-action, avec comme terrain d'expérimentation deux des écoles de l'Université d'Abomey-Calavi où nous sommes enseignant d'anglais de spécialité, dans le cadre de cette thèse de doctorat à l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

Dans le contexte de notre recherche-action, nous avons eu à faire face à des résistances de la part des apprenants, habitués à des cours dont les caractéristiques pouvaient se résumer comme suit : grammaire/traduction/cours magistraux d'économie ou de finance/temps de parole de l'enseignant (*teacher talking time*) très élevé. Les représentations des apprenants étaient donc fortement marquées par la manière dont on leur dispensait les cours auparavant, et bon nombre d'entre eux l'ont exprimé au moment où ils ont eu à remplir notre questionnaire portant sur leur degré de satisfaction après les tâches.

Le changement de méthode d'enseignement ne peut donc que déstabiliser les apprenants, dans un contexte où l'autonomisation de l'apprenant n'est pas du tout conforme à la pratique enseignante quotidienne à laquelle ils sont habitués. Prendre les apprenants de langue pour des gens capables de se prendre en charge, des gens capables d'apprendre en exécutant des tâches en autonomie (guidée ou semi guidée), et non en recopiant et en apprenant des leçons de cours et de grammaire à mémoriser et à appliquer dans des exercices, ne peut qu'être considéré, au départ, comme une innovation de mauvais goût pour une bonne partie de gens

longtemps habitués à autre chose, et, ce n'est que graduellement que la majorité des acteurs du système et des apprenants en particulier vont pouvoir en reconnaître l'utilité et l'adopter.

C'est dans ce contexte que nous avons eu à expérimenter notre recherche-action, pour voir à quel point elle va pouvoir permettre aux apprenants d'apprendre, en dépit des pesanteurs socio-éducatives et des représentations opposées à ce type d'innovation. La recherche en didactique des langues (DDL), générales et de spécialité, étant un domaine pas encore suffisamment exploré au Bénin, nous espérons, à travers notre recherche-action, apporter notre contribution aux réflexions sur nos pratiques enseignantes, dans nos écoles et facultés.

2. Mode de collecte des données

Notre corpus sera constitué de productions langagières des apprenants et des documents qui ont été utilisés pour permettre lesdites productions langagières. Il s'agira pour nous d'expérimenter différents types de supports, à travers des dispositifs de tâches, de manière à obtenir des productions de la part des apprenants. Nous analyserons ces *outputs* par rapport aux *inputs* utilisés afin de découvrir les types de supports qui ont permis les meilleures performances, pour établir un lien entre les performances et les documents utilisés, et réaliser une taxonomie des critères devant caractériser les supports à utiliser dans l'environnement spécifique de l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité au Bénin.

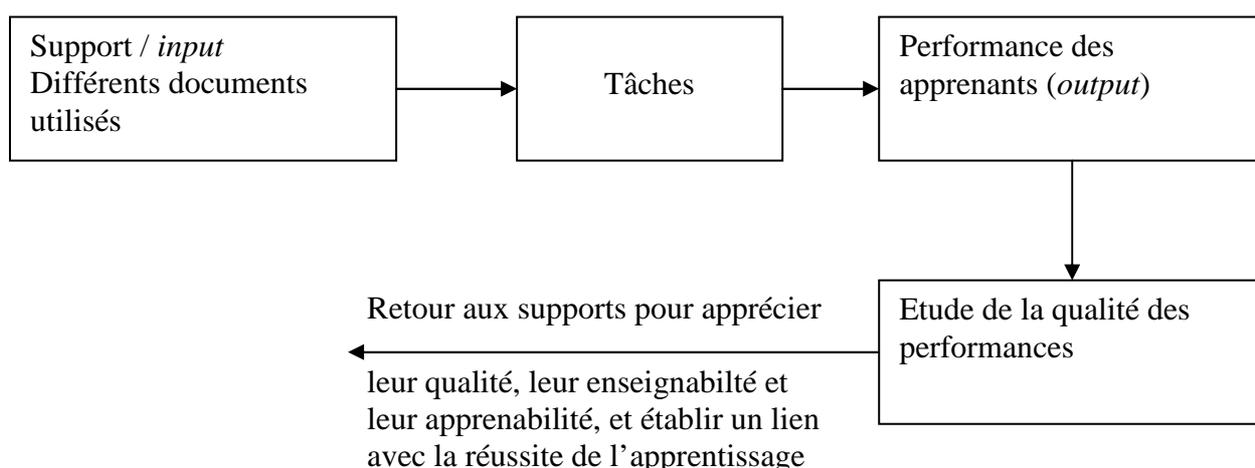


Schéma de description de notre mode de collecte des données.

Nous partirons donc des documents de différentes natures, demanderons aux étudiants d'exécuter des tâches qui permettent l'appropriation d'une langue étrangère de spécialité, et au vu des performances des apprenants, nous pourrons alors apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité des documents utilisés, pour repertorier les types de supports les plus à même de favoriser l'apprentissage. De façon concrète, nous partirons des documents, passerons par des tâches, pour aboutir à des performances, et retourner ensuite aux documents utilisés après une appréciation de la qualité des performances qu'ils ont permises, conformément au schéma ci-dessus.

DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL

Dans notre cadre expérimental, nous présenterons pour commencer les représentations des apprenants avant le démarrage de nos enseignements au deuxième semestre de l'année universitaire 2007-2008. Ensuite, nous ferons exécuter des tâches dans certaines de nos classes et étudierons les résultats de ces tâches par rapport au type de support que nous aurons utilisé, dans le but de savoir quels types de support auront permis d'avoir les meilleurs résultats et quels types de support auront été les plus apprenables/enseignables. Pour terminer, nous étudierons à nouveau les représentations des apprenants pour voir si elles ont, entre temps, connu une évolution qui pourrait être considérée comme une conséquence de l'exécution des tâches d'apprentissage.

Chapitre 1 : Les représentations des apprenants

Nous commencerons l'étude des représentations des apprenants par la définition des représentations.

1. Essai de définition des représentations

Les représentations désignent les idées que se font les apprenants au sujet d'un enseignement et qui peuvent déterminer la manière dont ils apprennent et les réactions qu'ils expriment ou l'ensemble de ses sentiments au sujet d'un modèle d'enseignement/apprentissage donné. Astolfi et al. (1997 : 147) indiquent par exemple que

[...le concept de représentation] désigne les conceptions d'un sujet, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion et susceptibles d'influencer l'apprentissage, car ce « déjà connu » - même s'il est faux – est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel, qui n'est pas nécessairement exprimé au cours des activités scolaires.

Ainsi, à la suite de Moscovici (1986), Estela Klett (2008 : 152) rappelle que l'apprenant se construit sur différents sujets des représentations dont le contenu

se manifeste sous la forme d'informations, d'images, d'opinions, d'attitudes ou de jugements sur un objet, celui-ci pouvant être un événement, un personnage, une tâche, un lieu ou un temps. Ce contenu se constitue à partir de l'expérience personnelle mais aussi compte tenu des informations, des

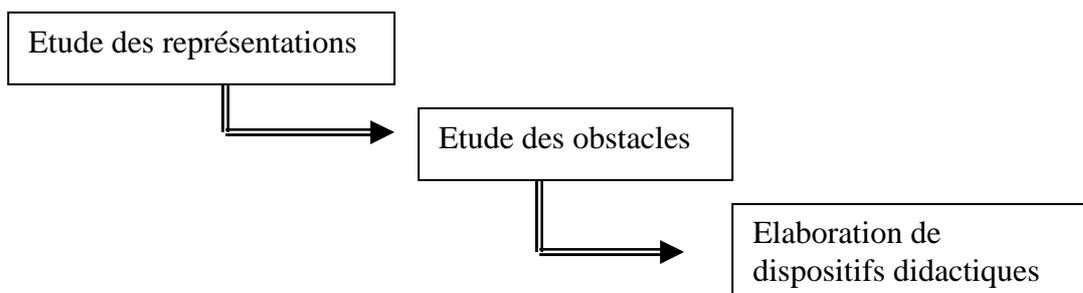
connaissances et des modèles de pensée transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale.

C'est donc des idées profondément ancrées dans l'esprit des individus, pendant parfois longtemps, que sont construites les représentations qui correspondent donc « *aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie, quels que soient leur champ d'application ou leur degré d'accessibilité à la conscience* » (E. Espéret 1990 : 9).

2. L'utilité de l'étude des représentations des apprenants

Les représentations peuvent constituer des freins à l'apprentissage, et la connaissance par l'enseignant des représentations des apprenants peut amener l'enseignant à identifier les obstacles à leur apprentissage afin de mettre en place des dispositifs didactiques qui les prennent en compte tout en permettant d'en réduire l'influence négative, Carole Fisher (2004 : 389) rappelle que c'est ce que Brigitte Peterfalvi (1997 : 3) décrit comme un double déplacement :

de l'étude des représentations ou conceptions des élèves on est passé à celle des obstacles qui les soutendent » et « de l'étude descriptive de ces fonctionnements intellectuels on est passé à la théorisation et aux essais pratiques de modalités didactiques pour les traiter.



Des représentations à l'action didactique (Carole Fisher 2004 : 389)

Ainsi, l'étude des représentations devrait permettre de déterminer les obstacles et d'adopter les stratégies nécessaires pour favoriser leur amélioration et par conséquent l'apprentissage.

3. Mode de collecte des données sur les représentations

De manière informelle nous nous sommes entretenu avec certains étudiants pour avoir une idée de la manière dont ils s'attendent à ce que nous procédions pour leur permettre d'évoluer dans leur apprentissage de l'anglais de spécialité. Cet entretien a eu lieu dans les classes au début des premières séances d'enseignement/apprentissage, et également avec des étudiants pris isolément en dehors des salles de cours. De même, nous avons eu à échanger avec des apprenants pendant ou après certaines tâches. Ils ont parfois tenu à exprimer leurs désapprobations.

Nous avons également distribué dans 8 de nos classes au cours de l'année universitaire 2007-2008 des copies d'un questionnaire pour d'une part recueillir leurs représentations après les tâches, en fonction de leurs appréciations de la qualité des tâches d'apprentissage exécutées et de notre mode de travail, l'aspect de ce mode de travail qui leur convient et l'aspect qui ne leur convient pas, etc. ainsi, nous avons pu déduire la manière dont ils auraient souhaité que se déroulent les enseignements. Ce questionnaire nous a également permis de mesurer le niveau de leur satisfaction en fonction de l'évolution éventuelle de leurs représentations et de ce qu'ils ont effectivement pu apprendre, ce sera donc après les tâches. Faisons d'abord le point de ces représentations avant la fin des tâches.

4. Les représentations des apprenants avant et pendant l'exécution des tâches d'apprentissage

Nous avons eu avec les apprenants un entretien informel sur leurs représentations par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité.

4.1. Quelques unes des questions posées au cours de l'entretien informel avec les apprenants avant ou/et au début des premières tâches

Les questions que nous avons souvent eu à poser aux apprenants étaient les suivantes :

- Avez-vous souvent de bonnes notes en anglais ?
- Avez-vous eu une bonne note en anglais au Bac ?
- Qu'est-ce qui fait selon vous que ça ne marche pas ?

- L'année dernière vous aviez souvent de mauvaises notes en anglais. Avez-vous une idée des raisons pour lesquelles ça ne marchait pas ?
- Apparemment, vous vous débrouillez bien en anglais. Comment faites-vous pour que ça marche pour vous ?
- Comment pensez-vous que doit se faire le cours d'anglais pour que ça marche ?
- Etc.

4.2. Résultats de l'entretien informel avant et/ou au début des premières tâches (un échantillon des réponses proposées)

Voici un échantillon des réponses des apprenants aux diverses questions que nous leur avons posées dans l'entretien informel que nous avons eu avec un certain nombre d'entre eux avant et parfois pendant l'exécution des tâches. Ces réponses résument l'ensemble des réponses qu'ils ont données :

- J'ai souvent de mauvaises notes parce que j'ai raté la base. Quels que soient les efforts que je fais, ça ne marche plus. Je ne m'attends donc pas à un miracle cette année non plus, ...
- J'ai eu juste 10 au Bac. En anglais moi je ne suis pas très fort.
- Je travaille bien en anglais parce que depuis la 6^{ème} j'ai toujours bien travaillé ... Moi j'adore l'anglais.
- L'année dernière, je n'ai pas bien travaillé. Le prof devait expliquer les cours avant de faire des exercices. Mais il ne donnait pas d'explications ou bien il en donnait très peu, et finalement lors des devoirs ça ne marchait pas. Mon cahier de cours est vide ; On ne nous rappelle pas les règles de grammaire...
- Le professeur doit nous préparer pour une bonne compréhension des textes, en nous donnant des explications, si possible en français, pour nous faciliter la compréhension des documents à contenu spécialisé. Si nous ne sommes pas préparés, nous ne comprenons rien ou pas grand-chose aux concepts. Il nous faut des leçons en bonne et due forme.
- On doit nous donner des leçons de grammaire comme en terminale. Comme ça on travaille mieux.
- D'aucuns estiment qu'il faut leur redonner des cours de grammaire, notamment leur rappeler les règles pour qu'ils essaient de les appliquer au moment de s'appliquer ou de s'exprimer.

Pour résumer les représentations des apprenants avant et pendant le déroulement des tâches, des représentations qui peuvent constituer un blocage par rapport à toute forme moderne d'apprentissage, on peut dire que pour bon nombre d'apprenants un rappel des règles (de grammaire) accompagné de beaucoup d'exercices d'application de ces règles pourrait permettre de réapprendre plus efficacement la langue anglaise.

Certains étudiants aiment que les cours magistraux portant sur les concepts de la langue de spécialité soient faits avant toutes formes de tâche. Ceux-là voient mal que l'on puisse leur demander d'exécuter des tâches sans avoir donné au préalable des leçons qui permettent d'exécuter lesdites tâches avec succès. Il s'agit notamment des étudiants que nous avons eus l'année précédente et à qui nous avons eu à demander d'exécuter des tâches pour un apprentissage en autonomie, sans que nous n'intervenions chaque fois, par exemple pour donner des explications ou des directives sur la façon de procéder pour aller jusqu'au bout d'une tâche.

Ainsi, en LP/BA (Licence Professionnelle/Banque et Assurance) à l'ENEAM, cette année 2007-2008, en l'occurrence le samedi 12 juillet 2008, après l'exécution d'une tâche sur les notions comptables et financières, un apprenant nous dit : « donnez-nous un aperçu, un résumé du cours, un rappel des notions que vous voulez enseigner avant l'exécution des tâches [...] . Cela nous permettra de mieux réussir les exercices ». Ce que cet apprenant aurait donc souhaité, c'est que l'enseignant ait dispensé un cours théorique sur la comptabilité (anglo-saxonne, etc.), avant de leur demander d'exécuter des tâches portant sur la comptabilité.

Pour les apprenants en général l'enseignant est censé tout connaître dans le domaine dont il enseigne la langue/l'anglais de spécialité. Les apprenants, conformément à cette représentation, doivent pouvoir lui poser toutes sortes de questions sur le fond/le contenu et il est censé apporter des éléments de réponse exacts, faute de quoi il n'est pas « bon » enseignant de la langue de spécialité, il n'est pas compétent. Il a réponse à tout. Ils estiment que si on enseigne l'anglais de la comptabilité par exemple, c'est qu'on comprend tout dans le domaine de la comptabilité, sinon on est mauvais enseignant et on devrait être remplacé par un comptable qui comprend l'anglais ou un enseignant d'anglais expert dans le domaine de la comptabilité, sinon à qui se référer pour

comprendre la spécialité dans une langue différente de la langue officielle, de la langue d'enseignement, le français ?

Comme nous l'avons indiqué, nous allons à nouveau contrôler les représentations des étudiants, et ce à la fin des tâches, simultanément avec leur degré de satisfaction.

Chapitre 2 : Organisation de notre travail de terrain

1. Planning du travail expérimental

Comme nous l'avons indiqué, le travail expérimental a consisté à faire travailler les apprenants sur différents types de support pour arriver à déceler ceux qui ont le plus permis de réussir des tâches d'apprentissage, ceux qui ont le plus permis d'apprendre, ceux qui sont les plus recommandables dans notre environnement de pays francophone d'Afrique subsaharienne.

Concrètement, nous avons, au cours de l'année universitaire 2007-2008 expérimenté un certain nombre de supports, dans des filières d'économie et de gestion, à l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management (ENEAM) surtout, mais aussi à l'Ecole nationale d'administration et de Magistrature (ENAM), deux écoles de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) où nous sommes enseignant d'anglais appliqué à l'économie, aux finances, etc.

Nous avons fait notre recherche-action avec plusieurs documents fabriqués (des textes ou autres types de documents fabriqués à des fins didactiques), quelques documents authentiques (textes/extraits d'articles) ou documents de niveau de langue équivalent, quelques documents fabriqués constitués plutôt de définitions et autres explications de termes sur lesquels porteront des tâches, un document commercial non textuel, un document en français de spécialité avec une tâche de compréhension dont les réponses seront rédigées en anglais (financier), un exposé.

L'objectif des tâches a été de déclencher des processus d'apprentissage à partir des types de documents que nous avons voulu expérimenter, pour finalement faire des propositions de types de supports pour notre contexte particulier, notre environnement de pays africain francophone, en fonction des résultats des tâches et du bilan que nous aurions fait à la fin. Ainsi, l'objectif a été aussi de mesurer l'implication et le degré de satisfaction des apprenants tout en appréciant à quel point les tâches les ont déstabilisés étant donné qu'ils ont, jusque-là, appris l'anglais autrement que directement par des tâches d'apprentissage, avec généralement beaucoup d'interventions de la part de l'enseignant.

Les différentes tâches ou autres activités d'apprentissage ont alors été réparties en fonction des supports utilisés. Elles ont donc été réparties en 7 groupes en fonction des 7 types de support utilisés pour les exécuter :

- 1) Tâches basées sur des textes fabriqués constitués de définitions et d'explications (tâches n^{os} 1, 2, 3, 4, 5 et 6) ;
- 2) Tâches ou activités basées sur des documents authentiques ou de niveau de langue élevé (tâches n^{os} 7, 8 et 9) ;
- 3) Tâches de résolution de problème (tâches n^{os} 10, 11 et 12) ;
- 4) Tâches basées sur des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes de spécialité (tâches n^{os} 13 et 14) ;
- 5) Tâche basée sur un document commercial non textuel (sur un moyen de paiement, le chèque) (tâche n^o 15) ;
- 6) Tâche basée sur un document en français de spécialité (tâche n^o 16) ;
- 7) Un exposé

Nous avons ainsi réparti les différentes tâches en 7 catégories conformément au tableau ci-après :

2. Tableau indiquant l'organisation du travail de terrain

Dans ce tableau, nous aurons les 7 colonnes des différentes catégories de tâches. Ensuite, il sera question successivement de la description et de la synthèse du support utilisé, de l'objectif de la tâche, de l'hypothèse d'acquisition, de la nature et des critères de réussite de la tâche, de la description de la tâche, des résultats de la tâche, de l'interprétation des résultats de la tâche et de l'analyse du support utilisé.

Tâches basées sur des textes fabriqués constitués de définitions et explications	Tâches basées sur des documents authentiques ou de niveau de langue équivalent	Tâches de résolution de problèmes	Tâches basées sur des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes de spécialité	Une tâche basée sur un document non textuel (un chèque)	Une tâche basée sur un document en français de spécialité	Un exposé
Description et synthèse du support utilisé						
Objectif de la tâche						
Nature de la tâche et théorie d'apprentissage						
Description de la tâche par rapport à son contenu et au type de réponses attendu (réponses fermées, réponses ouvertes)						
Seuil de réussite et Résultats de la tâche						
Interprétation des résultats de la tâche						
Analyse du support utilisé						

Nous allons à présent commencer à rendre compte des différentes tâches exécutées par les apprenants. Ces tâches ont été exécutées dans des conditions marquées par des contraintes liées à des effectifs parfois élevés, à la quasi-impossibilité d'utiliser les techniques d'information et de communication (TIC) telles que les techniques de « copier-coller » avec un ordinateur, et à l'inexistence sur place de manuels appropriés et la nécessité pour l'enseignant de recourir à des manuels « *made in France or England* » qu'il ne peut mettre à la disposition des apprenants que sous la forme de photocopies de textes et autres extraits utiles pour l'exécution des tâches.

Concrètement, nous avons eu à travailler avec les apprenants sur la base de documents dont nous avons chaque fois eu à remettre un exemplaire à leurs responsables en leur demandant de faire en sorte que chaque étudiant en ait une copie. Ils s'asseyaient le plus souvent sur des tables-bancs à 3, 4, 5, 6 etc. avec chacun sa copie du document ou quelques rares fois le même document pour deux ou trois apprenants. Il ne nous a pas été possible d'expérimenter

des techniques plus modernes d'apprentissage telles que les techniques de « *drag and drop* », de vidéo-projecteur. Nous étions donc limités dans nos prises d'initiatives et n'avons pas pu expérimenter ces techniques modernes car, contrairement aux conditions d'apprentissage dans les pays développés, les effectifs ne le permettaient pas et les établissements n'étaient pas suffisamment équipés en ressources nécessaires pour permettre l'utilisation de tels moyens pour un enseignement que nous avons voulu dispenser essentiellement par le biais des tâches d'apprentissage.

Ainsi, pratiquement plus des $\frac{3}{4}$ de notre enseignement ont été dispensés sur la base de tâches, et nous avons privilégié les micro-tâches d'entraînement. C'est parce que nous avons essentiellement voulu expérimenter l'apprentissage par les tâches dans le cadre de cette thèse que nous avons presque exclusivement eu à faire faire des tâches pour rendre compte des résultats. Nous n'avons par conséquent pratiquement pas eu à dispenser le moindre cours magistral dans les classes que nous avons retenues pour notre recherche-action au cours de cette année universitaire 2007-2008 en dépit des contraintes liées aux contextes institutionnel, socio-économique, etc.

Chapitre 3 : Compte rendu des tâches basées sur des textes fabriqués constitués de définitions et explications

1. Tâche n° 1

Nous allons commencer le compte rendu de cette tâche, exécutée en **1^{ère} année d'Informatique de gestion**, par les caractéristiques du support utilisé.

1.1. Description et synthèse du support utilisé

Voici les caractéristiques du support sur lequel l'auteur s'est basé pour proposer la tâche à laquelle nous soumettons les apprenants :

Titre de l'ensemble du support = *Computer essentials*. **Source** : REMACHA ESTERAS, Santiago (2002). *Infotech English for Computer users*. Cambridge: CUP, pp. 7-9 (Annexe 1).

Contenu : notions fondamentales relatives à 1 système informatique, aux composants d'un ordinateur, etc.
= une pré-tâche introductive « *WARM UP* » (déterminer en anglais les différentes parties d'un ordinateur (le matériel) + une pré-tâche [vérifier si réponses proposées sont exactes après lecture / document pour tâche (principale)] & support pour tâche principale

Sous-titre du support pour tâche principale : 'What is a computer?' (Texte pour permettre apprentissage concepts fondamentaux d'un système informatique & composants d'1 ordinateur) :

1^{er} paragraphe : définition de l'ordinateur : "*Computers are electronic machines which can accept data in a certain form, process the data and give the results of the processing in a specified format as information*".

2^{ème} Paragraphe = description sommaire / procédure de traitement de l'information : « *Three basic steps are involved in the process. First, data is fed into the computer's memory. Then, when the program is run, the computer performs a set of instructions and processes the data. Finally, we can see the results (the output) on the screen or in printed form [...]* ».

3^{ème} paragraphe = définitions / logiciel (*software*), matériel (*hardware*) + composition d'un système informatique : l'unité centrale (*Central Processing Unit* ou *CPU*), la mémoire principale (*main memory*) & les périphériques (*peripherals*).

Derniers paragraphes = des détails sur ces différentes parties : **4^{ème} paragraphe**, par exemple : il y a des périphériques de stockage, des périphériques d'entrée et de sortie, **5^{ème} et 6^{ème} paragraphes** : définition de certains périphériques usuels d'entrée et de sortie + schéma de la procédure de traitement des informations.

1.2. Objectif de la tâche

La tâche a pour objectif de déclencher un processus qui permette aux apprenants de s'appropriier le vocabulaire relatif aux différents composants d'un système informatique, d'apprécier le degré de réussite de la tâche et déduire l'apprenabilité du support utilisé.

1.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation du vocabulaire relatif aux différentes parties d'un ordinateur (apprentissage lexical). Notre hypothèse est que l'apprentissage sera favorisé par la pré-tâche qui est faite avant la tâche principale et qu'il se fera par induction. C'est une **tâche fermée**. **Le seuil de réussite est de 7/9**, ce qui correspondrait au niveau B1. Un niveau inférieur pour la majorité signifierait que la tâche n'est pas dans la ZPD des apprenants.

1.4. Description de la tâche

Voici une description de la tâche à exécuter :

Se servir des informations contenues dans le support pour exécuter la consigne :

Use the information in the text and the diagram to help you match the terms in the box with the appropriate explanation or definition below :

a- software b- peripheral devices c- monitor d-flopy disk e- hardware f- input g- port h- output i- central processing unit

1- the brain of the computer;

2- physical parts that make up a computer system;

3- programs which can be used on a particular computer system;

4- the information which is presented to the computer;

5- results produced by a computer;

6- hardware equipment attached to the CPU;

7- visual display unit;

8- small device used to store information. Same as diskette ;

9- any socket or channel in a computer system into which an output/input device may be connected.

1.5. Résultats de la tâche

Nous avons, en notant chaque réponse sur 1 point, obtenu les résultats indiqués dans le tableau suivant :

1.5.1 Tableau des résultats

Scores sur 9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	1	1	5	9	0	21

Voici notre interprétation des résultats :

1.5.2. Interprétation des résultats

Sur les 37 apprenants qui ont fait cette tâche, nous remarquons que :

- 21 ont obtenu 9 sur 9 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 8 sur 9,
- 9 apprenants ont obtenu 7 sur 9, c'est-à-dire que 30 apprenants, sur les 37, ont obtenu au moins 7 sur 9 ;
- 5 apprenants ont obtenu 6 sur 9, c'est-à-dire que 35 apprenants sur les 37, ont obtenu au moins 6 sur 9 ;
- 1 apprenant a obtenu 5 sur 9, c'est-à-dire que 36 apprenants sur les 37 ont obtenu au moins 5 sur 9 ;
- 1 apprenant a obtenu 4 sur 9, c'est-à-dire que 37 apprenants, sur les 37, ont obtenu au moins 4 sur 9.

30 apprenants, sur 37, ayant obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite de 7 sur 9 que nous avons retenu, **nous pouvons dire que la tâche est dans la ZPD (zone de proche développement) de la plupart des apprenants.**

1.6. Analyse du support utilisé

La plupart des apprenants ont compris le document dans l'ensemble et ont exécuté la tâche de manière à atteindre notre seuil de réussite de 7 sur 9. Ils ont donc trouvé le support accessible. Ce dernier a donc été pour eux de l'*input* compréhensible. Nous pouvons dire que la tâche de didactisation de l'*input* a permis de déclencher de l'apprentissage chez les étudiants. Elle n'a été pour eux ni trop difficile, ni trop facile (F. Demaiziere et J.P. Narcy-Combes 2005 ; R. Arends 1991).

La pré-tâche introductive (un des éléments constitutifs de l'ensemble de l'*input* ou support) a permis de mettre en condition les apprenants et de les apprêter pour la tâche principale. Le fait de présenter la photographie d'un système informatique et de demander les noms des parties essentielles, quitte à ce que les apprenants, par auto-correction, vérifient la validité de leurs réponses dans le texte de lecture proposé, les a préparés pour la tâche principale.

Le support utilisé pour enseigner ce que l'auteur appelle « *Computer Essentials* » est le résumé, en anglais accessible aux apprenants, d'un cours introductif sur l'architecture des ordinateurs. Les apprenants, qui ont eu à exécuter cette tâche au cours du 2^{ème} semestre, ont déjà appris, pendant le déroulement de leurs cours de spécialité en français, l'essentiel du savoir que nous avons voulu qu'ils s'approprient en langue anglaise à travers cette micro-tâche d'entraînement. Les résultats ont été à la hauteur de nos attentes et nous pouvons confirmer l'enseignabilité et l'apprenabilité du support utilisé pour la plupart des apprenants.

2. Tâche n° 2

Procédons à la description du support utilisé pour exécuter la tâche.

2.1. Description et synthèse du support utilisé

Le support utilisé pour faire exécuter cette tâche en 2^{ème} année de **Gestion des transports et de la logistique** peut être décrit comme suit :

Titre : *Transport & sous-titre : Transport contract, Road, Rail, Sea, Air freight* = texte de 6 pages dont 2 comportent des schémas. **Source :** TORRES, Michel, Colette IMBERT, Alan TILLIER & Michael HILL (1995). *The Business World*. Paris : Langues et Affaires

Contenu = Description des moyens de transport + rôles des différents documents de transport utilisés : « *different means of conveyance (road, rail, sea and air) from the commercial point of view and [...] the role of the various documents used* ».

Paragraphe introductif : commencement du paragraphe avec le contrat de transport ou « *transport contract* » + explication de certains termes spécifiques à ce domaine tels que « *carrier, consigner, forwarding agent, consignee, acts of God, carriage paid, freight charges et carriage forward* ».

Partie suivante : *Road transport* + introduction de concepts tels que « *road haulage company, door to door delivery, road congestion, huggernauts, waybill* » + explication des « *incoterms* » tels que « *ex-works, franco, free carrier, delivered carriage paid, delivered duty paid* », etc.

Partie suivante : *Rail transport* + explication des termes qui y sont relatifs tels que « *heavy, bulky and non-perishable goods, tapering rates, passenger trains (or fast trains), goods trains (or slow trains), etc.* » + les « *incoterms* » : « *free on rail, free carrier, free to the receiving station* » + explication du contrat de transport afférent au transport ferroviaire ou « *consignment note* ».

Partie suivante : Transport maritime, sous le sous-titre « *Sea carriage* » + rappel de son importance par rapport aux autres types de transport + rappel de quelques termes spécifiques tels que « *cumbersome goods, cold storage units which keep foodstuffs or frozen food fresh, handling operations, containerization, container, port terminals, hosting devices, roll on roll off system, container shipping* ».

Avant dernière partie : une explication du document de transport relatif à une expédition de marchandises par voie maritime, le connaissement ou « *bill of lading* » + comment l'utiliser + des « *incoterms* » qui y sont afférents et souvent utilisés dans le domaine : « *Free Alongside Ship (FAS), Free on Board (FOB), Cost and Freight (CF), Cost, Insurance and Freight (CIF), Ex-ship, Ex-quay* » & le document relatif à la location de navire (*when a whole ship is chartered by the shipper for the transport of goods the document is called a charter party*) ».

Dernière partie, relative au transport aérien (*air transport*) = trois paragraphes : **le 1^{er}** rappelle que : « *Air trade is regulated by many international conventions (viz. the Warsaw Convention for passenger transportation) and all regulations and documents are drawn up by the **International Air Transport Association (IATA)** which is made up of representatives from all the major airlines in the world.* » **Le 2^{ème}** indique que : « *transport by plane is particularly convenient for shipping light non-bulky goods such as foodstuffs, pharmaceutical products, spare parts, etc...* » + précision que le coût de transport est particulièrement élevé.

Le 3^{ème} (dernier) : donne quelques précisions 1) l'essentiel des revenus des compagnies de transport aérien est constitué des revenus relatifs au transport des voyageurs et 2) le document utilisé pour le transport des marchandises = « *the airwaybill* » (*or air-consignment note*) & « *it is made out in three originals and six copies, in other words, nine copies in all* ».

2.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher un processus d'apprentissage des différents modes de transport et des documents qui sont utilisés, d'apprécier le degré de réussite de la tâche et l'implication des apprenants, pour avoir une idée de l'apprenabilité du document utilisé.

2.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation du vocabulaire spécialisé relatif aux différents modes de transport (apprentissage lexical). L'apprentissage se fera par induction. C'est une tâche composée d'**une pré-tâche à réponse fermée** et d'**une tâche à réponses également fermée**. Le **seuil de réussite de la pré-tâche est de 5 sur 6**, et **celui de la tâche principale est de 6 sur 8**. Ces seuils correspondent au niveau B1 du CECR, l'équivalent du niveau minimal auquel les apprenants devraient se trouver. Un niveau approprié étant plus ou moins l'équivalent du niveau B2.

2.4. Description de la tâche

La tâche de didactisation du document a été scindée en deux rubriques.

2.4.1. La pré-tâche

La pré-tâche consiste à choisir une réponse appropriée sur trois proposées pour chacune des questions (questions à choix multiples). Voici les questions de cette pré-tâche :

1. When goods are sent carriage forward, the --- must pay the transport cost (a- consigner; b- forwarding agent ; c- consignee)
1. Goods carried OR are --- (a- insured by the owner; b- insured by the carrier; c- not insured at all).
2. For goods sold FRC, ---. (a- the buyer must pay all freight charges ; b- delivery to the buyer is included in the price ; c- the buyer must make all arrangements for shipping the goods).
3. A bill of lading is a document which allows the --- (a- consignee to sell the goods before receiving them; b- shipper to claim the goods in case of insolvency ; c- consigner to buy the goods whilst still at sea).

4. The Charter Party is a document required when --- (a- the freight forwarding agent guarantees the goods; b- each party agrees to cover a percentage of the value of the goods insured; c- an entire ship is freighted for a single cargo).
5. When the terms of the transport contract include only the cost of shipment to the port of discharge, they are quoted as (a- CIF ; b- CFR ; c- CFT)

2.4.2. La tâche (principale)

La tâche principale consiste à retrouver dans le document un terme équivalent à chacune des définitions ci-dessous, comme l'indique la consigne :

Find a term from the unit to replace each definition :

1. Unforeseeable event, usually natural.
2. Discount air fares, with fixed dates for both legs of the journey.
3. Extremely large lorries.
4. Freight cost in which the price per mile decreases with the distance.
5. Document accompanying goods sent by road.
6. Document accompanying goods sent by rail.
7. When goods are delivered straight to the buyer's warehouse or premises.
8. Document accompanying goods shipped by sea.
9. Transport system using large, uniform metal boxes.
10. Document issued when a whole ship is chartered.

2.5. Résultats des tâches :

Nous allons d'abord nous intéresser aux résultats de la pré-tâche, ensuite à ceux de la tâche principale.

2.5.1. Résultats de la pré-tâche

Voici le tableau des résultats de la pré-tâche :

2.5.1.1. Tableau des résultats de la pré-tâche

Score	0	1	2	3	4	5	6
Nombre d'apprenants	2	0	0	9	16	16	0

2.5.1.2. Interprétation des résultats de la pré-tâche

La pré-tâche comporte 6 questions que nous avons notées chacune sur 1 point. Nous nous rendons compte que sur les 43 apprenants qui l'ont exécutée,

- aucun n'a obtenu 6 sur 6 ;
- 16 ont obtenu 5 sur 6 ;
- 16 autres ont obtenu 4 sur 6, c'est-à-dire que 32 apprenants, sur les 43, ont obtenu au moins 4 sur 6 ;
- 9 ont obtenu 3 sur 6, c'est-à-dire que 41 apprenants, sur les 48, ont obtenu au moins 3 sur 6;
- aucun apprenant n'a obtenu 2 sur 6 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 1 sur 6 ;
- 2 apprenants ont obtenu 0 sur 6.

Nous pouvons dire que, par rapport à notre seuil de réussite, les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes et c'est seulement 16 apprenants sur les 43 qui ont exécuté cette pré-tâche qui ont atteint ou dépassé le seuil de réussite retenu. C'est une tâche qui est au-delà de la ZPD de la plupart des apprenants.

2.5.2. Résultats de la tâche principale

En ce qui concerne la tâche principale, celle qui est relative au vocabulaire (*Vocabulary test*), et consiste à retrouver en quelques minutes (40), dans le document utilisé, le terme qui correspond à chacune des définitions proposées, de la définition n° 1 à la définition n° 10, nous nous sommes rendu compte que 2 de ces définitions n'ont pas de termes équivalents retrouvables plus ou moins facilement dans le document. Il s'agit de la définition n° 2 « *Discount air fares, with fixed dates for both legs of the journey* », dont le terme équivalent n'a été retrouvé ni par nous, ni par les apprenants, et la définition n° 7 « *When goods are delivered straight to the buyer's warehouse or premises* » dont le terme équivalent « *free to the customer's warehouse* » ne se trouve pas dans le texte, mais plutôt dans *Main quotations (INCOTERMS)* du lexique ou « *Vocabulary* ».

Par contre, les termes équivalents aux autres définitions peuvent être retrouvés dans le texte et proposés par ceux des apprenants qui auront fait l'effort de cognition requis : 1- Acts of God ; 3- juggernauts ; 4- tapering rates ; 5- waybill ; 6- consignment note ; 8- bill of lading ; 9- containerization ; 10- charter party. Ainsi, en définitive, la tâche (principale) sera notée sur 8 points au lieu de 10. Voici le tableau des résultats :

2.5.2.1. Tableau des résultats de la tâche principale

Score	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	0	7	12	17	12

2.5.2.2. Interprétation des résultats de la tâche principale

Comme l'indique le tableau, sur les 48 apprenants qui ont exécuté cette tâche,

- 12 ont obtenu 8 sur 8 ;
- 17 ont obtenu 7 sur 8, c'est-à-dire que 29 apprenants, sur les 48, ont obtenu au moins 7 sur 8 ;
- 12 ont obtenu 6 sur 8, c'est-à-dire que 41 apprenants, sur les 48, ont obtenu au moins 6 sur 8 ;

- 7 ont obtenu 5 sur 8, c'est-à-dire que tous les apprenants ont obtenu au moins 5 sur 8.

Nous voyons que les résultats sont satisfaisants par rapport à nos attentes puisque, **41 apprenants, sur les 48, ont obtenu au moins 6 sur 8 et ont ainsi atteint ou dépassé notre seuil de réussite.**

2.5.3. Interprétation de l'ensemble des résultats de la tâche (la pré-tâche et la tâche principale)

Nous remarquons que les résultats des deux rubriques de la tâche n° 2 sont mitigés puisque ceux de la pré-tâche n'ont pas été à la hauteur de nos attentes alors que ceux de la tâche principale ont été exécutés avec succès par la plupart des apprenants. Nous pouvons conclure que la pré-tâche a, bien que ses résultats n'aient pas été à la hauteur de nos attentes, préparé les apprenants à exécuter la tâche principale de manière à permettre d'aboutir à des résultats proches de nos attentes.

Dans l'ensemble, les tâches (la pré-tâche et la tâche principale) ne sont ni trop faciles, ni trop difficiles : personne n'a par exemple obtenu 6 sur 6 pour la pré-tâche ; ce qui veut dire que ce n'est pas trop facile, et jusqu'à 2 apprenants ont carrément obtenu le score de 0 sur 6, même si une grande majorité d'entre eux ont obtenu au moins 4 sur 6. Ils l'ont faite comme ils l'ont pu mais en ce qui concerne la tâche principale, la grande majorité d'entre eux, ont obtenu des résultats à la hauteur de nos attentes.

2.6. Analyse du support utilisé

Le texte utilisé est un document didactique constitué d'explications et de définitions relatives aux concepts sur les différents modes de transport. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'un document qui peut être considéré comme étant la synthèse d'un cours de spécialité, un cours introductif sur les modes de transports et les termes techniques anglais spécifiques utilisés dans le commerce international, « *incoterms* ».

Les apprenants qui sont en 2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique, au 2^{ème} semestre, ont déjà reçu des enseignements en français sur la plupart des concepts dont il

est question dans le support utilisé, **et même en anglais** en ce qui concerne les « *incoterms* », et tout cela permet une meilleure appropriation desdits concepts en anglais, surtout dans un texte qui est d'accès facile pour eux. C'est un texte qui constitue de l'*input* compréhensible pour les apprenants. Tout ceci permet de confirmer l'apprenabilité du document utilisé pour l'enseignement/apprentissage des concepts qui sont l'objet des activités d'apprentissage conçues par les auteurs et retenues par nous.

Voici, à titre d'exemple, quelques spécificités du document qui permettent de confirmer son enseignabilité et son apprenabilité :

Le document est caractérisé par beaucoup de précisions sur les termes de spécialité et les définitions : c'est le cas des termes utilisés en commerce international ou « *incoterms* » tels que : « *Free Alongside Ship (FAS) : this quotation is for goods delivered to the port of loading, to the wharf or alongside the ship. Loading charges and the transport costs are not included* », « *Free On Board (FOB): the goods are loaded, but the ship is still at the port of loading* », « *Cost and Freight (CFR): includes the cost of the merchandise and the transport up to the port of discharge* » ; « *Cost Insurance and Freight (CIF) : the cost of the goods, the transport and insurance charges are paid up to the port of destination* », « *Ex- ship : the goods are delivered on board the ship at the port of discharge but unloading charges are not included (EXS or DES) : delivered ex-ship ; ex-quay : the goods are unloaded and delivered to the quay of the port of discharge (EXQ or DEQ) : delivered ex-quay* ». De même, à la page 170, un tableau des différents modes de transports avec les différents documents utilisés pour chaque mode et les « *incoterms* » qui y sont afférents, et un échantillon, « *(sample) of an airway bill (IATA) standard* », est montré à la page 172, de même qu'un lexique des termes de spécialité (*vocabulary*) & explications supplémentaires.

TRANSPORT	Documents	Incoterms
 ROAD	WAYBILL	FCA CPT DAF
 RAIL	CONSIGNMENT NOTE	FCA CPT DAF
 SEA	BILL OF LADING	FAS FOB CFR CIF DES DEQ
 AIR	AIR WAYBILL	FCA CPT CIP

Quick reference:
MAIN QUOTATIONS

Document caractérisé dans l'ensemble par beaucoup d'explications et de clarifications, par l'emploi d'un anglais simple de type sujet-verbe-complément, sans tournures syntaxiques, etc. particulières et par une subdivision du texte en petits morceaux clairs et précis.

Le document est tout à fait apprenable pour les étudiants concernés et cela s'est traduit par les résultats satisfaisants enregistrés pour la tâche principale. Nous aurions pu commencer la pré-tâche par un exercice de reconnaissance de chacun des termes entre parenthèses et ainsi les apprenants auraient su ce que chacun de ces termes voulait dire et ils auraient réussi la pré-tâche tout comme ils ont réussi la tâche principale.

3. Tâche n° 3.

Nous allons, pour commencer, décrire et faire une synthèse du support utilisé pour faire exécuter cette tâche dans une **classe de 1^{ère} année d'Informatique de Gestion**.

3.1. Description et synthèse du support utilisé

Nous pouvons décrire le support constitué de pré-tâches de la manière suivante :

Titre du support (de l'input) : *Inside the system*. **Source** : REMACHA ESTERAS, Santiago. (2002). *Infotech English for Computer Users*. Cambridge: CUP, p. 11-15 (Annexe 2).

Contenu : 2 rubriques : 1^{ère} rubrique = pré-tâche (introductive) de réchauffement intellectuel et de mise en condition intitulée « *WARM UP* » (faite de 2 parties), & 2^{ème} rubrique = un texte intitulé « *What's inside a PC system ?* » + questions constituant la tâche principale.

Première partie de la 1^{ère} rubrique (exercices A et B suivants) :

A- Read the advertisement and translate the technical specifications into your own language (French) (exercice à réponses ouvertes) :

Ulysses XT

- Pentium 4 micro processor at 2 GHz (2,000 MHz)
- 256 megabytes of RAM. Upgradable to 15 GB
- 80 GB hard disk
- Comes with Microsoft windows

B- Try to answer these questions (If necessary look at the glossary) (Exercice à réponses ouvertes)

:

1. What is the main function of a microprocessor?
2. What unit of frequency is used to measure processor speed?
3. What does RAM stand for?

2^{ème} rubrique de pré-tâches [2^{ème} élément du support (input) pour la tâche principale] : « *What's inside a PC system ?* », est suivi de deux nouveaux exercices de mise en condition (de préparation) (pré-tâche) pour la tâche principale :

2 Reading

A- Read the text below and then sentences 1 to 8 on page 13. Decide if the sentences are true (T) or false (F), and rewrite the false ones to make them true (pré-tâche à réponses fermées).

What's inside a PC system?

The nerve centre of a PC is the central processing unit or CPU [...] A clock provides pulses at fixed intervals to measure and synchronize circuits and units. The clock speed is measured in MHZ (megahertz) or GHZ (gigahertz) and refers to the frequency at which pulses are emitted. For example, a CPU running at 1,600 MHZ (1,600 million cycles per second) will enable the computer to handle the most demanding applications.

[Texte + un schéma de description détaillée de l'unité centrale avec ses trois composants essentiels : l'unité de contrôle (*control unit*), l'unité arithmétique et logique (*Arithmetic and logic unit, ALU*) et les registres (*registers*) + des explications (figure1) sur les puces (*microprocessor chip, a RAM chip*).]

L'exercice consistant à déterminer si des phrases sont justes ou fausses et à corriger celles qui sont fausses (Exercice à réponses fermées) :

1. The CPU directs and coordinates the activities taking place within the computer system;
2. The arithmetic logic unit performs calculations on the data;
3. 32 bit processors can handle more information than 64-bit processors;
4. A chip is an electronic device composed of silicon elements containing a set of integrated circuits;
5. RAM, ROM and secondary storage are the components of the main memory;
6. Information cannot be processed by the microprocessor if it is not loaded into the main memory;
7. Permanent storage of information is provided by RAM (random access memory);
8. The speed of the microprocessor is measured in gigahertz or megahertz. One Ghz is equivalent to one thousand MHz. One MHz is equivalent to one million cycles per second .

B- What do the words in bold print refer to? (Exercice à réponses fermées)

Examples :

1.**which** executes program instructions and supervises (line 4)
2. the instruction **that** is currently being executed. (line 23)
3.the amount of data – the number of bits – **they** can work with at a time (line 26)
4.the microprocessor looks for **it** on (line 36)
5.**its** information is lost when the computer is turned off. (line 40)
6.expansion slots **that** allow users to install adapters or expansion boards (line 45)

Il y a ensuite un exercice de vocabulaire qui est la tâche principale, celle dont les résultats ont été pris en compte dans le cadre de notre recherche, tout ce qui est décrit jusqu'ici n'étant que des parties du support pour la tâche principale, des pré-tâches servant d'*input*.

3.2. Objectif de la tâche

La tâche a pour objectif de déclencher des processus d'apprentissage des composants d'un système informatique et de s'inspirer des résultats pour apprécier l'apprenabilité de l'ensemble du document ayant servi de support.

3.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la formulation de phrases portant sur le fonctionnement d'un système informatique. C'est une tâche basée sur des pré-tâches utilisées comme de l'*input* ou support d'apprentissage. L'hypothèse que nous faisons est que les pré-tâches d'entraînement auraient permis de faire les efforts de cognition requis pour réussir la tâche principale et l'apprentissage pourra se faire par induction. Le **seuil de réussite est de 7/10**, l'équivalent du niveau B1, plus ou moins proches du niveau requis pour des étudiants, des apprenants qui ont déjà passé le niveau du baccalauréat. C'est une **tâche à réponses ouvertes**.

3.4. Description et synthèse de la tâche (principale)

Nous pouvons décrire la tâche principale comme suit :

La tâche porte sur des termes relatifs à comment fonctionne un système informatique et aux composants qui se trouvent à l'intérieur d'un système informatique ou « *inside a PC system* » = tâche d'apprentissage de vocabulaire de spécialité, d'apprentissage de l'anglais de la filière Informatique de Gestion : demande aux apprenants de répondre brièvement, en cinq minutes, aux questions suivantes :

1. What are the main parts of the CPU?
2. What is RAM ?
3. What memory section is permanent and contains instructions needed by the CPU?

4. What information is lost when the computer is switched off?
5. What is the typical unit used to measure RAM memory and storage memory?
6. What is the meaning of the acronym SIMM?
7. What is a megahertz ?
8. What is the ALU? What does it do?
9. What is the abbreviation for binary digit?

How can we store data programs permanently?

Voici les résultats de la tâche (principale) :

3.5. Résultats de la tâche (principale)

Le tableau des résultats est le suivant :

3.5.1. Tableau des résultats

Score	0	0,5	1	2	3	4	5,5	6	7	8	9	10
Nombre d'apprenants	4	1	5	6	8	4	1	2	1	2	1	1

3.5.2. Interprétation des résultats :

Sur les 36 apprenants qui ont exécuté la tâche, nous nous rendons compte que :

- 1 a obtenu le score de 10 sur 10 ;
- 1 a obtenu le score de 09 sur 10, c'est-à-dire que 2 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 9 sur 10 ;
- 2 ont obtenu le score de 08 sur 10, c'est-à-dire que 4 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 8 sur 10 ;
- 1 a obtenu le score de 07 sur 10, c'est-à-dire que 5 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 7 sur 10 ;
- 2 ont obtenu le score de 06 sur 10, c'est-à-dire que 7 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 6 sur 10 ;
- 1 a obtenu le score de 05,5 sur 10, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 05,5 sur 10 ;

- 4 ont obtenu le score de 04 sur 10, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 4 sur 10 ;
- 8 ont obtenu le score de 03 sur 10, c'est-à-dire que 20 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 3 sur 10 ;
- 6 ont obtenu 2 sur 10, c'est-à-dire que 26 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 2 sur 10 ;
- 5 ont obtenu 01 sur 10, c'est-à-dire que 31 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 1 sur 10 ;
- 1 a obtenu le score de 0,5 sur 10, c'est-à-dire que 32 apprenants, sur les 36, ont obtenu au moins 0,5 sur 10 ;
- 4 ont obtenu le score de 0 sur 10 et n'ont donc bien répondu à aucune des questions posées.

Les résultats sont caractérisés par une très faible proportion d'apprenants ayant obtenu au moins 7 sur 10, le seuil de réussite que nous avons retenu, soit seulement **5 apprenants, sur les 36 qui ont exécuté la tâche. Ces résultats ne sont donc pas du tout à la hauteur de nos attentes, surtout si on tient compte de toutes les pré-tâches qui ont précédé la tâche (principale) pour préparer les apprenants à la réussir. La tâche n'est donc pas dans la Zone de Proche Développement (ZPD) de la plupart des apprenants malgré les pré-tâches de préparation.**

Comment pouvons-nous expliquer de telles performances ? En revisitant le support utilisé, c'est-à-dire l'ensemble des rubriques qui le constituent, nous allons peut-être voir s'il s'agit bien d'un support compréhensible et par conséquent apprenable.

3.6. Analyse du support utilisé

Revisitons les documents ayant servi de support pour apprécier le degré d'apprenabilité de ce support dans son ensemble :

Les exercices de préparation ou « *warm-up exercises* », ayant servi de pré-tâches, devraient avoir permis de mettre les apprenants en condition pour l'apprentissage, en leur permettant de se rappeler certains concepts fondamentaux, en principe déjà appris en informatique, en

langue française, au premier semestre, suite à une première tâche (la tâche n° 1). Aux questions posées dans l'exercice B de « *Warm up* », les scores des $\frac{3}{4}$ des apprenants sont supérieurs à 6 sur 8, par exemple, pour la première pré-tâche.

En ce qui concerne le texte qu'on peut considérer comme l'élément principal du support, « *What's inside a PC system?* », il s'agit d'un texte fabriqué comportant des notions déjà enseignées et apprises dans leurs matières de spécialité. Le sens de la plupart des termes techniques didactisés peut en principe être deviné. C'est le cas de l'unité centrale (*Central Processing Unit*) et de ses trois parties principales, l'unité de contrôle (*control unit*), l'unité arithmétique logique (*Arithmetic and Logic Unit, ALU*), les registres (*the registers*). C'est aussi le cas de la mémoire principale ou « *main memory* », et des parties suivantes : « *Random Access Memory* » ou *RAM*, de « *Read Only Memory* » ou *RAM*, de « *clock* », de « *processor* », de « *storage* », de « *monitor* », de « *bit* », de « *MHz* », de « *GHz* », etc.

Certains de ces concepts sont généralement employés comme tels en français. De plus, les schémas et les explications à la page 12 de l'ouvrage, *Infotech English for Computer Users*, constituent des éléments complémentaires de facilitation de la didactisation des concepts enseignés dont la plupart font l'objet de l'activité suivante qui a consisté à dire si certaines affirmations sont justes ou fausses.

Nous pouvons ajouter que le support est rédigé en anglais relativement accessible. Prenons par exemple la phrase introductive du texte : « *The nerve centre of a PC is the central processing unit or CPU. This unit is built into a single microprocessor chip - an integrated circuit - which executes program instructions and supervises the computer's overall operation* ». Les mots techniques tels que « *PC* », « *microprocessor* », « *integrated circuit* », « *computer* » sont censés être connus des apprenants qui sont déjà quelque peu experts dans la matière de spécialité.

Toutefois certains apprenants peuvent avoir des difficultés par rapport au sens des groupes nominaux « *nerve centre* » (centre nerveux au sens littéral du terme), « *program instruction* » et « *microprocessor chip* », en raison du fait que le mot principal dans chacun de ces groupes nominaux se trouve après le complément du nom, c'est-à-dire en deuxième position, alors que les apprenants non avertis, pouvant avoir une grande tendance à nativiser, les auraient mis en première position, et auraient ainsi trouvé plutôt plus compréhensibles les formulations telles que « *centre of nerve* », « *instructions of programs* » et « *chip of microprocessor* » qui sont

toutefois des formulations inappropriées. Hormis ces quelques petites difficultés, cette première phrase est dans l'ensemble compréhensible pour la plupart des apprenants, et il en est de même pour les autres phrases.

Le document est un résumé en anglais d'un cours sur l'architecture des ordinateurs dont la plupart des apprenants connaissaient déjà l'essentiel en langue française pour avoir suivi des cours sur ce domaine de spécialité au premier semestre, avant le démarrage des cours d'anglais. Ils avaient aussi lors de la précédente tâche eu affaire à certains des termes relatifs à l'architecture de l'ordinateur. De plus, ils avaient à leur disposition leurs dictionnaires d'anglais-français général et le dictionnaire d'anglais-français de spécialité de l'enseignant et pouvaient les consulter dès qu'ils en éprouvaient le besoin.

En ce qui concerne notre appréciation de l'enseignabilité et de l'apprenabilité du support utilisé par rapport au résultat de la tâche intitulée « *Vocabulary quiz* », nous pouvons dire que le support utilisé est un document enseignable/apprenable. Il est à la portée des apprenants et porte sur des concepts dont ils ont une certaine maîtrise en langue française de spécialité. Ils sont censés pouvoir les apprendre par transfert de la L1 à la L2 de spécialité. La nativisation peut être une source de difficultés à surmonter mais ne devrait pas empêcher les apprenants de comprendre l'essentiel du document et d'exécuter la tâche concernée avec succès.

L'échec dans l'exécution de la tâche peut s'expliquer par la durée de cinq minutes, indiquée dans l'ouvrage pour l'exécution de la tâche, et dont nous avons tenu compte dans la mesure où la rapidité est un critère important dans l'exécution des tâches. Ce laps de temps ne leur a probablement pas permis de travailler avec sérénité et de faire l'exercice de vocabulaire, « *vocabulary quiz* », avec succès. Ils se sont certainement pressés de répondre, afin de vite terminer, et ils ont ainsi pour la plupart répondu aux questions de manière non-conforme à nos attentes, à l'exception de quelques uns d'entre eux. Cela pose un problème de responsabilité épistémique et a probablement un lien avec la culture éducative des apprenants qui sont parfois prêts à faire des choix de réponses au hasard, pourvu qu'ils aient essayé de répondre au plus grand nombre de questions possible en se disant que certaines des réponses imaginées sans efforts de cognition peuvent bien être justes et leur permettre d'améliorer leurs scores.

4. Tâche n° 4

Nous allons commencer le compte rendu de cette tâche exécutée en 2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique par une description du support utilisé :

4.1. Description et synthèse du support utilisé

Voici les caractéristiques du support utilisé :

Titre du support : *The goods* ; **Sous-titre** : *Various types of goods*. **Source**: BERTIN, Jean-Claude (2000). *L'anglais des transports et de la logistique*. Paris : Ellipses, pp. 23-26.

1^{er} paragraphe = 2 phrases : « *International exchanges involve the transport of a large variety of goods whose nature varies according to the economies of their countries of origin. Less developed countries. Roughly speaking, less developed countries (L.D.C.'s) mostly export their **produces and raw materials**, while a large part of industrialized countries' **exports** is made up of their **products and manufactured goods** or « **processed goods** » ». (Distinction par l'auteur de 2 catégories de produits : les matières premières produites par les pays en développement et exportées vers les pays développés et les produits manufacturés qui sont produits par les pays développés ou industrialisés et qui constituent l'essentiel de leurs exportations).*

2^{ème} Paragraphe = des exemples de produits à classer dans « *the first categories of goods* » : « *timber (construction wood) and logs (tree trunks) from African ports (which can even be carried to these ports from **landlocked countries** - without any coastline), **ore, livestock** (live animals, cattle), not to mention **oil products** – or - « **petroleum products** - mainly **crude oil** although **refined oil** represents a **significant** part of the traffic and **perishable goods** such as bananas and tropical fruits* ».

3^{ème} paragraphe = 1 précision sur les exportations: les pays développés exportent « “ *the **output** of their industries and agricultures*” : **grain** and in a more general way **foodstuff** – possibly **processed** – ,**chemicals** (including **NDC's – Non dangerous chemicals**), valuables of all sorts [...] ».

2 derniers paragraphes = ces (différents) produits souvent classés, en tant que “*general cargo*”– ou « *mixed cargo* » *break bulk cargo* », & « *a large part is even carried as **dry cargo** or « **bulk cargo** » (not to be mistaken with « **bulky** » - or *cumbersome – cargo*) – when not packaged into units ».*

4.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de concepts liés aux différentes catégories de produits, notamment les produits d'exportation, et s'inspirer des résultats pour apprécier l'apprenabilité du support utilisé.

4.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de concepts relatifs au transport et à l'exportation de différentes catégories de produits. C'est une tâche qui devrait déclencher de l'apprentissage lexical par induction à partir des informations contenues dans le support. Nous avons retenu **10 sur 13 comme seuil de réussite**, conformément au niveau minimal auquel les apprenants devraient se trouver. C'est une **tâche à réponses fermées**.

4.4. Description de la tâche

Nous pouvons décrire la tâche de la manière suivante :

La tâche consiste à combler des vides dans des phrases en utilisant exclusivement des termes employés dans le texte :

A- Can you fill in the gaps with the right expression?

(Use exclusively the vocabulary that has been introduced in this text):

1. Corn, wheat, rice, etc. :
2. Products resulting from or used in industries dealing with chemistry:
3. Cargoes of tree trunks:
4. Objects or goods of a high value:
5. Wood suitable for building houses, ships:
6. Shipments that are not packaged into units: cargoes.
7. Goods destined to the food industry or market:
8. A produce that has not been processed and which may be put to industrial use:
9. Domestic animals such as sheep, cattle:
10. Products resulting from an industrial process:goods

11. Minerals from which metals can be extracted:

12. A cargo made up of various types of goods:cargo
 Goods that cannot be kept for a long time without deterioration : goods.

Voici les résultats de la tâche :

4.5. Résultats de la tâche

Le tableau des résultats se présente comme suit :

4.5.1. Tableau des résultats

Score	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	0	0	0	0	9	16	21	4	0	2

4.5.2. Interprétation des résultats

52 étudiants ont eu à exécuter la tâche. Nous avons noté chaque réponse sur un point, ce qui fait 13 points pour les 13 réponses à trouver et voici les statistiques des résultats des apprenants, conformément au tableau :

- 2 apprenants ont obtenu 13 sur 13 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 12 sur 13 ;
- 4 apprenants ont obtenu 11 sur 13, c'est-à-dire que 6 apprenants, sur les 52, ont obtenu au moins 11 sur 13 ;
- 21 apprenants ont obtenu 10 sur 13, c'est-à-dire que 27 apprenants, sur les 52, ont obtenu au moins 10 sur 13 ;
- 16 apprenants, sur les 52, ont obtenu 9 sur 13, c'est-à-dire que 43 apprenants, sur les 52, ont obtenu au moins 9 sur 13 ;
- 9 apprenants, sur les 52, ont obtenu 8 sur 13, c'est-à-dire que 52 apprenants, sur les 52, ont obtenu au moins 8 sur 13 ;

- aucun apprenant n'a obtenu moins de 8 sur 13.

Nous nous rendons compte que **27 étudiants, sur les 52 qui ont exécuté la tâche ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 10 sur 13. Ces résultats ne sont donc pas à la hauteur de nos attentes.**

4.6. Analyse du support utilisé

C'est un texte fabriqué à des fins didactiques, un texte conçu pour faire comprendre des termes utilisés dans des phrases et des contextes censés être clairs et compréhensibles pour des étudiants en 2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique, c'est-à-dire des étudiants qui sont censés avoir connaissance de la plupart des termes à enseigner par le biais de ce texte et qui auraient déjà pris connaissance desdits termes par le biais des cours de spécialité reçus en 1^{ère} année et au 1^{er} semestre de la 2^{ème} année, donc des étudiants experts dans le domaine de spécialité.

Le texte ne comporte pas de tournures ou de structures compliquées. Il est rédigé en anglais relativement simple, hormis les termes techniques qui sont toutefois traduits en français dans une « fiche terminologique » établie par l'auteur (du texte et de la tâche). Reprenons à titre illustratif le 2^{ème} paragraphe : « *Examples of the first categories of goods would be timber (construction wood) and logs (tree trunks) from African ports (which can even be carried to these ports from **landlocked countries** - without any coastline), **ore**, **livestock** (live animals, cattle), not to mention oil products - or – « **petroleum products** » (mainly **crude oil** although **refined oil** represents a **significant** part of the traffic, and **perishable goods** such as bananas and tropical fruits. »*

Nous nous rendons compte que les termes techniques tels que « *timber* », « *logs* », « *lanlocked countries* », « *ore* », « *livestock* », « *oil products* », « *petroleum products* », « *crude oil* », « *refined oil* », « *perishable goods* », sont mis en gras et ensuite traduits en français dans la fiche terminologique. De plus certains détails explicatifs sont parfois donnés, entre parenthèses, comme on peut le lire pour « *timber (constuction wood)* », « *logs (tree trunks)* », « *landlocked countries (without any coastline)* », etc. l'auteur essaie donc de pédagogiser les termes techniques d'une façon ou d'une autre, avant la tâche de pédagogisation à proprement parler.

La fiche terminologique et une « note générale » qui tire l'attention des apprenants sur l'emploi des termes « *cattle* », « *foodstuff* », « *grain* », « *NDC* », « *perishable goods* », « *valuables* » renforcent la compréhensibilité du document utilisé.

Pourtant les résultats sont en dessous du seuil de réussite pour près de la moitié des apprenants. Par rapport à la qualité du support utilisé, pour des apprenants que nous pouvons considérer comme des experts du domaine de spécialité, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un document tout à fait apprenable et tout à fait dans leur zone de proche développement. C'est un document fabriqué qui leur est accessible, eux qui connaissent déjà, en français, la plupart des termes spécialisés qui s'y trouvent. Nous estimons que c'est plutôt la tâche qui ne leur a pas été très abordable. Nous aurions dû procéder par gradation, c'est-à-dire demander aux apprenants d'exécuter d'abord des pré-tâches de préparation et cela aurait peut-être permis d'obtenir de meilleurs résultats par rapport au seuil de réussite que nous avons retenu. C'est la tâche qui n'est pas dans la ZPD des apprenants.

5. Tâche n° 5

Nous rendrons compte de la cinquième tâche exécutée en **2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique**, en procédant d'abord, comme pour les précédentes, à la description du support utilisé.

5.1. Description et synthèse du support utilisé

Les caractéristiques du support utilisé sont données dans le tableau suivant :

Titre = Packaging = texte fabriqué sur le conditionnement, « *packaging* », son importance + différents types de conditionnement de marchandises. **Source** : BERTIN, Jean-Claude. (2000) *L'anglais des transports et de la logistique*. Paris : Ellipses, pp. 27-33.

Début du texte : importance du conditionnement & nécessité de son adaptation à la spécificité des marchandises à transporter : « *One of the requirements for the safe transport of commodities is the packaging which must be adapted to the specific goods (some goods, for example, require air tight or waterproof packaging to avoid damage)* ».

Partie suivante: description des précautions qui sont de plus en plus prises pour permettre de faire de la manutention sans beaucoup de difficultés : « *To make **handling operations** (also called "goods handling or stevedoring") easier, goods tend to be more and more despatched in **unit loads**, i.e. **standardised parcels**. Hence, the evolution has been towards the packaging of smaller parcels and **crates**, of liquid cargoes into **drums**, of such goods as cotton or flour into **bales** or **bags**, which are all much more convenient to handle and **stow** in the ship's **hold** ».*

Paragraphe suivant = énumération des précautions spécifiques pour transporter différents types particuliers de produits e.g. « *Some parcels must bear special signs indicating their **contents** or warning **stevedores** against **rough handling**. These signs may be stencilled directly on the parcel or **displayed** on a **label**. For example, « **D.G. labels** » (Dangerous Goods Labels), « **to be hept dry** » « **keep in cool place** », indicate these parcels should be placed in specific places aboard the ship. Other labels are indications to handling « operators »: « **this side up down** », « **handle with care** », « **no hooks** », etc. »*

Reste du document : des détails sur l'utilisation des conteneurs : « ***standardised containers 20 - footers**, **TEU's** are available for goods of all types and specific types can be resorted to for special shipments »; « *packing a **consignment** into a container is the **stuffing** operation, carried out in the stuffing shed » ; « *labels placed on each container should indicate **measurements** or « dimensions » – **payload**, **tareweight**, gross weight and net weight. Each **box** should also bear a **date plate** as wel las a **CSS plate** (**container safety certificate** to indicate it conforms to approved standards of safety ».***

Le texte est donc un document que l'auteur a fabriqué pour permettre la pédagogisation des termes utilisés dans le domaine de la manutention. Les explications sont données en anglais accessible pour des apprenants en 2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique. Les phrases ne sont généralement pas longues, et les termes (techniques) sont souvent expliqués ou rendus compréhensibles avec quelques fois des synonymes mis entre parenthèses, tout ceci pour faciliter l'accessibilité du support, même à ceux qui n'auraient pas étudié les concepts qu'il comporte dans des cours de spécialité.

La préoccupation de l'auteur a certainement été la mise en contexte des termes techniques pour les rendre « apprenables ». En un mot le document est un condensé de termes techniques expliqués comme s'il s'agissait carrément d'un cours de spécialité simplifié sur la manutention à des étudiants de la filière des transports. De plus, le document est accompagné d'un glossaire constitué de mots, dont la plupart sont mis en gras dans le texte, et de leurs équivalents en français.

5.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de concepts en L2 portant sur la manutention de marchandises avant leur transport par voie maritime.

5.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de concepts relatifs à la manutention de marchandises. C'est une tâche d'apprentissage lexical par induction, ou « *concept attainment* » (Richard Arends 1991), à partir des explications données dans le texte. **Le seuil de réussite est de 17 sur 23, un niveau équivalent au niveau B1**, le minimum acceptable selon l'environnement dans lequel les apprenants se trouvent. C'est une **tâche à réponses fermées**.

5.4. Description de la tâche

La tâche, un exercice sur le vocabulaire spécialisé, utilisé dans le texte, est la suivante :

Can you fill in the gaps with the right expression?

(Use exclusively the vocabulary that has been introduced in this text).

1. To place commodities in a box, container, etc. so that they can be handled more conveniently: to goods.
2. A word describing every item placed in a parcel or a container: the
3. The weight of a container's load: the
4. To group commodities into units for shipment: to
5. The overall weight of the parcel: the
6. The act of transporting goods from various shippers in the same container
7. The act of removing the goods from the container
8. A low, wooden platform on which goods are stocked for shipment or storage in a warehouse: a
9. A box or case made of strips of wood for packing things to be shipped: a
10. A parcel that must not let any water in is said to be
11. A label indicating that the commodity can be damaged by heat: "....."
12. The act of filling a container with goods: to

13. A label indicating that the commodity can be damaged if no special precaution is taken: “.....”
14. Barrel – shaped parcel:
15. A general word for any quantity of packed commodities: a
16. Goods packaged according to generally accepted standard (sic) that make handling operations easier:
17. The place where containers, parcels, etc., are stored and classified according to their destination: the
18. The activity consisting in loading or unloading goods:
19. A label indicating that the commodity can be damaged by water or dampness:
20. A label indicating that the parcel should not be hanged directly to the crane without using a sling: “.....”
21. The premises where containers are prepared and loaded with goods before shipment: the
22. If not shipped as bulk goods, grain, flour, etc., should be packed in
23. Goods such as cotton, wool, etc., may often be packaged into

Voici les résultats de la tâche :

5.5. Résultats de la tâche

Nous présentons les résultats dans le tableau suivant, en prenant le **score de 17 sur 23** comme seuil de réussite :

Tableau des résultats

Score sur 23	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	0	0	1	0	7	4	3	12	9	9	2	0	5	2	1	0	0	0	0

5.5.2. Interprétation des résultats

55 apprenants ont exécuté la tâche pour laquelle les scores vont de 7 à 19 sur 23, la réponse à chaque question étant notée sur 1 point. Ainsi,

- aucun apprenant n'a obtenu ni 23, ni 22, ni 21, ni 20 sur 23 ;
- 1 apprenant, sur les 55, a obtenu 19 sur 20 ;
- 2 apprenants, sur les 55, ont obtenu 18 sur 23, c'est-à-dire que 3 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 7 sur 23 ;
- 5 apprenants, sur les 55, ont obtenu 17 sur 23, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 17 sur 23 ;
- 2 apprenants, sur les 55, ont obtenu 15 sur 23 ; c'est-à-dire que 10 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 15 sur 23 ;
- 9 apprenants, sur les 55, ont obtenu 14 sur 23, c'est-à-dire que 19 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 14 sur 23 ;
- 9 apprenants, sur les 55, ont obtenu 13 sur 23, c'est-à-dire que 28 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 13 sur 23 ;
- 12 apprenants, sur les 55, ont obtenu 12 sur 23, c'est-à-dire que 40 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 12 sur 23 ;
- 3 apprenants, sur les 55, ont obtenu 11 sur 23, c'est-à-dire que 43 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 11 sur 23 ;
- 4 apprenants, sur les 55, ont obtenu 10 sur 23, c'est-à-dire que 47 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 10 sur 23 ;
- 7 apprenants, sur les 55, ont obtenu 9 sur 23, c'est-à-dire que 54 apprenants, sur les 55, ont obtenu au moins 9 sur 23 ;
- 1 apprenant, sur les 55, a obtenu 7 sur 23, c'est-à-dire que tous les apprenants ont obtenu au moins 7 sur 23.

Avec **seulement 8 apprenants sur 55 à avoir obtenu au moins le score de 17 sur 23, le seuil de réussite que nous avons retenu**, nous pouvons dire que les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes.

5.6. Analyse du support utilisé

En revisitant le document utilisé pour établir un lien avec les résultats et apprécier l'enseignabilité ou l'apprenabilité dudit document, nous pouvons dire qu'il est clair et accessible aux étudiants. Nous pouvons ajouter que les termes dont les apprenants ont besoin pour exécuter la tâche de didactisation sont mis dans le glossaire avec leurs équivalents en français et tout ceci devrait permettre d'aboutir à des résultats satisfaisants par rapport au seuil de réussite de 17 sur 23, ce qui n'a pas été le cas. Revisitons alors la tâche pour voir ce qui pourrait expliquer, au niveau des questions posées, des difficultés éventuelles.

En constituant un repertoire des réponses non-conformes aux attentes, nous nous rendons compte par exemple que tous les apprenants ont eu 0 sur 1 pour la question n° 2 et que 54 apprenants, sur les 55, ont obtenu 0 sur 1 pour la question n° 4. Ils n'ont donc pas su que le mot qui décrit chaque article dans un colis ou conteneur, « *(the) word describing every item placed in a parcel or a container* » est « *the content* » (réponse proposée par l'auteur de la tâche dans ses « *keys to the exercises* ») et que « *to group commodities into units for shipment* » est équivalent à « *to package* », comme on peut aussi le lire dans la correction de l'auteur.

En regardant de près ces deux questions et les réponses proposées par les apprenants, nous nous rendons compte que la question n° 2 n'est pas claire et que si elle avait été libellée plus clairement, il n'y aurait pas eu 0 bonne réponse. Ainsi, si au lieu de « *every item* » qui peut faire penser aux articles à conditionner, pris séparément, l'auteur avait écrit « *(all) the items* », par exemple, la question aurait été plus compréhensible pour les apprenants et il y aurait eu au moins quelques bonnes réponses.

De même, en ce qui concerne la question n° 4, il se pose un petit problème : la réponse « *to package* » que l'auteur propose n'est pas utilisée dans le texte sous forme de verbe mais plutôt sous forme de nom verbal, « *packaging* », et c'est seulement dans le glossaire qu'on peut lire « *packaging/to package* : conditionnement, conditionner ». Les apprenants qui disposaient d'un laps de temps limité (40 minutes, étant donné que la rapidité doit également être prise en compte) pour exécuter la tâche n'ont certainement pas pu se rendre compte qu'il

fallait répondre en utilisant ce verbe qui se trouve quelque part dans le glossaire et qui n'est pas présent dans le texte en tant que verbe.

Les deux exemples qui précèdent montrent bien que l'exécution des tâches de manière non-conforme aux attentes peu dépendre, non seulement du document utilisé pour la pédagogisation de concepts savants ou techniques, mais aussi de la qualité de la tâche qui permettra de comprendre, pour s'approprier, lesdits concepts. Si une tâche n'est pas caractérisée par un libellé clair et accessible qui permette à l'apprenant de savoir exactement ce qu'on attend de lui, il sera normal que la tâche soit mal exécutée. Il serait alors plus approprié de parler, dans ce cas-ci, non pas en termes de non enseignabilité du support utilisé, mais plutôt du relatif degré d'enseignabilité ou d'apprenabilité de l'ensemble constitué par le support et la tâche par laquelle l'enseignant le didactise.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons dire qu'il nous faudra à l'avenir revoir attentivement les tâches proposées par les auteurs des manuels d'enseignement et nous assurer de leur enseignabilité avant de les proposer comme tâches aux apprenants. Nous ne devons pas nous contenter de voir qu'une tâche est intéressante, mais nous assurer qu'elle est claire et faisable, avec des données compréhensibles, sinon les apprenants ne pourront pas les réussir et ces tâches seront tout naturellement des tâches hors de leur zone de proche développement ou alors des tâches carrément inexécutables.

6. Tâche n° 6

Nous allons, pour commencer le compte rendu de la tâche n° 6, exécutée en **Master 1 Gestion des projets à l'ENAM**, procéder à la description du support utilisé.

6.1. Description et synthèse du support utilisé

Voici le tableau de description du document qui a servi de base à la tâche.

Titre du support utilisé : « <i>The balance-sheet / Is Fountain Metals in good shape ?</i> » Source : LAPEYRE-
--

DEMAN, Anne Laurence. (1999). *Advanced English for AES*. Paris : Foucher, pp.97-103.

Contenu : dialogue entre deux personnages fictifs, Jeremy Needleman (qui souhaite investir dans la société *Fountain Metals* en achetant des actions de cette société) et Howard Wielding (à qui il demande des conseils sur son intention d'investir) :

Introduction : « *Jeremy Needleman wants to become a shareholder of Fountain metals. He asks a friend of his, Howard Wielding, a chartered accountant, for advice* »

+ **Dialogue**:

- Howard Wielding: « *Jeremy, you want my advice as a friend and an accountant. Well, you must have a good book at one important document: the balance-sheet. It reveals much about the company's financial health.* »

- Jeremy: « *All right but I am no specialist. How must I read it?* »

- Howard Wielding : « *The appellation « balance sheet » comes from the fact that it presents the assets - what the company owns – and the liabilities – what the company owes – in such a way as to have identical total sums for both. They can be presented side by side or vertically. There is always a date at the top of the document because the balance sheet gives the financial picture of the company on a precise day.* »

- Jeremy: « *Assets? Liabilities? What are they exactly?* » & Howard Wielding: "*The assets are what the company possesses. There are two kinds of assets: current assets which can be rapidly transformed into cash, and fixed assets, which cannot. Current assets may be cash, short-term securities, money owed by debtors, stocks such as finished goods, raw materials, work in progress. Fixed assets are land, buildings, plant, machinery, vehicles, patents, copyright, trade-marks. One thing that is important in the presentation of value (sic) of fixed assets is the allowance for depreciation.* » [...]

- Howard Wielding: « *Howard, you are making things very easy to me. I'm sure it won't be hard for me now to understand whether Fountain Metals is healthy. I will be able to read the balance sheet correctly. Thank you so much.* »

Comme on peut le voir, le document « *Is Fountain Metals in good shape?* » est un document pédagogique écrit en anglais élémentaire, mais spécialisé (anglais comptable), comportant des termes relatifs au bilan/« *balance sheet* », un état financier important que tout investisseur potentiel devrait chercher à analyser avant de prendre la décision d'être actionnaire d'une société donnée.

6.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de l'anglais comptable, plus précisément de l'anglais appliqué au bilan en pays anglophone (*balance sheet*).

6.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation des termes relatifs au bilan, un des états financiers de l'entreprise. Nous émettons l'hypothèse que l'apprentissage de ces termes se fera par déduction à partir de la présentation (*deduction from presentation*) faite dans le support, « *concept attainment* » (Richard Arends 1991). **Le seuil de réussite que nous retenons est 9/13, un seuil équivalent au niveau B1**, toujours pour les raisons du niveau minimal attendu des apprenants. En principe, à leur niveau (académique) c'est le niveau B2 qui serait le niveau seuil, mais il s'agit d'apprenants dont nous avons vite compris qu'ils avaient pour la plupart été déconnectés de l'école depuis longtemps. C'est une **tâche à réponses fermées**.

Description de la tâche

Voici le tableau de description de la tâche :

Exercice à trous : Un bilan (de *Fountain Metals*) comportant des vides à combler en utilisant des mots ou expressions utilisés dans le document et en donnant certains chiffres après avoir procédé à des opérations (additions, soustractions, etc.) avec certains des chiffres disponibles :

Complete the following balance sheet:

Fountain Metals

Balance sheet on 31 December 199x

ASSETS

Current assets

Cash	800
Short – term securities	---
Accounts receivable	360,000
Inventories	
Raw materials	75,100
Work in progress	900
Finished products	42,000
-----	480.000

<i>Buildings</i>	10,400
Machinery and equipment	12,000
less depreciati on	(3,200)
-----	-----
Total assets	-----
LIABILITIES AND CAPITAL	

<i>Trade accounts payable</i>	100,000
<i>Other acconts payable</i>	80,000
<i>Other current liabilities</i>	70,000
<i>Total current liabilities</i>	-----

<i>Long – term debt</i>	151,000
Reserve for depreciation	50,000
other liabilities	-----
<i>Total fixed liabilities</i>	231,000
Shareholders' funds	-----
-----	-----

Les calculs à effectuer pour pouvoir combler certains vides font également de l'exercice une micro-tâche de résolution de problème, une tâche de résolution d'un tout petit problème comptable. En voici les résultats :

6.5. Résultats de la tâche

Nous présenterons d'abord le tableau des résultats pour ensuite les interpréter.

6.5.1. Tableau des résultats

Score sur 10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	0	0	1	2	0	2	1	0	1	6

6.5.2. Interprétation des résultats

En affectant 1 point à chaque trou laissé dans le bilan, le nombre de trous étant de 13, cela fait en tout 13 points pour l'exercice. Et comme l'indique le tableau,

- 6 apprenants, sur les 13 qui ont exécuté la tâche, ont obtenu 13 sur 13 ;
- 1 apprenant, sur les 13, a obtenu 12 sur 13, c'est-à-dire que 7 apprenants, sur les 13, ont obtenu au moins 12 sur 13 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 11 sur 13 ;
- 1 apprenant, sur les 13, a obtenu 10 sur 13, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 13, ont obtenu au moins 10 sur 13 ;
- 2 apprenants, sur les 13, ont obtenu 9 sur 13, soit 15,38 % de l'effectif, c'est-à-dire que 10 apprenants, sur les 13, ont obtenu au moins 9 sur 13, soit 76,92 % de l'effectif ;
- aucun apprenant n'a obtenu 8 sur 13 ;
- 2 apprenants, sur les 13, ont obtenu 7 sur 13, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 13, ont obtenu au moins 7 sur 13 ;
- 1 apprenant, sur les 13, a obtenu 6 sur 13, c'est-à-dire que 13 apprenants, sur les 13, ont obtenu au moins 6 sur 13 ;
- aucun apprenant n'a obtenu un score inférieur à 6 sur 13.

Les résultats ont été à la hauteur de nos attentes car nous avons constaté que plus de la moitié des apprenants ont obtenu au moins 12 sur 13, ce qui équivaut à un score de 92,30 sur 100 ou 9,23 sur 10, et que **10 apprenants sur 13 ont pu franchir notre seuil de réussite de 9 sur 13**. La plupart des apprenants n'ont donc pas eu de difficultés pour combler les trous avec les réponses appropriées. Ils ont repéré dans le support les termes manquants sans beaucoup de

difficultés, ils ont compris le bilan et bien fait les petits calculs qui permettraient de combler les vides.

6.6. Analyse du support utilisé

En revisitant le support utilisé pour en apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité pour les apprenants, nous pourrions dire que c'est un support qui correspond bien à la ZPD des apprenants. C'est un support rédigé en anglais spécialisé mais avec la plupart des concepts suffisamment expliqués et didactisés par le biais de pré-tâches que nous n'avons pas intégré à ce compte rendu, notamment un exercice du genre « *right or wrong?* » réussi par la plupart des apprenants. Tout ceci a probablement facilité la compréhension de l'*input* et de la tâche. Avec un tel *input* compréhensible, nous ne pouvons que confirmer l'enseignabilité et l'apprenabilité du support pour les apprenants.

7. Synthèse du chapitre 3

Dans le chapitre 3, qui est un ensemble de comptes rendus de 6 tâches basées sur des documents fabriqués constitués de définitions et explications, selon les résultats obtenus, 3 tâches sur 6 ont été exécutées de manière plus ou moins conforme à nos attentes. Cela nous amène à conclure que la moitié des tâches ont été hors de la zone de proche développement des apprenants. Les supports utilisés sont dans l'ensemble accessibles aux apprenants et ce sont les tâches qui n'ont pas toujours été claires et n'ont parfois pas été précédées de pré-tâches (de préparation) appropriées. Il nous aurait donc fallu mieux préparer les apprenants pour les tâches et les résultats auraient été plus à la hauteur de nos attentes.

Ce sont les résultats des tâches n^{os} 1, 2 et 6 qui ont été à la hauteur de nos attentes avec la majorité des apprenants ayant atteint ou franchi le seuil de réussite que nous avons retenu pour chacune de ces tâches. Si nous devons encore expérimenter les autres tâches les années à venir, nous devons veiller à les rendre plus claires et plus accessibles. Pour mieux y préparer les apprenants, nous devons procéder par gradation des difficultés pour ce qui concerne les tâches sans pré-tâches appropriées, clarifier le contenu des tâches, pour ce qui concerne celles dont le contenu n'est pas très clair, et revoir la durée des tâches à la hausse au cas où nous aurions

alloué trop peu de temps malgré la nécessité de la rapidité dans l'exécution des tâches pour leur validation.

Dans ce premier chapitre sur les tâches, nous nous rendons compte que la plupart des tâches sont fermées. Les tâches réussies sont toutes des tâches fermées.

Chapitre 4 : Compte rendu de tâches basées sur des documents authentiques ou d'un niveau de langue équivalent

Les tâches dont nous allons maintenant rendre compte sont basées sur des documents en principe plus difficiles d'accès que celles précédentes. Il s'agit de documents authentiques ou de documents d'un niveau de langue plus ou moins équivalent à celui des documents authentiques.

1. Tâche n° 7

Procédons pour commencer à la description du support utilisé pour l'exécution de cette tâche en 2^{ème} année de Gestion des transports et logistique.

1.1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support utilisé = *All about transport*. **Source** : BONNET-PIRON, Daniel & Ginette Dupont. (2000). *BTS Tertiaires: Access to Business*. Paris : Editions Nathan pp. 58-59.

Contenu : différents modes de transports + leur importance & 1 subdivision en 5 parties : « *The importance of transport* », « *Choice of transport* », « *Road transport* », « *Air transport* », « *Combined transport* » et « *Containerisation* » :

1^{ère} partie : accent mis sur l'importance du transport : illustration :

« *Consider the transportation involved in the movement of bananas from the Caribbean region to the UK. The fruit must be taken from the plantation to the port where it is loaded onto a special ship with a cooling system to preserve the bananas during the long sea voyage. Upon arrival in the UK, the cargo is transhipped onto road or rail transport for the journey to the wholesale produce markets. Subsequently many further journeys are then carried out by wholesalers and retailers before the fruit reaches the consumer. Timing is important at every stage of the journey to ensure that the bananas, which are harvested in a green condition, reach the consumer before the ripening process is complete. Transport is a crucial element in this timing* ».

2^{ème} partie : « *Choice of transport* » : accent (mis) sur la nécessité pour les entreprises de choisir des modes de transport convenables & énumération des facteurs qui déterminent le choix du mode de transport : «

- *The nature of the goods*
- *How urgently the consignment is needed*
- *The value of each item*
- *Cost of the transport*
- *Distance the consignment must be transported*

- *The size and weight of the load*
- *Convenient position of terminals e.g. station, docks and airport*
- *Possibility of combining loads to reduce costs*
- *The reputation of the carrier ».*

3^{ème} partie : « *Road transport* » = énumération d'avantages et d'inconvénients liés au transport routier (*road transport*) :

« **Advantages :**

- *Door-to-door service provides maximum flexibility*
- *Fast over short distances of less than 200 miles*
- *Risk of damage reduced by lack of need for transshipment*
- *Can reach places inaccessible to other forms of transport*
- *Motorway network speeds up movement and reduces congestion*
- *Less tied to a rigid timetable than railways*
- *Suitable for speedy direct delivery of perishable goods*
- *Other forms of transport rely on road transport to connect with terminals such as airports, stations, docks ».*

« **Disadvantages:**

- *Expensive to operate in large congested cities*
- *Subject to mechanical breakdowns*
- *Affected by adverse weather conditions*
- *Loads are limited in size and weight*
- *Some roads unsuitable for very large vehicles*
- *Slower than railways over long distances*
- *Wastes resources if lorry returns empty*
- *Tax on vehicles and fuel must be incorporated into costs ».*

4^{ème} partie : « **Air transport** » = (indication des) circonstances propices & circonstances non propices pour transport aérien : « *when goods are perishable or urgently needed, and markets are not served efficiently or cost effectively by other forms of transport, air transport can be chosen* » + raisons du choix du transport aérien par la poste, les vendeurs de fleurs + raisons de non choix pour produits lourds : « *companies that would choose to sell bulky items like automobile tires or low-value-per-unit items like bottled water, are likely to find air transport highly unprofitable* ».

6^{ème} partie : définition du transport multi-modal « *Combined transport* » : « *Shipping in unit load form facilitates through movement of goods from a point of departure to a point of final destination because it allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading. This method is called combined transport, or inter- or multi-modal transport* » + énumération des « *shipping techniques in the unit load form, used in connection with combined transport: 1. Palletizing – a pallet is a platform onto which goods are placed, 2. Trucks, trailers and semi-trailors ..., 3. Containerization – a container is normally sealed and transported unopened until it reaches its final destination ...* ».

7^{ème} (dernière) partie : définition du terme « *container* » : « *a large pressed steel box available in two International Standard Organisation (ISO) sizes (20 or 40 ft x 8 ft x 8 ft) capable of carrying twenty or thirty*

tonnes of cargo » + 1 précision : « *the container is packed at the factory or inland pooling depot and delivered to the container terminal by rail or road and deposited in the container parking area in the dock container terminal* » + énumération des avantages liés à l'utilisation des conteneurs : - *Reduced staffing requirements lower transport costs*, - *Damage and pilferage is reduced*, - *Packaging and insurance costs are reduced*, - *Ship « turn round » is speeded up considerably*.

1.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de concepts liés aux différents modes de transport et d'apprécier l'apprenabilité du support, la qualité de l'*input* qu'il constitue au vu des résultats des apprenants, c'est-à-dire au vu des productions subséquentes des apprenants.

1.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un texte portant sur les différents modes de transport et à l'utilisation des termes spécialisés contenus dans ledit texte. Nous espérons des apprenants un apprentissage implicite par induction (A. Reber 1994), c'est-à-dire à partir de la compréhension du document. **C'est une tâche ouverte. Le niveau de production attendu est le niveau B1 du CECR**, niveau minimum attendu.

1.4. Description de la tâche

C'est une tâche constituée de questions ouvertes regroupées dans le tableau suivant :

Répondre aux questions suivantes sur le texte :

1. Which means of transportation is most suitable for a company which manufactures machines? Why ?
2. Describe the advantages of combined transport and containerisations, what disadvantages can you see in containerisation?
3. Brainstorming: make a list of products worth sending by plane. Explain your choice.

1.5. Résultats de la tâche

Etant donné la nature de la tâche constituée de questions ouvertes, c'est-à-dire des questions auxquelles il faut répondre par des productions (écrites), nous allons présenter les résultats sous une forme brute.

1.5.1. Présentation des résultats bruts

Nous allons considérer les réponses apportées aux questions qui supposent une bonne compréhension du texte. Nous ne mettrons pas de notes qui ne peuvent qu'être ici subjectives. Contrairement aux tâches précédentes, les questions requièrent des réponses où compteront et le sens et la forme, cette dernière pouvant aussi contribuer à modifier le sens. Nous allons donc considérer et prendre en compte plutôt la qualité des productions des apprenants, pour voir si elles sont inférieures ou supérieures au niveau B1 indiqué.

1.5.1.1. Les résultats obtenus pour la première question

A la première question, voici le tableau des réponses des apprenants :

1. **Ella:** *Means of transport is most suitable for a company is air transport because he favorise: the rapidity - when goods are perishable or urgently needed, and markets are not served efficiently the postal service and flower wholesalers and retailers are among the major users of air transport.*
2. **Cadnel:** *Combined transport is most suitable for a company which manufactures machine tools because it allow the successive use of more than one mode of transport without off loading. In this means of transport, we can use palletizing, trucks, trailers and semi trailers or containerization.*
3. **Karim:** *Combined transport is suitable for a company which manufacture machnie tools because the shipping technique in unit load form used in connection which combined are the following palletizing, truck and contenerization.*
4. **Donald:** *Road transport is most suitable for a company manufactures machine of transportation.*
5. **Linda:** *The means of transportation the most suitable for a company which manufactures machine tools is containerization.*
6. **Spinoza:** *The means of tranportation who is most suitable for a company which manufactures machine tools is road transport because the following factors*
 - door – to – door service provides maximum flexibility

- *fast over short distances of less than 200 miles*
7. **Christel:** *The means of transportation is most suitable for a company which manufactures machine tools is a combined transport because shipping in unit load form facilitates through movement of goods from a point of departure to a point of final destination and it allows the successive use of more than one mode of transport without off loading.*
 8. **Ferdinand:** *The means of transportation*
 9. **Lassissi:** *The mean of transportation the most suitable for a company which manufactures machine tools is containerisation because it permits to transport heavy and bulky goods to reduce damage and pilferage.*
 10. **Yélian:** *Combined transport is most suitable for a company which manufactures machine tools because it allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading. In this means of transport, we can use palletizing, trucks trailers and semi-trailers or containerization.*
 11. **Afoussatou:** *Road transport is most suitable for a company because it presents many advantages*
 - *Door-to-door service provides maximum flexibility*
 - *Fast over short distances of less than 200 miles*
 - *Risk of damage reduced by lack of need for transshipment*
 - *Can reach places inaccessible to other forms*
 - *Suitable for speedy direct delivery of perishable goods*
 - *other forms of transport to connect with terminals such as airports, stations, docks.*
 12. **Inoussa :** *pas de réponse*
 13. **Darius :** *The appropriate means of transportation which is most suitable for a company which manufactures machine tools is combined transport because :*
 - *Machine tools are heavy and cumbersome goods*
 - *They are unperishable goods and they cannot sustain damage*
 - *After the shipping they can use road transportation to reach the destination.*
 14. **Fréjuste :** *pas de réponse*
 15. **Nérice :** *The transportation is most suitable for a company which manufactures machine tools is air transport because*
 - *Reduced the cost of transport*
 - *These tools require urgent consignment*
 - *Importance and nature of goods*
 - *Reduced the distance the consignment must be transported*
 16. **Sodji:** *Rail transport because of the price which is less than road price. And again these products are heavy, bulky and non-perishable goods. They are sent over long distances*
 17. **Nadège:** *The means of transportation is most suitable for a company which manufactures machine tools is the sea transport because of size and weight of the goods.*
 18. **Natacha :** *The means of transportation which is most suitable for a company which manufactures machine tools is the sea transport because of size and weight of the goods*
 19. **Fréjuste :** *Sea transport is most suitable for a company which manufactures machine tools because this means of transport is generally used for heavy and bulky goods.*

20. **Rock** : *The plane is means of transportation most suitable for a company wich manufactures machine tools*

Reasons

Air transport is suitable for urgently needed and markets are not served efficiently. It's assure quickly the transport of goods and services.

Nous nous sommes arrêté au 20^{ème} apprenant car ces 20 premières réponses sont suffisamment représentatives de l'ensemble des réponses des 52 apprenants. Ainsi, **comme résultats, nous constatons que, sur 20 réponses prises en compte, aucune n'est en conformité avec les normes attendues**

1.5.1.2. Interprétation des résultats obtenus pour la première question

En essayant d'analyser les réponses proposées jusque-là, nous nous rendons compte que bon nombre d'entre elles sont formulées juste pour la forme, ce sont des réponses qui ne montrent pas qu'une réflexion sérieuse sur la question posée a été menée, que des efforts cognitifs ont été faits pour y parvenir. On répond donc parce qu'il faut bien proposer des réponses et non pas parce qu'on a fait l'effort de compréhension requis, l'effort indispensable pour que ces réponses soient acceptables en ce qui concerne et le fond et la forme, et parce qu'on est plus ou moins sûr de la réponse qu'on propose.

Ce comportement de certains apprenants relève d'une culture éducative qui doit être modifiée pour permettre de s'assurer de la sincérité des réponses qu'ils produisent. Nous devons contribuer à développer leur responsabilité épistémique par exemple en leur disant quels sont les avantages qu'ils ont à atteindre un seuil de réussite de 80 % de façon bien méritée. Nous devons donc tout faire pour les amener à s'investir effectivement et non à continuer de penser qu'il faut répondre au plus grand nombre de questions en se disant que certaines des réponses seraient justes même si elles sont formulées sans réflexions, sans efforts de cognition.

Ainsi, tout comme Rock, Nérice est allée jusqu'à proposer comme réponse « *air transport* » alors que, selon le texte, les produits périssables tels que les fleurs sont ceux pour lesquels le transport aérien est particulièrement recommandé. D'après le document, le transport des produits non périssables, surtout ceux censés être lourds et volumineux, comme l'eau embouteillée et les produits lourds tels que les machines-outils (*machine tools*) seraient

fortement non rentables pour un transport par voie aérienne. Nérice a donc répondu pour la forme. De plus, elle s'exprime dans un anglais qui comporte, sur le plan grammatical, beaucoup d'erreurs, ou productions non conformes aux attentes (pnca), conformément à la terminologie retenue au sein de notre groupe de recherche à l'Université de Pais III pour désigner les "fautes ou erreurs" dans les productions des apprenants.

En écrivant, par exemple, « *the transportation is most suitable for a company which manufacture machine tools* », « *reduced the cost of transport* » ou « *these tools is urgently the consignment is needed* », Nérice donne la preuve qu'elle rencontre beaucoup de difficultés pour s'exprimer en anglais. Ses pnca qui relèvent de la syntaxe, de la conjugaison, etc. sont la preuve que non seulement elle n'a pas du tout compris le texte, mais encore, qu'elle n'a pas eu affaire à un document compréhensible pour elle et n'a donc pas été en mesure d'apprendre suite à cette tâche de pédagogisation du document écrit qui lui a été présenté.

Le faible niveau en anglais peut donc expliquer qu'un document n'ait pas été suffisamment compris pour permettre aux apprenants de proposer une réponse plus ou moins appropriée. Ainsi, dans ce contexte, en dehors du cas de Nérice, l'incompréhensibilité du document a même amené certains à proposer « *containerisation* », une réponse contre sens, comme moyen approprié pour transporter les machines outils alors que l'utilisation de conteneurs ou « *containerization* » n'est même pas un moyen de transport mais juste la mise de certaines marchandises dans des contenants spéciaux appelés conteneurs afin d'assurer entre autres l'arrivée à destination sans dommages et sans trop de frais d'assurance et d'emballage.

Il aurait d'abord fallu des pré-tâches à questions fermées sur le document pour progressivement déboucher sur une tâche ouverte nécessitant des productions de phrases pour la construction des réponses. Si nous avons évolué par gradation, par des tâches fermées à difficultés progressives, les apprenants qui ont rencontré des difficultés dans leurs productions auraient été plus préparés et par conséquent plus à même de bénéficier de la tâche au lieu d'y perdre le temps.

Des pnca relevant de la forme, notamment de la grammaire au sens linguistique du terme, se retrouvent dans la plupart des réponses proposées. Voici quelques exemples : l'exemple d'Ella qui écrit « *means of transport is most suitable for a company is air transport because he favorise [...]* » (au lieu de « *the means of transport which/that is most suitable for a company*

is air transport because it allows/enables [...] »); celui de Cadnel qui écrit « *[...] it allow* » (au lieu de « *it allows* »), celui de Karim qui dit « *a company which manufacture [...]* » (au lieu de « *a company which manufactures* ») et « *the shipping technique [...] are* », (avec un sujet au singulier et le verbe « *are* » ne devant s'utiliser que pour les sujets au pluriel).

C'est aussi l'exemple de Spinoza qui écrit « *the means of transportation who is [...]* », (pncà résultant d'un emploi inapproprié du pronom relatif « *who* », au lieu de « *which* » ou de « *that* ») et Christel qui dit « *the means of transportation is most suitable for a company which manufactures machine tools is a combined transport [...]* » au lieu de « *the means of transportation which/that is most suitable for a company which/ that manufactures machine tools is combined transport* », etc.

Toutefois certaines réponses auraient pu être acceptables si elles avaient fait l'objet d'un peu plus de réflexions. Ce sont notamment celle de Fréjus, et aussi celle de Nadège et de Natacha qui semblent avoir « triché » en produisant de réponses similaires alors que nous avons demandé que chaque apprenant réfléchisse pour produire ses propres réponses. Ainsi, lorsque Fréjus écrit « *Sea transport is most suitable for a company which manufactures machine tools because this means of transport is generally use for heavy and bulky goods* », c'est qu'il a compris que les machines outils sont des articles généralement lourds et volumineux et comme le choix de moyen de transport dépend entre autres de ce que l'auteur appelle « *the size and weight of the load* ».

Fréjus a donc compris que les machines outils devraient être transportées par voie maritime, quand bien même ce mode de transport, « *sea transport* », n'est pas développé dans le document, de la même façon que le transport routier et le transport aérien, par exemples. La réponse proposée par ce dernier apprenant montre bien qu'il a compris mais sa réponse aurait dû être un peu plus approfondie pour être acceptable.

En conclusion, avec un document trop difficile pour les apprenants, la production de réponses sous forme de phrases semble être prématurée pour eux et les résultats de la tâche en ce qui concerne cette première question n'auraient pas été à ce point non-conformes à nos attentes.

1.5.1.3. Résultats obtenus pour la deuxième question

En ce qui concerne la deuxième question (en deux volets) « *Describe the advantages of combined transport and containerisation. What disadvantages can you see in containerisation ?* », voici le tableau des réponses des apprenants :

Ambroise: *Combined transport allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading.*

This mean of transport facilitate through mouvement of good from the producer to consumer

Advantages of containerisation :

- *reduced staffing requirement cover transport cost.*
- *Damages and pilferage is reduced*
- *Packaging and insurance cost are reduced*
- *Ship « turn round » is speeded up considerably*

Disadvantages of containerisation

This form of transport need more investissement to aménage the place where containers will be stocked

The business men will investe much money to by, to consign or to lease containers.

Nadège: *The advantages of combined transport and containerization:*

Combined transport:

Facilitates through movement of goods from a point of departure to a point of final destination

Containerisation:

- *Reduced staffing requirements lower transport costs*
- *Damage and pilferage is reduced*
- *Packaging and insurance costs are reduced*
- *Ships 'turn round' is speeded up considerably*

Disadvantages of containerisation° :

- *Requiert at the loders an apport financier important for a leasing of containerisation, the location.*
- *Requiert at the port authority the investissement heavy and considerable of arrangement the parc container,*
- *only transport document is used.*

Fernand:

Advantages of combined transport:

1. *Palletizing – a pallet is a platform onto which goods are placed.*
2. *Trucks, trailers and semi trailers, containerization.*

Containerization (Advantages)

- *Reduced staffing requirements lowers [...] considerably (comme c'est écrit dans le texte et*

comme l'ont réécrit aussi les deux premiers apprenants).

Disadvantages of containerization

Mickaël:

Advantages of combined transport and containerization:

- *Reduced staffing requirements lower transport cost*
- *Damage and pilferage is reduced*
- *Packaging and insurance costs are reduced*
- *Ship « turn round » is speeded up considerably*
- *No time wasting*
- *No cost of off-loading*

Disadvantages of containerization:

- *Wasting resources if container returns empty*
- *The container costs is so expensive*
- *The social problem because machine have replaced dockers*
- *The container packing necessite many ressources*

Judicaël: *The advantages of combined transport and containerisation are combined transport allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading. So it uses most important techniques: we are.*

Palletizing:

Trucks, trailers and semi-trailers and containerization.

- *Reduction of the staffing requirements lower transport costs.*
- *Packaging and insurance costs are reduced.*

Containerization disadvantages:

Its includes the large investment for the authority port.

- *Problem of the managment for the consignee or consigner because it needs very important costs.*

Forget the large cost requirements of handling.

Silvère:

Advantage of combined transport:

The combined transport facilitates through mouvement of good from a point of departure to a point of final destination because it allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading.

Nous allons nous contenter de ces quelques réponses comme échantillon des productions parce qu'elles illustrent suffisamment l'ensemble des réponses proposées par les apprenants.

1.5.1.4. Interprétation des résultats obtenus pour la deuxième question

A la deuxième question, la plupart des réponses proposées n'ont été que des copies maladroitement effectuées des passages du texte, sans réflexions sérieuses. Ainsi, alors que nous pouvons nous rendre compte que les parties « *Combined transport* » et « *Containerisation* » ne portent ni sur les avantages du transport multimodal, ni sur les inconvénients liés à l'utilisation des conteneurs, les apprenants se sont contentés de recopier des parties du texte dont certaines n'ont rien à voir avec les réponses attendues. C'est le cas des quelques réponses suivantes, prises au hasard :

- En ce qui concerne Ambroise par exemple, il s'est contenté de recopier une portion de phrase du document pour répondre à la question relative au transport multimodal à laquelle il ajoute « *This mean of transport facilitate through mouvement of good from the producer to consumer* », phrase constituée de plusieurs pnca d'ordres lexical et grammatical puisqu'il écrit par exemple « *mean* » au lieu de « *means* » (pnca d'ordre lexical), « *mouvment* » au lieu de « *movement* » (pnca d'ordre lexical et relevant de la nativisation), « *good* » au lieu de « *goods* » (pnca d'ordre lexical), « *facilitate* » au lieu de « *facilitates* » (pnca d'ordre grammatical), « *consumer* » au lieu de « *the consumer* » (pnca d'ordre grammatical).

Pour ce qui est des inconvénients liés à l'utilisation des conteneurs, il est question de tout imaginer à partir de la compréhension qu'on a de l'utilisation des conteneurs. L'apprenant Ambroise a exprimé quelques bonnes idées mais sa réponse est caractérisée par une forte nativisation, avec une formulation comme « *this form of transport need (sans « s » / pnca d'ordre grammatical) more investissement (mot français) to aménage (mot français) the place where containers will be stocked* » et « *the business man will investi (« investi » étant un mot français mais il manque « r » pour que le français-anglais ou « franglais » qui caractérise cette portion de phrase soit « parfait »), etc.*

- En ce qui concerne Nadège, nous remarquons qu'elle a recopié une portion de la partie du texte qui porte sur « *combined transport* » et pour ce qui est des avantages liés à l'utilisation des conteneurs, au lieu de construire des phrases qui contiendraient les avantages énumérés dans le texte, il les a tout simplement recopiés. Son comportement est similaire à celui d'Ambroise.

Eu égard aux inconvénients liés à l'utilisation des conteneurs, la réponse de Nadège est, elle aussi, caractérisée par la nativisation, une nativisation si prononcée qu'il est très difficile de le comprendre :

- *Requiert* (français) *at the loders* (?) (**nous ne savons pas ce qu'il veut dire !**) *an apport financier important* (du français puis qu'il veut dire « un apport financier important ») [...].
- *Requiert* (du français) *at* (au lieu de « *from* ») (donc une pnca d'ordre grammatical) *the port authority the investissement* (du français mélangé à de l'anglais, donc ce qu'on pourrait appeler par néologisme du « franglais ») [...]

Pour parler d'investissement lourd, elle écrit « *investissement heavy* », c'est-à-dire que non seulement elle ne se contente pas d'utiliser le mot français « *investissement* », mais encore elle écrit l'adjectif qualificatif « *heavy* » juste après le mot français, au lieu de le faire avant, et ainsi elle procède tout comme si elle s'exprimait en français où souvent l'adjectif qualificatif est placé après le nom dans un groupe nominal.

- En ce qui concerne Fernand, il recopie tout simplement un extrait du texte sans prendre la peine de chercher à savoir si la réponse qu'il propose correspond effectivement aux avantages du transport multimodal. Il recopie cet extrait tout simplement parce qu'il faut bien qu'il écrive une réponse. Il recopie les avantages liés à l'utilisation des conteneurs et en ce qui concerne les inconvénients, il n'écrit rien, probablement parce qu'il est question de tout imaginer soi-même, ce qu'il ne peut pas, surtout en anglais. C'est, une fois encore la question de la culture éducative des apprenants qui se pose ici et il faudra les amener à comprendre que ce qui compte c'est ce qu'ils arrivent à faire effectivement et non les réponses pour la forme, la qualité des réponses et non le nombre de réponses proposées.

- Mickaël combine les avantages liés aux deux éléments « *combined transport and containerization* » conformément à la question 2, « *containerization* » étant, selon le texte, une des techniques utilisées pour assurer le transport mutlimodal. Il recopie alors, comme les trois premiers apprenants, les avantages cités dans le texte concernant l'utilisation des conteneurs auxquels il ajoute « *no time wasting* » et « *no cost of off loading* ». On peut dire en effet en ce qui concerne ces trois premiers apprenants que recopier le texte, notamment des avantages liés à l'utilisation de conteneurs, n'est pas une façon appropriées de répondre, mais par rapport à

eux, Mickaël a fait l'effort d'ajouter quelque chose qu'il tire de la partie portant sur le transport multimodal ou « *combined transport* ». Toutefois, il aurait mieux fait de construire des phrases pour l'ensemble de sa réponse au lieu de se contenter de schématiser des éléments de réponses de la manière dont il a procédé.

Nous remarquons également que Mickaël trouve quelques inconvénients liés à l'utilisation des conteneurs. Il a pu imaginer des inconvénients, mais sa réponse quoique acceptable par rapport aux apprenants précédents, notamment en ce qui concerne le fond, reste marquée par des pnca, et est une réponse très nativisée, comme on peut s'en rendre compte lorsqu'on lit les extraits : « *the container costs (sic) is so expensive* » (pour dire « [...] sont/est tellement chers ! »), « *the machine have replaced* » (au lieu de « *the machine has replaced* » pour dire « a remplacé », pnca d'ordre grammatical et relevant de la nativisation), « *the container packing nécessite* (du français) *many ressources* (encore du français puisqu'il a écrit ce mot avec 2 « s » au lieu d'un seul « s » comme cela devrait être le cas en anglais) ».

- A la deuxième question, Judicaël propose une réponse qu'on a beaucoup de peine à comprendre. Toutefois on pourrait réaliser en ce qui concerne cet apprenant que, bien qu'il parle pour commencer des avantages du transport multimodal et de l'utilisation du conteneur conformément au libellé de la question, il ne met dans sa réponse que ce qu'il pense être l'avantage du transport multimodal.

Lorsqu'il écrit « [...] *are combined transport allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading* », non seulement sa phrase peut difficilement être considérée comme compréhensible, mais encore ce qu'il ajoute ne semble pas du tout être d'une quelconque utilité pour l'approfondissement de son idée : « *so it uses most important techniques we are [...]* » (pour dire « [...] nous avons », c'est dire qu'il nativise aussi !) et les techniques qu'il énumère ne constituent pas du tout des avantages. Somme toute Judicaël donne une réponse imprécise, mal formulée et inappropriée.

En ce qui concerne les inconvénients liés à l'utilisation de conteneurs, reprenons ce que Judicaël a écrit : « *Containerization disadvantages :*
Its includes the large investment for the authority port.

- *Problem of the managment for the consignee because it needs very important costs.*

Forgets the large cost equipments of handling ».

Les pnca qui sont contenues dans cette réponse relèvent de la nativisation comme on peut le voir à travers des expressions « *the authority port* » (pour dire « autorité portuaire ») et « *forget the large [...]* », certainement pour dire « sans oublier [...] ». Les autres formes de pnca sont 1) d'ordre grammatical (grammaire anglaise scolaire notamment) : « *its includes* » (au lieu de « *it includes* »), « *problem of the managment...* » (au lieu de « *problems of management* » ou « *management problems* », et « *cost equipments* » au lieu de « *equipment costs* »), 2) d'ordre lexical : (« *managment* » au lieu de « *management* », « *it needs* » au lieu de « *it requires* », « *authority* » au lieu de « *authority* »).

- En ce qui concerne Silvère, il a répondu par rapport au transport multimodal et n'a rien dit des avantages liés à l'utilisation de conteneurs et en ce qui concerne le contenu de ce qu'il a écrit sur les avantages du transport multimodal, ce n'est rien d'autre que la copie d'un extrait du passage relatif à ce type de transport et même la réécriture de cet extrait est frappée de nativisation puisque l'apprenant écrit « *mouvment* » au lieu de « *movement* », c'est-à-dire « ou » pour écrire le son |u| du mot mouvement, en omettant la lettre « e » après la lettre « v », etc.

Tout comme pour la question n° 1, il aurait fallu préparer les apprenants avec des pré-tâches fermées caractérisées par une gradation dans les difficultés pour favoriser une meilleure exécution de tâche ouverte. Il faudra aussi agir sur la culture éducative des étudiants pour qu'elle reflète plus d'honnêteté dans les réponses formulées.

1.5.1.5. Résultats obtenus pour la troisième question

En ce qui concerne la troisième question, « ***Brainstorming : make a list of products worth sending by plane. Explain your choice*** », à peu près les $\frac{3}{4}$ des 52 apprenants ont proposé des réponses conformes aux attentes en ce qui concerne le contenu, mais pour ce qui est de la forme, nous remarquons toujours bien des pnca. Prenons quelques unes des réponses proposées, à titre d'exemples, un tableau pour illustrer ce que la plupart des apprenants ont écrit :

Judicaël: *the list of products worth sending by plane:*

- *The postal service and flower products are adapted for the air transport so they need very important costs and investments.*
- *The goods perishable are the fruit from the plantation and as the bananas, ananas are very very important for their security and their conservation.*

Darius:

3. Brainstorming

- *Let's make a list of products worth sending by plane*
- *Perishable goods*
- *Goods urgently needed*
- *Non bulky goods such as foodstuffs, pharmaceutical products, spare parts*
- *Postal service*
- *Gold medal*
- *These goods are sending by plane because they have expensive value*

Judith:

3°) List of products worth sending:

- *Fruits*
- *Vegetals*
- *Flowers*
- *Brittles*
- *All the fragiles goods*

Because these items are perishable (fruit, vegetal, flowers)

Rock:

List of products sending by plan

- *Perishables goods*
- *Postal service*
- *Flower*
- *Brottled water*
- *Automobile tiers.*

Blandine : *pas de réponse à la question n° 3 sur sa copie.*

Abel : *pas de réponse à la question n° 3 sur sa copie.*

Thierry:

List of products worth sending by plane

- *postal service, flower*
- *ananas*
- *grapes*
- *meat*
- *flowers*
- *perishable goods*
- *bananas, retailers*

because the products worth are the perishable goods

1- When good are perishable or urgently needed, and market are not served efficiently or cost effectively by other formes of transport.

Kifouli :

The liste of products worth sending by plane.

- *they are perishable good because of the speed of air plane*
- *urgently good because of the speed of air plane*
- *postal service and flower wloesalers*
- *bottled water, automobile tires or low-value –per-unit, can be sent by air plane*
- *foodstuffs, pharmaceutical products, sparte parts because theis are nonbulky goods.*

1.5.1.6. Interprétation des résultats obtenus pour la troisième question

- En ce qui concerne Judicael, nous pouvons dire que l'extrait « *The postal service and flower products are adapted fort the air transport* » est acceptable comme début de réponse alors que le suivant « *so they need very important costs and investments* » ne semble rien apporter comme élément de bonne réponse et peut plutôt être considéré comme un cheveu sur la soupe. Quant à la deuxième partie de sa réponse, « *The goods perishable [...] their conservation* », bien qu'elle soit l'expression d'une bonne compréhension de la question par l'apprenant, elle est plutôt une traduction en anglais « *nativisé* » d'idée conçues en français au lieu de l'être directement en anglais. Judicael avait besoin d'un "modèle", c'est-à-dire de documents modèles sur un autre thème et pourra ainsi par un « copier-coller » créatif produire des phrases conformes aux attentes. Faute d'input modèle en L2 Judicael a procédé à de la nativisation par traduction. C'est, une fois encore, le problème de la nécessaire progression, en ce qui concerne les difficultés, qui se pose au niveau de Judicael.

Les expressions « *goods perishable* » (au lieu de « *perishable goods* », pour dire « biens périssables », l'adjectif français devant être placé après le substantif « biens », l'équivalent français de « *goods* ») ; « *as the bananas* » [pour dire (tout) comme les bananes, au lieu d'une meilleure formulation, en anglais, telle que « *like bananas* », sans l'article défini « *the* »] et « *ananas* » (au lieu de « *pineapples* ») sont en effet autant d'expressions de la forte nativisation qui caractérise la réponse de Judicaël. Nous nous rendons compte que Judicaël avait besoin de dénativiser par le biais de micro-tâches appropriées, et ceci ayant fait défaut, il ne pouvait que nativiser comme il l'a fait.

- En ce qui concerne la réponse de Darius, nous pouvons dire qu'elle est dans l'ensemble plus ou moins acceptable. Toutefois, la dernière phrase, « *These goods are sending by plane because they have expensive value* » est un élément de réponse inapproprié qui renferme des éléments de pnca tels que « *these goods are sending* » (au lieu de « *these goods are sent/to be sent [...]* », confondant l'emploi de la voix passive et la forme « *be + verb + ing* ») et « *they have expensive value* » (au lieu de « *they are expensive* »), encore que la cherté d'un bien ou d'un service n'est pas ce qui rend indispensable une expédition par voie aérienne. Avec toutes ses pnca relevant de la nativisation, Darius, tout comme Judicaël, avait un besoin de dénativisation préalable, par le biais de micro-tâches appropriées.

- Judith, quant à elle, nous propose une liste acceptable, mais elle comporte des pnca qui relèvent aussi, surtout, de la nativisation : elle écrit en l'occurrence « *vegetal* » (pour dire « végétaux » ou peut-être « légumes », s'inspirant probablement de la langue française) et « *fragiles goods* » (au lieu de « *fragile goods* ») et applique ainsi la règle de la grammaire scolaire française, apprise à l'école primaire, selon laquelle « l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte ». Judith a le même besoin de dénativisation que ses camarades Judicaël et Darius.

Judith, tout comme d'autres apprenants, écrit sur sa liste un mot qui ne se trouve pas dans la partie « *Air transport* » du document. Il s'agit du mot « *brittle* » qui, selon le dictionnaire « *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* d'A. S. Hornby, est un adjectif, « *adjective: 1 (a) hard but easily broken ; fragile: as brittle as thin glass (b) (fig) easily damaged; insecure : he has brittle temper, i.e. loses his temper easily* » [...] Mais il n'est pas du tout fait mention de ce mot, « *brittle* », en tant que substantif comme l'a utilisé Judith et bon

nombre de ses camarades, ce qui nous fait comprendre que ce mot a peut-être été appris au cours de l'enseignement d'une matière de spécialité et utilisé ici par transfert.

- La réponse de Rock est un mélange d'éléments de réponse conformes aux attentes et d'éléments de réponse non-conformes aux attentes.

Les éléments de réponse conformes aux attentes sont « *perishables goods* », (réponse qui compte toutefois une pnca relevant de la nativisation, l'accord de « *perishable* » avec « *goods* », qui est l'application de la règle de la grammaire française scolaire sur l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom auquel il se rapporte), « *postal service* » et « *flower* » (que l'apprenant aurait mieux fait de mettre au pluriel pour que sa réponse soit plus conforme aux attentes). Mais ces éléments de réponse ne sont pas ordonnés car « *flower* » aurait dû être écrit sous la rubrique de « *perishable goods* » pour être véritablement conforme aux attentes.

Les éléments de réponse non-conformes aux attentes sont « *bottled water* » et « *automobile tires* », des éléments de réponses concernant le contenu, qui doivent, comme c'est clairement écrit dans le document, être considérés comme non rentables par voie aérienne contrairement à la réponse de Rock.

- En ce qui concerne Thierry, les éléments de pnca de sa réponse sont, sur sa liste, le mot « *flower* » (écrit au singulier et juste après « *postal service* » alors que ce mot a été écrit convenablement, et ce, à un endroit plus indiqué, sur la même liste), « *ananas* » (mot français, écrit là où on attendrait « *pineapple* », « *retailers* » (qui veut dire « détaillants » et que l'apprenant prend ici pour un produit périssable,), sans oublier l'omission du mot « *mentioning* » entre « *worth* » et « *are* ».

De même, en écrivant, pour terminer, « *when good are perishable or urgently needed, and market are not served efficiently or cost effectively by other formes of transport* », l'apprenant n'a fait que recopier un extrait du texte, avec des pnca de tous genres [« *good* » (au lieu de « *goods* », pnca d'ordre lexico-grammatical), « *market are* » au lieu de « *markets are* », (pnca d'ordre grammatical), « *other formes of transport* » (au lieu de « *other forms of transport* », pnca relevant de la nativisation, « *formes* » écrit avec un « e » entre l'« m » et l'« s » étant plutôt un mot français)].

- Tout comme la plupart des réponses précédentes, celle de Kifouli à la question n° 3 comporte des pnca qui relèvent de la nativisation, de l'emploi de termes écrits avec des pnca d'ordre grammatical ou inexacts parce que ne convenant pas ou ne correspondant pas du tout à ce qui est attendu comme réponse. C'est ainsi que sa réponse s'ouvre avec « *the liste* » (pnca relevant de la nativisation parce que « *liste* » ainsi écrit est un mot français).

Ensuite, on peut lire « *perishable good* » (au lieu de « *perishable goods* »), puis « *air-plane* » au lieu de « *plane* » ou « *aeroplane* » (donc une pnca d'ordre lexical), puis « *urgently good* », (au lieu de « *urgently needed goods* », le participe passé « *needed* » étant ainsi omis et le mot « *good* » écrit au singulier contrairement aux attentes), « *flower wholesalers* » (l'apprenant ayant pensé que ce groupe nominal désignait un bien périssable alors que cela veut seulement dire « vendeurs de fleurs/fleuristes grossistes »).

Depuis le terme « *bottled water* » jusqu'à « *nonbulky goods* », Kifouli est dans la confusion totale : il propose par exemple que l'eau embouteillée « *bottled water* » et les pneus d'automobiles, « *automobile tires* », fassent l'objet d'expédition par voie aérienne, ce qui n'est pas exact, pas du tout conforme au contenu du document utilisé. De plus, il ajoute à ces deux catégories d'articles le terme « *low-value-per-unit* » qu'il emploie comme groupe nominal alors que c'est une « locution adjectivale » qualifiant le substantif « *items* » dans le document.

Quant à l'écriture de « *sparte parts* », au lieu de « *spare parts* » et de « *theis* » au lieu de « *they* », cela semble être l'expression d'une absence de concentration ou l'expression de la précipitation dans laquelle l'apprenant aurait peut-être terminé sa tâche, probablement parce que les soixante minutes prévues pour produire les réponses aux trois questions sur le document lui auraient à peine suffi. Kifouli, tout comme les apprenants précédents, avait besoin de dénativiser au préalable et d'exécuter des tâches à difficultés progressives avant d'être confronté à ce type de tâche ouverte. Il avait aussi besoin que soit modifiée sa culture éducative par rapport à la proportion de tâche qu'il est effectivement en mesure d'exécuter et qu'il ne doit pas confondre avec la proportion qu'il a effectivement exécutée.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que les apprenants n'ont pas exécuté la tâche conformément aux attentes, leurs réponses aux questions ayant été dans l'ensemble caractérisées par de la nativisation, du contre sens, des pnca d'ordre grammatical et l'expression d'une malcompréhension de certaines parties du document. On peut aussi dire que

toutes les trois questions n'ont pas été comprises par tous les apprenants. De plus, le temps qui leur était imparti (une heure) ne leur a peut-être pas suffi pour bien comprendre toutes les parties du texte et être sûrs des réponses qu'ils ont proposées même si pour nous la rapidité dans l'exécution des tâches est un des critères de réussite. La modification de la culture éducative est aussi nécessaire à ce niveau.

1.6. Analyse du support utilisé

En revisitant le support utilisé, une fois la tâche terminée et évaluée (évaluation formative), pour en apprécier l'apprenabilité et l'enseignabilité, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un document fabriqué dont certaines parties sont claires et compréhensibles et d'autres moins claires avec des termes hors de la « portée » de bon nombre d'apprenants.

En revenant sur les parties qui ne sont pas très claires pour les apprenants, nous pouvons prendre comme exemple la partie intitulée « *Containerisation* » et même, pour une bonne part, la partie intitulée « *Combined transport* ». De plus, cette dernière partie (*Combined transport*) commence avec un groupe nominal sujet « *Shipping in unit load form* » suivi d'un verbe, « *facilitates* » et, alors qu'on attend un complément d'objet direct, un complément qui représenterait ce qui est facilité, on voit plutôt une explication de la facilitation « *through [...] movement of goods from a point of departure to a point of final destination because it allows the successive use of more than one mode of transport without off-loading* », alors que le verbe « *facilitate* » est, selon le dictionnaire « *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* », « [...] of an object, a process, etc. but not of a person) make (sth) easy or less difficult ».

Un autre exemple est l'utilisation de pieds (*foot/feet*) comme mesure de longueur et les apprenants ne peuvent qu'éprouver des difficultés pour comprendre les « *two International Standard Organization (ISO) sizes (20 or 40 ft x 8 ft x 8ft)* » et même des formulations telles que « *large pressed steel box* » ou « *factory or inland pooling depot* ». Toutefois, contrairement aux deux dernières parties du texte qui peuvent poser quelques problèmes de compréhension, les quatre premières parties seraient plus accessibles aux apprenants.

Nous pouvons dire que dans l'ensemble le texte est un document didactique comportant des explications de concepts censés être connus par la plupart des étudiants, déjà en 2^{ème} année de Gestion des transports et de la logistique. Mais le texte comporte beaucoup de termes nouveaux et il n'est pas suivi d'un lexique approprié pour un accès rapide au sens des mots inconnus ; le glossaire sur « *Transport and Delivery* » et les exercices 1, 2, 3, 4 et 5 qui accompagnent le glossaire ne préparent pas pour une compréhension aisée, pour une didactisation du document « *All about transport* ».

Toutes ces considérations nous amènent à conclure que dans l'ensemble, le document utilisé n'est pas suffisamment clair et compréhensible pour les apprenants, ne constitue pas pour eux de l'« *input* » suffisamment compréhensible. En un mot, le retour au document pour en vérifier l'apprenabilité nous montre que le texte est compréhensible par endroits et l'est moins à d'autres, et la tâche qui nécessitait la compréhension **de tout le texte** dans son ensemble, pour la formulation d'une réponse exacte, n'a pas pu permettre qu'il y ait de l'apprentissage par la plupart des apprenants. De plus les réponses requises nécessitant des formulations de phrases, les apprenants, ayant pour la plupart un niveau faible en anglais, n'ont pas pu éviter de faire des pnca de toutes sortes, des productions qui ont révélé la non apprenabilité et la non enseignabilité du document utilisé.

En conclusion, nous pouvons dire que les apprenants n'étaient pas prêts à faire de la production et qu'il aurait fallu les préparer avec des tâches fermées comme nous l'avons fait remarquer en ce qui concerne certains apprenants.

2. Tâche n° 8

Procédons, pour commencer, à la description du support utilisé :

2.1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support utilisé : Banks spies herald spring offensive = 1 document authentique, publié dans The European 11-17 mars 1994 & porte sur la décision de la Commission Européenne d'envoyer des « espions » (*spies*) dans les banques européennes pour investigations sur la qualité du service de transfert de fonds entre pays membres de l'Union Européenne. **Source :** BONNET-PIRON, Daniel & Ginette DUPONT. (2000). BTS Tertiaires: Access to business. Paris : Nathan, pp. 126-127.

Paragraphe introductif : l'objectif de l'Union Européenne : « *the EU's executive body will be trying to find out whether banks have made any progress in improving their cross border money services* » pour déboucher sur 1 directive de Bruxelles ordonnant des « *better banking services right across the Union* ». l'enquête, selon le document, va conduire des experts à visiter « *banks with run-of-the mill requests to send money from country to country, thus establishing the true cost of shipping money between. EU member states* ».

Partie suivante : procédure à suivre : effectuer des visites surprises aux banques pour éviter prises de dispositions pour empêcher les experts de détecter les entraves éventuelles à la réglementation + raisons : « *the quick, cheap transfer of money between the 12 member states is regarded as one of the essential building blocks for successfully creating the single market economy* » + objectif de l'enquête prévue pour avril (1994) : « *discover whether the quality of banking payments is on the scale which the EU wants, chiefly in the transparency of costs and quality of service,* » + raisons : 1 enquête en 1993 « *showed that banks imposed double charges on 43 per cent of transactions between EC states ... Not only that, but two-thirds of banks failed to provide customers with any information on cross-border money transfers [...]* »

Dernières parties : (résumé) : pour certaines « *leading banking associations* », « *banks are committed to better cross-border payment, but [...] this should come at the pace dictated by the banks and their customers, to avoid burdening the industry with vast new costs* » & dans 1 passé récent, « *National Westminster Bank, in Britain, has joined forces with three partners to launch a system for making low-value cross-border payments. This will allow customers to send payments up to a value of £2,000 (\$ 3,000) direct to any countries linked by the scheme.* »

Le document est suivi d'un glossaire qui facilite la compréhension de certains termes tels qu'ils sont utilisés dans le texte.

2.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de concepts et de lexique en anglais dans le domaine bancaire en général et celui spécifique du transfert de fonds entre pays membres de la Commission européenne.

2.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un texte écrit en anglais de spécialité (anglais bancaire). L'apprentissage est supposé se faire, une fois encore, par induction. **La tâche est constituée de quatre sous-tâches dont la première est fermée, la deuxième fermée, la troisième fermée et la quatrième ouverte. Le seuil de réussite de la tâche est le niveau B1 pour l'ensemble des sous-tâches, ce qui correspond au score de 4/5 pour la tâche n° 2.**

2.4. Description de la tâche

La tâche est constituée de quatre exercices sur le document dont trois dans la rubrique intitulée « *Reading tips* » et un dans la rubrique « *Reading for details* ». Cette tâche a été exécutée en **1^{ère} année de Gestion des banques et 1^{ère} année de Gestion des entreprises (classes jumelées)**.

1^{er} exercice :

When you do not understand a word, look for the expressions-words, clauses or sentences-which can help you understand it. For example:

The meaning of the word "showdown" can be understood from the preceding sentence: The signs so far don't look so good. And that points to a showdown with the banks.

Find the expressions which explain the following words (exercice à réponses fermées) :

- a) Run-of-the-mill requests (1.17),
- b) Broadships (1.26)

c) The pace (1.40)

2^{ème} exercice :

Taking into account the general meaning of the text, select the appropriate equivalents for the following words (exercice à réponses fermées) :

1. Covert : a) dangerous ; b) exciting ; c) clandestine
2. A showdown : a) a conflict ; b) a show ; c) a revolution
3. Run-of-the-mill : a) original ; b) common ; c) funny
4. Broadside: a) thanks ; b) attacks ; c) guns
5. The pace : a) the authority ; b) the rhythm ; c) the date

3^{ème} exercice :

List all the expressions in the text meaning the same as "cross-border services" (exercice à réponses fermées).

4^{ème} exercice : (dans la rubrique « *Reading for details* ») constitué de 2 questions sur le texte (exercice à réponses ouvertes) :

1. Why are the European Commission's agents referred to as spies?
2. Why is the commission dissatisfied with banks? Give precise examples.

2.5. Résultats de la tâche

Les résultats seront présentés respectivement pour le premier, le deuxième, le troisième et le quatrième exercice.

2.5.1. Résultats du premier exercice

Procédons à la présentation des résultats et ensuite à leur interprétation.

2.5.1.1. Présentation des résultats du premier exercice

Alors que selon la consigne du premier exercice il fallait retrouver les expressions du texte qui permettraient d'expliquer certaines expressions, dans le cas particulier de a) *run-of-the-mill requests* ; b) *broadside* et c) *the pace*, les apprenants n'ont souvent pas répondu

conformément aux attentes, et c'est ce qu'illustrent les réponses des 13 premiers apprenants pris au hasard, étant donné le grand nombre d'apprenants (142 étudiants) :

1. **Joël** : a) *run of-the-mill requests* : up to date demands, b) *broadside* : attacks ; offensive ; c) *pace* : rhythm, level;
2. **Francis**: a) *Run-of-the-mill request explain establishing the true cost shipping money between EU member states*; b) *the broadsides explain the showdown*;
3. **Mathias**: a) *Run of-the-mill requests* \Rightarrow *establishing the true cost of shipping money between EU member states*; b) *broadsides explain against showdown* c) *the pace explain vast new cost*;
4. **Pamela** : a) *run of-the-mill requests: ordinary requests* ; b) *broadsides : attacks* ; c) *the pace: the rhythm*;
5. **Cherifath** : a) *run of-the-mill requests : common* ; b) *broadsides : attacks* ; c) *the pace : the rate*;
6. **Chimène**: a) *common requests* ; b) *showdown*; c) *the rhythm*;
7. **Elissa**: a) : *Run of-the-mill requests : ordinary request*, b) *broadsides : attacks*; c) *the pace: Rhythm*;
8. **Mawussi** : a) *with run of-the-mill requests to send money from country to country, thus establishing the true cost of shipping money between EU member states* ; b) *broadsides: the meaning of this word can be understood from the Brussels investigation comes in the wake of a number of broadsides it has fired against the bank*; c) *the pace: the meaning of the word "the pace" can be understood from "leading EU banking associations say that banks are committed to better cross-border-payments, but that this should come at the pace dictated by the banks*;
9. **Sandrine**: a) \rightarrow *ordinary requests*; b) \rightarrow *attacks*; c \rightarrow *the rhythm*;
10. **Maxime**: *run of-the-mill requests: ordinary reques*, b) *broadside: Attacks*; c) *the pace: Rhythm*;
11. **Roneldo**: a) *run of-the-mill requests: common requests*; b) *broadsides: attacks*; c) *the pace: the rhythm*;
12. **Stéphane**: a) *run of-the-mill request: cross border*; b) *broadsides: showdown*, c) *the pace: progress*;
13. **Kady**: *Run-of-the-mill-requests: courant requests*, b) *broadsides: attacks*; c) *the pace: the rate*.

2.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice

Les apprenants se sont contentés d'écrire des réponses qui n'étaient que l'illustration de leur malcompréhension du passage qui contenait l'une ou l'autre de ces expressions, ou de la question elle-même, ou alors ils se sont contentés d'écrire des mots inspirés des termes français écrits dans le glossaire proposé. Nous pouvons donc dire que les résultats ne sont pas

du tout à la hauteur des attentes. L'exercice n'a pas été conçu de façon appropriée. Nous devrions le rendre plus compréhensible si nous devions le reprendre une autre fois.

Les 13 premières réponses prises au hasard nous confirment que soit les apprenants n'ont pas compris la tâche, ou que même ceux qui l'ont comprise n'ont pas su repérer dans le document, dans les environs de chacune de ces 3 expressions, les éléments qui pourraient permettre de les expliquer.

En ce qui concerne le terme « *broadside* » par exemple, dont le glossaire qui accompagne le document nous indique qu'il est l'équivalent du terme français « attaque », nous comprenons que la réponse conforme aux attentes des auteurs serait « *it has fired against the banking industry* », mais les apprenants, qui sont des étudiants de 1^{ère} année de Gestion des banques et de Gestion des entreprises, ne sont pas linguistiquement outillés pour comprendre le « *fire* », qui de surcroît ne se trouve pas dans le glossaire.

Quand au terme « *the pace* » de la question C du premier exercice, dont la réponse attendue par les auteurs est vraisemblablement la suite immédiate du terme dans le paragraphe qui le contient, c'est-à-dire « *at the pace dictated by the banks and their customers [...]* », bon nombre d'apprenants se sont contentés d'écrire comme réponse un mot qu'ils estiment être l'équivalent anglais du mot rythme, proposé dans le glossaire. Nous pouvons illustrer cela avec les réponses à la question C de ces 18 autres apprenants, pris au hasard, qui n'ont pas répondu autrement que les 13 premiers :

- 1. **Lucrèce:** c) → *rhythm*
- 2. **Lauris:** c) *the pace: the rhythm*
- 3. **Joel:** c) *pace: rhythm; level*
- 4. **Romarick:** c) *the pace: the rhythm*
- 5. **Jonas:** c) *the rythm*
- 6. **Ella:** c) *Rhytm*
- 7. **Paterne:** c) *the pace: the rtythm*
- 8. **Axelle:** c) → *progress*
- 9. **Natoïtra:** c) → *the rhythm*
- 9. **Achilles:** c) *the pace* → *the rythm*
- 10. **Roger:** *the pace* → *the rhythm*
- 11. **Constantine:** c) *rhythm*

- 12. **Euphrasie:** *c) rhythm*
- 13. **Wakil:** *c) the pace, the rhythm*
- 14. **Hyacinthe:** *c) rhythm*
- 15. **Donatien:** *c) rhythm*
- 16. **Vital:** *c) the pace: progress*
- 17. **Aurel:** *c) the pace: progress*
- 18. **Toudji :** *c) rhythm*

Nous voyons donc qu'en ce qui concerne spécifiquement cette question, les apprenants n'ont pas pu répondre conformément aux attentes. Certains ne l'ont certainement pas comprise. D'autres ne sachant quelle expression dans le texte permet d'expliquer le mot « *pace* » se sont contentés d'écrire ce que leur a inspiré l'un des mots équivalents français du glossaire, à savoir les mots allure et rythme.

Tout ceci confirme que dans l'ensemble l'exercice n° 1 n'a pas été fait conformément aux attentes, et que les apprenants ne l'ont pour la plupart fait que pour la forme. La formulation de l'exercice n'a pas permis de le comprendre et elle doit être corrigée.

2.5.2. Résultats du deuxième exercice

Voici le tableau des résultats du deuxième exercice :

2.5.2.1. Tableau des résultats du deuxième exercice

Score sur 5	0	1	2	3	4	5
Nombre d'apprenants	0	1	0	0	9	132

2.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice

En ce qui concerne l'exercice n° 2, nous remarquons que **les apprenants ont presque tous atteint ou dépassé notre seuil de réussite de 4 sur 5**. Ainsi, sur les 142 apprenants de la classe qui ont fait la tâche,

- 132 ont obtenu 5 sur 5 ;
- 9 ont obtenu 4 sur 5, c'est-à-dire que 141 apprenants, sur les 142, ont obtenu au moins 4 sur 5 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 3 sur 5 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 2 sur 5 ;
- 1 apprenant a obtenu 1 sur 5 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 0 sur 5.

Ces résultats sont ceux attendus. 141 apprenants sur 142 ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 4 sur 5. Les apprenants n'ont pas eu à se gêner pour comprendre le document avant de trouver, sans difficultés, rien qu'en regardant le glossaire, le terme qui pourrait convenir comme synonyme de « *covert* » ; « *showdown* » ; « *run-of-the-mill* », « *broadships* » ; « *the pace* » parmi les synonymes proposés par l'auteur. Ils ont donc choisi très aisément les bonnes réponses qui sont linguistiquement très proches des explications (en français) du glossaire. Cet exercice a donc été fait sans difficulté, sans réflexions sérieuses sur le document, et tout comme le premier exercice qui a été fait de façon non satisfaisante, celui-ci non plus ne peut pas avoir permis d'apprendre, malgré les « excellents » résultats.

Pour permettre d'apprendre, une tâche doit nécessairement requérir un minimum d'efforts de cognition, ce qui n'a pas été le cas pour cette partie de la tâche, cet exercice sur le lexique utilisé dans le texte. Il faudrait plutôt proposer des exercices qui ne sont ni trop faciles, comme dans ce cas, ni trop difficiles, comme c'est souvent le cas, pour les apprenants, c'est-à-dire des exercices qui se trouveraient dans le juste milieu par rapport à la ZPD des apprenants.

2.5.3. Résultats du troisième exercice

Nous allons présenter les résultats pour ensuite procéder à leur interprétation.

2.5.3.1. Présentation des résultats du troisième exercice

Pour ce qui concerne le troisième exercice qui consiste à lister comme le dit l'auteur « *all the expressions in the text meaning the same as "cross-border services* », les apprenants ont pour la plupart proposé des réponses plus ou moins satisfaisantes. Nous allons lister les

services transfrontaliers que nous retrouvons dans le texte et revoir les réponses de quelques apprenants pour montrer le degré de conformité de ces dernières à nos attentes.

Nous avons donc recensé dans le texte les termes « *cross-border money services* », « *banking services right across the European Union* », « *shipping money between EU markets* » ; « *intra -EU payment services* » ; « *transfer of money between the 12 member states* », « *transactions between EU countries* », « *cross-border money transfer* » ; « *cross border payments* ». Voici le tableau des réponses d'un échantillon de quelques apprenants:

1. Roméo:

- *Cross-border payment*
- *Cross-border money services*
- *Cross-border money transfers*
- *Cross-border*

or

- *Intra-EU payment services cheaps*
- *It is a transfers of money*
- *It is a transaction between EC station*
- *It is a shipping money between EU member states*
- *It is to send money from country to country*

2. Femi:

- *Cross-border money services*
- *Cross-border payments*
- *Cross-border money transfers*

3. Julius:

- *Cross-border money services*
- *Cross-border money transfers*
- *Cross-border payments*

4. Nadège:

- *Send money from country to country*
- *of transactions between EC states*
- *on cross-border money transfers*
- *cross-border payment*
- *cross-border money service*

5. Rachidatou:

- *intra-EU payment services*
- *crossed border money transferts*

- *crossed border payment*
- *send money from country to country*
- *shipping between EU member states*

6. Kady:

- *Cross-border money services*
- *Cross-border money transfers*
- *Cross-border payment*

7. Donald:

- *to send money from country to country*
- *intra-EU payments services*
- *transfer of money between 12 member states*
- *shipping money between EU member states*
- *transactions between EC states*

8. Guénolé:

- *intra-EU payment services*
- *transfert of money between the member states*
- *to send money from country to country*
- *shipping money between EU member states*
- *transactions between EC states*

9. Rufine:

- *Cross border money services*
- *Cross-border money transfers*
- *Cross-border payments*

10. Léa:

- *transfer of money between 12 member states*
- *information on cross-border money transfers*
- *intra-EU payment services for customers*
- *send money from country to country*
- *cross-border payment*
- *shipping money between EU member states*

11. Irénée:

- *cross-border services*
- *cross-border money services*
- *cross-border money transferts*
- *cross-border money payments*

12. Tatiana:

- *cross-border money services*
- *cross-border money transfers*
- *cross-border payment*

13. Méryse:

- *cross-border*
- *cross-border money services*
- *cross-border payment*
- *cross-border money transfert*
- *shipping money between EU*

2.5.3.2. Interprétation des résultats du troisième exercice

Comme on peut le voir, les réponses sont pour la plupart plus ou moins conformes aux attentes, c'est-à-dire des réponses sans beaucoup de pnca et ayant des contenus conformes à celui du texte, à part quelques écarts tels que le mélange de groupes nominaux et de groupes verbaux et des pnca qui relèvent de la nativisation. C'est le cas par exemple de Rachidatou qui écrit comme réponse 1) « *intra-EU payment services* » (réponse acceptable), 2) « *crossed border* » (au lieu de « *cross-border* »), « *money transferts* » (au lieu de « *money transfer* »), 3) « *crossed-border (au lieu de « cross-border ») payment* », 4) « *send (au lieu de « sending ») money from country to country* », 5) « *shipping (« shipping » tout seul n'ayant rien à voir avec le transfert de fonds) between EU member states* ». Avec des pnca comme « *crossed border* », il aurait fallu entre autres des exercices de préparation pour la tâche, des pré-tâches du genre « *drag and drop* » en essayant d'étudier les conditions de leur faisabilité.

2.5.4. Les résultats du quatrième exercice

Nous procéderons à la présentation des résultats et ensuite à leur interprétation.

2.5.4.1. Présentation des résultats du quatrième exercice

En ce qui concerne les réponses aux questions de compréhension sur la partie « *Reading for details* », les résultats sont caractérisés par beaucoup de productions non-conformes aux attentes comme on peut s'en rendre compte en lisant 14 copies prises au hasard sur les 142.

1. Mawussi:

1. *The European Commission's agents referred to as spies because they are embarking on a covert operation. They find out whether banks have made any progress in ... (partie illisible) their cross border money services.*
2. *The Commission dissatisfied with banks because banks win many money in the cross border service and the bank don't go the direction of the Commission European want;*

2. Lydia:

1. *The European Commissions referred to as "spies" because banks have any progress in improving their cross border money service.*
2. *Banks imposed double charges on 43 percent of transaction between EC states. Not only that, but two thirds of banks failed to provide customers with any information on cross border money transfer;*

3. Astride:

1. *European Commission agents referred to as spies because they work on covert operations*
2. *The Commission is dissatisfied the bank because*

4. Isabelle:

1. *The European agents referred to as "spies" to establishing the true cost of shipping money between EU member states*
2. *The Commission dissatisfied banks because bank imposed double charges 43 percent of transactions between EC states*
 - *Two thirds of banks failed provide customer with any information on cross border money transfers;*

5. Frédy:

1. *European Commission agents referred to as spies because they work on covert operation*
2. *The Commission is dissatisfied by the banks because it disapproves the banks cross border money transfer;*

6. Sergio:

1. *The European Commission's agents referred to as "spies" because they have infiltrated on a covert operation*
2. *The Commission dissatisfied with banks because banks were offering costly and intra-European Union payment services-by example, Brussels's banks, National Westminster bank in Britain.*

7. Koffi:

1. *The European Commission's agents referred to as "spies" because they trying to find out whether banks have made any progress in improving their cross border money services by covert operation in order to make better banking services right across European Union.*
2. *The Commission dissatisfied with bank because the bad quality of banking and transfers payments;*

8. Alice: *aucune réponse à aucune des deux questions;*

9. Lucretia:

1. *The European Commissions agents referred to as "spies" to establishing the true cost of shipping money between EU member states*

2. *The commissions dissatisfied banks because*

- *banks imposed double charges on 43 percent of transaction between EC states*
- *Two thirds of banks failed to provide customers with any information on crossborder money transfert.*

10. Amour: *aucune réponse à aucune des deux questions;*

11. Manline:

1. *The European commission's agents are referred to as "spies" because in embarking on a covert operation like something out of a John le carré Novel, the EU executive body will be tring to find out wetter banks have made any progress in improving their cross border money services*
2. *The commission dissatisfied with banks because bank were offering costly and slow intra EU payment services.*

For example, Brussel's banks, National West mister bank in Britain;

12. Sèmira:

1. *Commission's agents refferred to as "spies" because they work in corver*
2. *The commission is disatisfied with banks because they don't do their services well*

Ex: bank is unaware when they are being visited

They are unable to "dress up" their branches specially for the employ.

13. Chistelle:

1. *The European commission agent to as "spies" because the work in cover*
2. *pas de réponse*

14. Carol:

1. *Because they work on covert operation*
2. *Because it is disapprove the bank cross border money service.*

2.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice

Nous nous rendons compte que certains apprenants n'ont pas du tout compris les questions alors que d'autres les ont bien comprises. Mais les apprenants ont pour la plupart proposé des réponses caractérisées par beaucoup de pnca.

La réponse de Mawussi, par exemple, montre qu'il/elle a bien compris la question et que le document utilisé lui a permis de disposer des éléments dont il/elle a besoin pour répondre. Toutefois, ces atouts ne l'ont pas empêché de faire des productions pnca d'ordre lexical, grammatical et stylistique. Il/Elle l'écrit par exemple : « *the european commission's agents*

refferred to as "spies [...]" », répondant ainsi à la voix active alors que la question est posée à la voix passive, produisant ainsi du contre sens lorsqu'il/elle procède de la sorte.

De plus, il/elle écrit « *european* » au lieu de « *European* » et se trompe également dans l'écriture de « *refer* » en en doublant l' « f », bien que le mot soit correctement écrit dans la question posée. De même, au lieu de « *the commission is dissatisfied* » en ce qui concerne la question 2, il/elle écrit « *the commission dissatisfied* », utilisant encore une fois la voix active à la place de la voix passive, et il écrit « *many money* », au lieu de « *a lot of money* » ou « *too much money* » et « *the bank dont go* » au lieu de « *the bank doesn't go* », en plus des pnca d'ordre lexical telle que « *win [...] money* » au lieu de « *earn [...] money* ».

De notre échantillon de 14 apprenants (12 apprenants si nous considérons que deux d'entre eux n'ont pu proposer aucune réponse), seule Manline a correctement utilisé la voix passive lorsqu'elle écrit « *The European commission's agents are referred to as spies [...]* » mais sa réponse, malgré le bon emploi de la voix passive contrairement aux autres, n'est pas une réponse satisfaisante. Elle n'a pas pu mettre un accent sur le fait que les agents de la commission auront à opérer discrètement, à « infiltrer » les banques pour obtenir des renseignements précis sur la qualité de leurs services d'envoi de fonds d'un pays membre de l'Union Européenne à un autre. De plus, la suite de sa réponse est caractérisée par des pnca d'ordre lexical comme c'est le cas lorsqu'elle écrit « *tring* » au lieu de « *trying* » et « *wetter* » au lieu « *whether* ».

Dans sa réponse à la deuxième question, elle (Manline) écrit, comme la plupart des autres apprenants, « *The commission dissatisfied with banks....* » au lieu de « *The commission is dissatisfied with banks* », montrant ainsi qu'elle non plus n'a pas encore une parfaite maîtrise de l'emploi de la voix passive dans les réponses à des questions qui le nécessitent, contrairement à ce que l'on aurait pu déduire de sa réponse à la première question « *The European commission's agents are referred to as spies [...]* ». En plus de cette pnca d'ordre grammatical, nous remarquons que cet apprenant a écrit « *bank were* » au lieu de « *banks were* », ce qui relève vraisemblablement de l'inattention mais qui est de toute façon une pnca d'ordre grammatical. Toutefois, sur le plan sémantique, la réponse de Manline est acceptable.

Nous pouvons, en revisitant les réponses des 14 apprenants qui ont répondu aux questions dans notre échantillon, ou plutôt 12 parce que Alice et Amour n'ont pas répondu à ces 2

dernières questions portant sur la compréhension détaillée du document, « *Reading for details* », conclure qu'elles sont pour la plupart formulées avec beaucoup de pncas mais sont toutefois l'expression d'efforts cognitifs effectués pour comprendre le document.

2.5.5. Analyse du support utilisé

Le texte est un extrait d'article exprimant certaines des préoccupations de la Commission Européenne au début de l'année 1994. Contrairement aux documents fabriqués, qui sont généralement des synthèses de cours de spécialité exprimées en anglais simple pour permettre de rendre leurs contenus accessibles aux apprenants, ce document n'est pas écrit à des fins didactiques, mais plutôt pour donner des informations sur certaines activités de la Commission Européenne, aux membres de la communauté européenne, ou de la communauté internationale, qui comprennent l'anglais.

Ces détails peuvent expliquer le niveau de langue élevé qui caractérise le document qui ne traite pas directement de concepts que les apprenants ont appris dans l'une de leurs matières de spécialité (puisque le texte n'est pas destiné en particulier à un public comme le leur), mais porte plutôt sur un événement de leur domaine de spécialité, celui du transfert de fonds, entre banques d'une même communauté économique sous-régionale.

L'article est caractérisé par un style plutôt journalistique avec une proportion importante de termes et tournures qui ne facilitent pas la compréhension à des apprenants de 1^{ère} année de Gestion des banques et de Gestion des entreprises dans notre environnement de pays francophone d'Afrique, généralement faibles en anglais et peu enclins à comprendre des figures de style utilisées pour rehausser le langage journalistique adopté, tout en informant sur un événement important dans le domaine bancaire.

Lorsque les apprenants lisent par exemple, en introduction, « *The European Commission will be quietly slipping its "spies" into Europe's banks in the coming weeks* », bon nombre des apprenants auraient été déroutés par l'expression « *will be quietly slipping its spies* ». Ceux qui ne connaissent pas le mot « *spies* » l'ont cherché, d'autres nous en ont demandé l'explication équivalente en français, et nous avons répondu à leur sollicitude, bien que nous ayons opté dès le départ pour un mode d'enseignement qui met l'accent sur les efforts de

cognition personnels des apprenants, avec très peu d'interventions de l'enseignant pendant l'apprentissage. Mais lorsqu'ils ont lu « *slipping its spies* », même en ce qui concerne ceux qui auraient compris que « *to slip* » veut dire glisser, il n'est pas sûr qu'ils comprennent aisément ce que l'auteur de l'article veut dire en s'exprimant ainsi.

Même lorsqu'ils comprennent les termes, pris séparément, il n'est pas sûr qu'ils comprennent facilement le message exprimé dans le contexte de l'article, car ils ne connaissent rien de telles figures de style, de tels « blocs lexicalisés ». Nous aurions dû leur faciliter le travail par des micro-tâches de classement lexical. Il en est de même pour d'autres expressions : « *In embarking on a covert operation* » (2^{ème} paragraphe) ; « *that points to a showdown with the banks* » (3^{ème} paragraphe) ; « *banks with run-of-the-mill requests* » (4^{ème} paragraphe) ; « *(the true cost of) shipping money* » (4^{ème} paragraphe) « *to "dress up" their branches* » (5^{ème} paragraphe) ; « *a number of broadsides it has fired against banking industry* » (6^{ème} paragraphe), [...] Ces expressions, aussi bien que d'autres, sont hors de la portée intellectuelle des apprenants, à tel point que nous-même (l'enseignant) avons dû recourir au glossaire, « *Word key* », proposé à la suite du texte, pour comprendre l'expression « *run-of-the-mill* », par exemple, dans le 4^{ème} paragraphe.

Ainsi, lorsque nous revisitons le document pour essayer d'expliquer en quoi il peut être à la base de l'échec des apprenants dans le traitement du premier exercice, nous nous rendons compte que les réponses à retrouver dans le texte ne sont pas toujours claires. S'agissant par exemple de l'expression « *run-of-the-mill-request* », rien n'indique clairement dans les environs immédiats de cette expression, ce qu'elle pourrait signifier. On pourrait penser à l'expression « *from country to country* » dans « *to send money from country to country* » qui pourrait faire penser au caractère courant des demandes de transferts de fonds, mais même cette réponse que nous pourrions suggérer ne semble pas être une qui soit particulièrement convenable. Aucun des apprenants ne l'a suggéré non plus, et aucun d'eux n'a suggéré une réponse qui soit acceptable par rapport à la spécificité de la question. Nous aurions pu procéder par le système de « *drag and drop* » ou « glisser-déposer », ce qui n'est pas possible pour le moment dans notre contexte.

Pour apprécier le degré d'enseignabilité et d'apprenabilité du support utilisé, nous pouvons dire que le document n'est pas très « apprenable ». Il aurait fallu proposer d'abord des micro-

tâches de classement lexical, comme nous l'avons souligné, ou d'autres micro-tâches qui permettent de rendre le texte progressivement accessible, apprenable. De plus, le premier exercice, tel qu'il a été libellé, ne pouvait pas se faire conformément aux attentes par des étudiants qui n'ont pas compris le texte. On peut aussi dire que l'exercice n° 2 n'a pas, malgré son caractère authentique, requis des efforts pour être traité et presque tous les apprenants (92,92 % d'entre eux) ont eu un score de 5 sur 5 alors qu'une tâche ne devrait être in trop difficile, ni trop facile (Richard I. Arends, 1991 et J.P. Narcy-Combes, 2005), et cette tâche n'a pas permis d'apprendre comme nous nous en sommes rendu compte.

Toutefois, avec un exercice comme celui intitulé « *Reading for details* », les apprenants, censés avoir fait quelque effort de cognition pour répondre aux deux questions, peuvent avoir appris quelque chose. Somme toute, on peut dire que l'ensemble constitué par le texte et les exercices ne constitue pas de l'*input* compréhensible mais que le texte constitue à certains endroits de l'*input* compréhensible et à d'autres de l'*input* incompréhensible. En conclusion, nous pouvons dire que le document n'est pas (très) apprenable pour les apprenants. **Nous aurions dû, soit le rendre « traitable » (apprenable) comme nous l'avons suggéré, soit proposer des micro-tâches sans productions langagières (micro-tâches fermées), ou soit le rejeter en tant que support en cas d'impossibilité de le rendre accessible d'une manière ou d'une autre à des apprenants du niveau de ceux à qui nous avons affaire.**

3. Tâche n° 9

Commençons le compte-rendu de la tâche par les caractéristiques du support utilisé :

3.1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support : *Capitalising on capital* & **sous-titre concerné :** *Turnover*.

Source : BONNET-PIRON, Daniel & Ginette DUPONT. (2000). *BTS Tertiaires : Access to Business*. Paris : Editions Nathan

Contenu = Définition du terme « *turnover* » (chiffre d'affaires) et de « *(rate of) turnover* » (rotation du stock) : « *Turnover [...] refers to the gross income or sales of an organisation over the previous year [...] The greater the turnover the more business the firm is doing although this is not always the case* » + formule pour le calcul du chiffre d'affaires net/« *net turnover* » : « *net turnover [...] is calculated by taking the total sales of the business*

minus the value of goods returned or credit notes issued » & **2 méthodes de calcul de la rotation du stock (rate of turnover of stock)** « [...] depending whether the stock is looked at in terms of cost price or selling price:

$$1. \text{ Rate of turnover of stock} = \frac{\text{cost of stock sold}}{\text{Average cost at cost price}}$$

$$2. \text{ Rate of turnover of stock} = \frac{\text{Net turnover}}{\text{Average cost at selling price}} \gg$$

& **Valeur moyenne du stock (average stock)**: « average stock [...] is worked out by taking the stock at the beginning and at the end of the trading period, adding them and dividing by two

Example

$$\begin{array}{r} \text{£} \\ \text{Jan. 1 stock } 4,000 \\ \text{Dec. 31 stock } 6,000 + \\ \text{£ } 10,000 \\ \text{Average stock} \\ \frac{\text{£}10,000}{2} = \text{£ } 5,000 \gg. \end{array}$$

Le support utilisé est un extrait de manuel de cours de comptabilité ou de finance d'entreprise conçu pour les écoles anglaises, par des financiers anglais ou anglophones, repris par Daniel Bonnet-Piron et Ginette Dupont dans leur ouvrage pour didactiser des concepts liés au chiffre d'affaires en anglais, « *turnover* ». C'est un cours de comptabilité ou de finance qui est repris ici pour permettre aux apprenants, dans le domaine de l'anglais de spécialité, d'apprécier les définitions de certains termes spécialisés proposés par les auteurs. C'est donc un document qui peut être considéré comme authentique parce qu'il n'a pas été conçu à l'origine pour des cours d'anglais mais pour des cours de comptabilité d'entreprise, etc. à des étudiants anglophones.

3.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de mesurer l'état des capacités orales et écrites des apprenants **en Licence Professionnelle/Banque et Assurance**, dans le domaine de l'anglais comptable et en particulier celui utilisé pour parler du chiffre d'affaires, et favoriser ainsi l'apprentissage de concepts/lexique relatifs à la comptabilité en anglais.

3.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'expression orale et écrite dans le domaine des questions liées aux chiffres d'affaires. L'apprentissage se fera directement à partir de leur « exposition » à un cours conçu et écrit pour des apprenants anglophones apprenant la comptabilité. C'est une tâche dont **le seuil de réussite est le niveau B2**, compte tenu du niveau académique des apprenants (BAC + 3). **C'est une tâche ouverte.**

3.4. Description de la tâche

Voici le tableau de description de la tâche :

La tâche consiste à lire le document (lecture silencieuse) et apprécier le contenu en répondant à des questions de compréhension. Question principale : « *What do you think of the author's formula for the calculation of the turnover? Do you agree with him? Justify your answer* ».

3.5. Résultats de la tâche

Nous n'avons pas retenu un seuil de réussite précis. Notre critère de réussite étant la formulation de réponses claires et conformes aux attentes, en ce qui concerne le fond, et sans beaucoup de pnca, en ce qui concerne la forme.

Alors que nous avons demandé aux apprenants de répondre à la question posée après la lecture de l'extrait de texte, lorsque nous avons essayé de passer entre leurs rangées de tables-bancs pour voir comment ils travaillaient, nous nous sommes rendu compte que la plupart d'entre eux essayaient plutôt de répondre en français, quitte à peut-être traduire leurs idées, après, en anglais. L'enseignant n'avait pas de réponse toute faite à la question posée, l'objectif de la tâche étant de mesurer l'état des capacités orales et écrites des apprenants sur le thème des chiffres d'affaires, qui relève de leur domaine de spécialité, en leur demandant de se baser sur

le support (le texte) et de confronter leurs connaissances générales en comptabilité (en français comptable) et les données du texte.

Nous avons essayé d'échanger avec les apprenants en anglais mais il leur était impossible de s'exprimer de manière compréhensible. Nous étions alors d'accord qu'ils le fassent en français, quitte à voir ensuite comment ils pourraient exprimer leurs idées en anglais. Sinon, il n'y avait rien à faire et nous serions tout simplement bloqués. Ainsi, comme ils étaient incapables d'échanger à deux en anglais comptable, pour répondre à la question posée, nous les avons donc laissés s'exprimer en français, même si c'était à titre provisoire, comme s'il s'agissait carrément d'un cours de comptabilité en langue française, pour qu'au moins on puisse finir par s'entendre sur les idées à retenir quitte à les reprendre ensuite en anglais. Voici les résultats de cet échange qui devait selon nous permettre d'aboutir à de la (re)construction de la connaissance en anglais comptable.

Certains apprenants étaient d'accord avec les auteurs, d'autres non. Alors que jusqu'ici, nous avons privilégié l'auto-correction, les circonstances nous ont amené cette fois à procéder à une correction collective (à procéder à une entorse au mode de travail que nous avons adopté) et voici, pour illustrer les points de vue des apprenants, les propositions de trois d'entre eux telles qu'ils nous les ont mises au tableau :

1. Frédéric :

1^{ère} proposition :

Le chiffre d'affaires est TTC

Alors on a :

✓ Chiffre d'affaires net = CATTC – Taxe sur CA – Note de crédit

CAN = CATTC – Taxe sur CA - Note de crédit

2^{ème} proposition :

Si le CA est HT alors

✓ CAN = CAHT - Note de crédit

2. Angélique :

1^{er} cas : je suis fournisseur de marchandise, je vend pour 10.000.000 de francs CFA à mon client. Je lui envoie

une facture de doit.

Mt brute 10.000.000

re 10 % (1.000.000)

Ne 9.000.000

TVA 18 % 1.620.000

Net à payer 10.620.000

Et je l'enregistre comme suit dans ma comptabilité.

D : 411 → 10.620.000

C : 701 → 9.000.000

C : 443 → 1.620.000

S/ Vente de marchandise

Le compte 701 prend toujours le montant des ventes hors taxes

2° cas : Il se fait qu'il y a eu avarie et le client me retourne une partie des marchandises pour 4.000.000 F. Dans ce cas je lui établis une facture d'avoir

Mt brute 4.000.000

re 10 % (400.000)

NC 3.600.000

TVA 18 % 648.000

Net à déduire : 4.248.000

Je passe l'écriture suivante pour constater le retour des marchandises fait par mon client.

D : 701 → 3.600.000

C : 443 → 648.000

C : 441 → 4.248.000

S/ Retour

Maintenant je veux connaître réellement la situation de mon compte 701 hors (sic) ce compte enregistre le total des ventes hors taxes parce que la taxe n'est pas la propriété de l'entreprise elle doit reverser le montant au fisc. C'est pourquoi la TVA est enregistrée dans le compte 443 et 701. Donc je présente le compte 701 de la façon suivante.

D 701 vente de marchandise C

Retour → 3.600.000

9.000.000 → Pr la vente
SC : 9000 - 3.600.000 = 5.400.000

Mon chiffre d'affaires net avec ce client est 5.400.000. C'est-à-dire ce que je lui est vendu moins ce qu'il m'a retourné.

3. Nicéphore

Net turnover = Total sales – credit notes issued

Lorsqu'on achète des marchandises, on l'inscrit TTC dans le compte 411. (Inscription au débit du journal), et au crédit on inscrit le compte de vente qui prend le montant brute (sic) - les remises ou escompte en plus du

port HT. Et enfin on inscrit dans le compte 443 le montant de la TVA sur le compte de la vente.
Pour calculer le C.A. on prend le montant de la vente autrement dit on se sert du compte 701.

Nous aurions souhaité que les apprenants s'expriment en anglais sur le concept de chiffre d'affaires, « *turnover* », mais voilà qu'ils en ont été incapables et que leurs tentatives de réponses en français ont donné lieu à l'utilisation de termes spécialisés que nous ne connaissions pas toutes. Nous savions dans l'ensemble ce dont il était question pour avoir suivi nous-même une formation de DESS en gestion de la micro-entreprise, mais un DESS en Gestion obtenu dans un environnement canadien (Nouveau-Brunswick) n'est pas une formation en Comptabilité portant sur les entreprises de l'environnement où le système comptable en vigueur est le SYSCOA (SYStème Comptable Ouest-Africain). Nous n'avons donc pas une double expertise en tant que telle et il nous a fallu chaque fois leur demander plus d'explications, notamment par rapport aux questions relevant en particulier du SYSCOA.

Nous ne connaissions en l'occurrence pas très bien les comptes auxquels les apprenants faisaient allusion. Comme il nous était par conséquent impossible de dire qui parmi les apprenants, Angélique, Nicéphore, et Frédéric, etc., avait raison, nous avons dû recourir à l'arbitrage de leur enseignant de comptabilité d'entreprise. Lorsqu'il est venu, il nous a dit que les auteurs du texte avaient raison. Comme il était lui-même incapable de s'exprimer en anglais, il nous a juste donné quelques explications en français et, pour le cours suivant, promis et apporté une explication par écrit de sa justification de l'exactitude de la position des auteurs du texte, repris dans l'ouvrage *BTS Tertiaires: Access to Business*, une justification qui n'était rien d'autre que sa formule de calcul du chiffre d'affaires net :

Chiffre d'affaires net :

- Chiffre d'affaires net = prix de vente brut hors taxe - Retour de marchandises

Quelques définitions utiles :

- Rabais = réduction accordée pour tenir compte des défauts de qualité de marchandises livrées aux clients
- Remise = réduction accordée compte tenu de l'importance des ventes
- Ristourne = réduction périodique accordée pour fidéliser le client.

3.6. Interprétation des résultats de la tâche

Les résultats de la tâche n'ont pas du tout été à la hauteur de nos attentes. Nous avons posé une question sur le document utilisé pour la didactisation des concepts « *turnover* », « *rate of turnover* », etc., et au lieu que les apprenants se prononcent en anglais sur les positions des auteurs telles que exprimées dans le document, de telle sorte que, en le faisant, ils puissent apprendre, nous avons dû nous résigner à accepter que nous nous entendions en français, sur les explications concernant tel ou tel concept, et étant donné notre incapacité à arbitrer, nous avons dû recourir à l'expertise de leur enseignant de comptabilité, et avons, tout le temps, les apprenants, l'enseignant (l'expert en matière comptable) et nous-même, eu à nous exprimer en français. **Les apprenants n'étaient donc pas encore prêts pour faire des productions libres, orales ou écrites, en anglais et il aurait fallu les y préparer progressivement par des micro-tâches appropriées.**

Contrairement à nos attentes, nous avons donc dû nous résigner à ce que les productions se fassent en français mais nous constatons que même en français, les apprenants ont proposé des réponses comportant beaucoup de pnca. C'est ainsi que Frédéric écrit « chiffre d'affaire » au lieu de « chiffre d'affaires », c'est-à-dire avec « affaire » au singulier au lieu du pluriel (pnca d'ordre grammatical).

Dans la réponse d'Angélique, on peut lire « je vend », au lieu de « je vends » (conjugaison non-conforme aux attentes du verbe vendre), « hort taxe » au lieu de « hors taxe » (pnca d'ordre lexical), « hors ce compte enregistre [...] » au lieu de « or ce compte enregistre », (pnca d'ordre lexical), « je lui est vendu » au lieu de « je lui ai vendu » (conjugaison non-conforme aux attentes du verbe vendre au passé composé). Toutefois, les pnca que nous avons trouvées dans la réponse de Nicéphore semblent être des pnca d'inattention. C'est le cas de « montant brute » avec « e » à la fin de l'adjectif « brut », contrairement à la règle sur l'accord des adjectifs qualificatifs.

On peut alors se demander si l'anglais des apprenants peut être conforme aux attentes lorsqu'ils s'expriment dans un français pas du tout conforme aux attentes. On peut aussi se demander si on n'a pas affaire au phénomène de diglossie, étant donnée que la langue

d'enseignement (le français) n'est pas toujours la langue maternelle mais nous voyons là, entre autres, l'influence du « clavardage » sur les productions en français des apprenants béninois.

Tous les 3 apprenants se sont référés à des comptes dont nous n'avions pas connaissance, compte 411, compte 443, compte 701. Ainsi, l'insuffisance de nos connaissances du SYStème Comptable Ouest-Africain (SYSCOA) ne nous a pas permis de bien les suivre. Cela pose le problème de la nécessité ou non pour l'enseignant d'anglais de spécialité de maîtriser la/les matière (s) de spécialité surtout que le recours à l'arbitrage d'un expert du domaine de spécialité n'est pas toujours aisé.

Pour apprécier les productions des apprenants et même pour concevoir des tâches, et aussi des épreuves de devoir ou d'examen, qui cadrent avec les connaissances requises dans les matières de spécialité, et pouvoir les corriger, un minimum de connaissances du domaine de spécialité est indispensable à l'enseignant d'anglais de spécialité. Faute de cela, il ne pourra être un évaluateur « averti », notamment par rapport au contenu des tâches à faire accomplir, des sujets à concevoir et aussi par rapport au contenu des productions des apprenants qui sont, eux, censés être des « experts » dans le domaine de spécialité, étant donné qu'une évaluation porte généralement aussi bien sur le fond/le contenu que sur la forme et qu'il ne faut pas que l'enseignant recoure à un expert ou spécialiste pour la moindre intervention par rapport au fond, sans jouir par conséquent de l'autonomie dont il a besoin pour être à l'aise dans son travail d'enseignant.

3.7. Analyse du support utilisé

En procédant à un retour au support utilisé pour en apprécier l'apprenabilité et l'enseignabilité, nous pouvons dire qu'il est écrit en anglais compréhensible pour les apprenants parce qu'il traite d'un domaine qu'ils comprennent plus ou moins facilement et dont ils sont en mesure de parler, mais seulement en français, même s'ils ne sont pas tous d'accord, les uns avec les autres, par rapport au contenu des réponses à apporter à une question portant prioritairement sur le contenu, comme celle à laquelle ils ont eu à répondre dans le cadre de cet exercice.

Il s'agit donc d'un document tout à fait apprenable et c'est la tâche que nous avons demandé aux apprenants d'exécuter qui n'a pas permis à ces derniers de s'exercer convenablement et de

s'exprimer en anglais comptable ; et ils se sont contentés de lire et de comprendre le document sans être en mesure de répondre directement en anglais. Ils ont certainement appris quelque chose pour avoir essayé de lire et de comprendre le support, mais ils n'étaient pas prêts pour faire des productions en anglais. Ils n'y ont pas été préparés, nous ne les y avons pas préparés par des pré-tâches appropriées. Nous pouvons alors dire que c'est l'ensemble constitué du texte et de la tâche qui n'est pas enseignable/apprenable pour des apprenants de leur niveau de connaissances générales en anglais alors que le texte tout seul était de l'*input* compréhensible pour eux. Nous allons maintenant aborder des tâches de résolution de problèmes.

4. Synthèse du chapitre 4

En conclusion, nous pouvons dire que le chapitre 4 sur les tâches portant sur des documents authentiques ou de niveau de langue élevé a permis de nous rendre compte que les étudiants n'étaient pas encore prêts pour des productions à partir de tels documents et qu'il aurait fallu les y préparer par des micro-tâches spécifiques. Il aurait fallu entre autres prévoir des micro-tâches de classement lexical, de « *drag and drop* », etc. qui favorisent entre autres la dénativisation, qui permettent de reproduire des modèles de manière créative, qui préparent graduellement pour des tâches ouvertes (de production).

Les tâches elles-mêmes n'ont parfois pas été clairement formulées et il faudrait que nous revoyions les tâches telles qu'elles sont formulées par les auteurs des manuels pour les adapter, ou les corriger au besoin, car on ne peut pas exécuter une tâche qu'on ne comprend pas.

Pour éviter que les apprenants répondent « pour la forme », nous pouvons contribuer à éviter cela en proposant des tâches où il leur serait possible de répondre par « *I don't know* » ou « je ne sais pas » et ainsi nous pourrions mieux apprécier leurs capacités réelles d'exécuter les tâches.

Les différentes pnca qui relèvent de la forme devront être recensées pour faire l'objet d'une prise en charge en centre de ressources virtuel ou physique pour corriger les points de langue non-conformes aux attentes révélés lors des productions prématurées. Ces points sont entre autres relatifs à l'accord de l'adjectif qualificatif, la conjugaison des verbes au présent et aussi au passé (*simple past*), la voix passive et la voix active, l'emploi des « *countable* » et « *uncountable nouns* » avec « *much* » ou « *many* » selon le cas, etc.

Le chapitre 4 a une fois encore révélé la nécessité pour l'enseignant d'anglais de spécialité de maîtriser la matière de spécialité dont il enseigne l'anglais. Faute de cela, il peut ne pas comprendre lui-même ce qu'il enseigne (le contenu des documents) et il lui sera difficile d'apprécier les productions ou autres réponses des apprenants à leur juste valeurs ; il ne pourra pas apprécier et évaluer objectivement leurs productions en ce qui concerne le fond et pourtant l'un des rôles les plus importants que jouent les enseignants, c'est d'évaluer les productions des apprenants lors des devoirs, des examens, des concours et il ne faudra pas des enseignants de comptabilité pour proposer des épreuves d'anglais comptable ou pour évaluer les prestations des apprenants en ce qui concerne et le fond et la forme. A défaut de la double expertise, les enseignants de langue de spécialité pourront travailler en équipes pluridisciplinaires (*team teaching*), mais cela requiert des ressources financières et humaines qu'on peut difficilement mettre à disposition.

Chapitre 5 : Compte rendu de tâches de résolution de problème

Les tâches de résolution de problème seront des tâches qui amèneront les apprenants à réfléchir sur de petits problèmes qui auraient pu leur être posés par leurs enseignants de matières de spécialité, mais en anglais.

1. Tâche n° 10

Nous allons tout d'abord procéder à la description du support utilisé.

1.1. Description et synthèse du support utilisé

Support utilisé = Un glossaire comportant des termes fréquemment utilisés dans le domaine bancaire.
--

Il n'y a donc pas de document en tant que tel. Il est seulement proposé un glossaire pour permettre aux apprenants de connaître et de pouvoir utiliser un certain nombre de termes usuels de l'environnement bancaire. La tâche qui sera exécutée prend en compte les connaissances déjà acquises par les apprenants dans les matières de spécialité.

1.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus de réflexion sur quelques petits problèmes qui peuvent se poser aux clients et autres usagers des banques et déclencher de l'acquisition.

1.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement sur l'utilité des services bancaires. L'apprentissage se fera à partir de la réflexion sur les petits problèmes posés et de la résolution desdits problèmes, c'est donc une forme d'apprentissage par la réflexion sur des thèmes et la formation d'images mentales sur ces différents thèmes, « *learning by forming* »

mental images/iconic mode » (Richard Arends 1991). **Le seuil de réussite est de 7/9, l'équivalent du niveau B1. C'est une tâche fermée.**

1.4. Description de la tâche

La tâche comporte 9 petits problèmes et 9 différentes solutions et il est demandé aux apprenants de trouver la solution qui convient à chacun des problèmes soulevés, en considérant comme support visuel la culture bancaire censée être la leur en tant qu'étudiants en classe de **2^{ème} année de la filière Banque et finance d'entreprise (BF2 B)** :

Suggest solutions to the following problems :

1) I want to buy a house; 2) I would like to be able to withdraw money at weekends; 3) I sometimes need to spend more money than I have in my account; 4) I sometimes forget to pay the rent on time; 5) I'm going abroad for my holiday; 6) I keep forgetting where I hide my valuables; 7) I have lost my cheque-book; 8) I need to spend money abroad; 9) I'd like my savings to earn interest.

List of solutions:

a) Ask your bank to debit your account automatically; arrange for a standing order; b) I'd rent a safe deposit box if I were you; c) Apply for a personal loan; d) You must stop your cheques right away; e) Apply for a cash card so that you can use cash dispensers; f) Try to agree an overdraft with the bank or consider a credit card; g) You'd better buy foreign currency before leaving or take some travelers cheques with you; h) You should open a deposit account i) Arrange for a bank transfer.

Voici les résultats de la tâche :

1.5. Résultats de la tâche

Nous présenterons d'abord le tableau des résultats pour ensuite les interpréter.

1.5.1. Tableau des résultats

Score	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'apprenants	0	1	1	1	5	3	2	2	0	12

1.5.2. Interprétation des résultats

Le tableau indique que, sur les 27 apprenants qui ont exécuté la tâche,

- 12 apprenants ont obtenu 9 sur 9 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 8 sur 9 ;
- 2 apprenants ont obtenu 7 sur 9 ; c'est-à-dire que 14 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 7 sur 9 ;
- 2 apprenants ont obtenu 6 sur 9 ; c'est-à-dire que 16 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 6 sur 9 ;
- 3 apprenants ont obtenu 5 sur 9 ; c'est-à-dire que 19 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 5 sur 9 ;
- 5 apprenants ont obtenu 4 sur 9 ; c'est-à-dire que 24 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 4 sur 9 ;
- 1 apprenant a obtenu 3 sur 9 ; c'est-à-dire que 25 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 3 sur 9 ;
- 1 apprenant, sur 27, a obtenu 2 sur 9 ; c'est-à-dire que 26 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 2 sur 9 ;
- 1 apprenant, sur les 27, a obtenu 1 sur 9 ; c'est-à-dire que 27 apprenants, sur les 27, ont obtenu au moins 1 sur 9.
- Aucun apprenant n'a obtenu 0 sur 9.

Seulement un peu plus de la moitié des apprenants ont obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite retenu, soit 7/9. Nous pouvons donc dire que les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes. Ils l'ont été seulement pour les 12 apprenants qui ont eu 9 sur 9 (Rokiyath, Inès, Rodrigue, Maelle, Agathe, Annick, Ozéas, Elfried, Flavien, Ulrich, Lionel

et Josué) et les 2 qui ont obtenu 7 sur 9 (Ayaba et Sandra), sur les 27 apprenants qui ont exécuté la tâche.

Nous pouvons essayer d'expliquer **les résultats mitigés** de la tâche en disant que c'est parce qu'elle n'est pas basée sur un support en tant que tel alors que certains des problèmes évoqués et dont il faut retrouver les solutions appropriées ne sont pas des problèmes que les apprenants sont habitués à résoudre personnellement même si en TOB (Techniques des Opérations Bancaires) ils sont censés avoir traité plusieurs fois de ces différentes questions. Ils ne sont souvent pas habitués à utiliser les cartes bancaires par exemple, comme c'est le cas en France. S'il y avait eu un texte comme support, les services bancaires concernés auraient été didactisés d'une façon ou d'une autre dans ledit texte et avec des pré-tâches de préparation et de mise en condition, les résultats auraient été meilleurs pour la tâche.

Comment réagir lorsqu'on a perdu son chèque, que faire lorsqu'on souhaite dépenser de l'argent à l'étranger, etc. sont autant de problèmes que la plupart d'entre eux n'ont pas l'habitude de résoudre. Le glossaire sur les questions bancaires et leur culture bancaire en général ont permis seulement à 12 apprenants sur les 27 de retrouver les solutions appropriées à tous les 9 problèmes posés.

Toutefois, le fait de réfléchir sur des problèmes, de se demander, et de rechercher, les solutions appropriées à ces problèmes a certainement permis aux apprenants d'apprendre, même si à peine la moitié d'entre eux ont parfaitement réussi la tâche. Nous estimons en effet que le simple fait de réfléchir à des situations présentées en anglais pour voir comment y faire face est source d'apprentissage. Mais certains peuvent avoir été bloqués dans leur apprentissage par la non-compréhension de certains des problèmes évoqués malgré la présence du glossaire. Ceux-là auraient été bloqués dans leur apprentissage alors que ceux qui ont compris la consigne et les situations présentées et sélectionnées, pour ensuite procéder au choix des solutions, l'ont réussie.

Ceux qui ne sont pas prêts pour la tâche devraient avoir été préparés par des micro-tâches qui les amènent à comprendre les différents problèmes évoqués ; une telle démarche les auraient amenés à réussir la tâche.

1.6. Analyse du support utilisé

Le support, qui n'est rien d'autre qu'un glossaire, n'a pas permis aux apprenants de comprendre les petits problèmes posés pour proposer les solutions appropriées. Ce n'est donc pas un support apprenable. Nous avons eu la preuve que rien qu'un glossaire ne peut servir de support qui permette les efforts de cognition nécessaires pour pouvoir apporter des solutions à de petits problèmes pratiques comme c'est le cas dans cet exercice.

2. Tâche n° 11

Voici, pour commencer, une description du support utilisé pour faire faire la tâche. C'est une tâche faite en **Master 1 de Statistique et Planification**.

2.1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support utilisé : document intitulé « *To extract information from a bar chart* ».

Contenu = Un histogramme que l'auteur considère comme étant « a simple and effective method of presenting statistical information ». **Source** : DAVIES, Susan & Richard WEST. (1982). *Pitman Business English 1 Clerical*. London : Pitman Books Ltd, p. 79

2.2. Objectif de la tâche

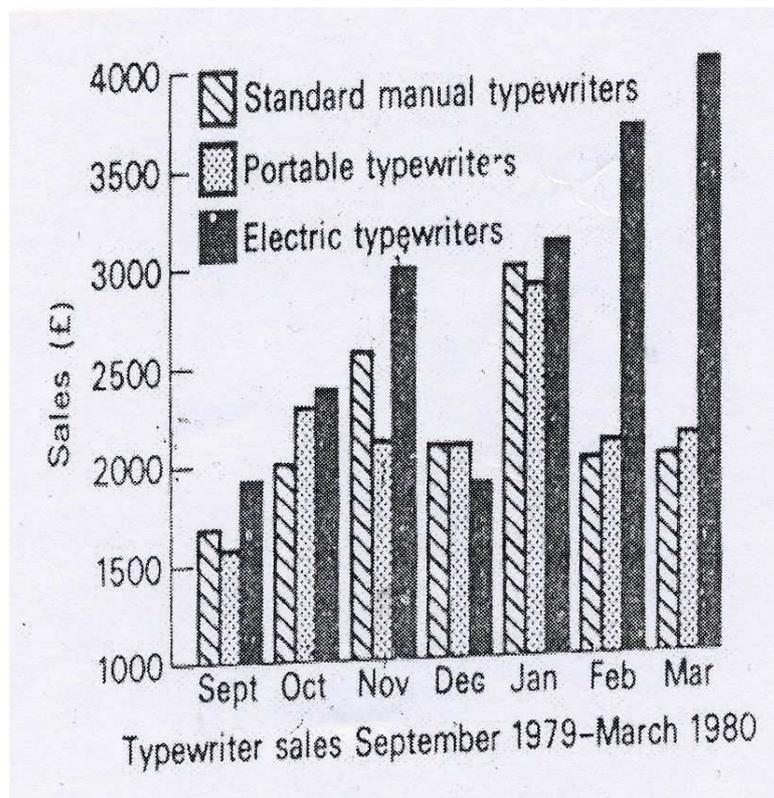
L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de l'anglais statistique par le biais d'un histogramme, et de vérifier ensuite si ce type de support peut être considéré comme un document enseignable/apprenable pour des étudiants en Master 1 de Statistique et planification.

2.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la résolution de problèmes statistiques en anglais. L'apprentissage se fera par le biais de la pratique de résolution du problème posé. C'est une forme d'apprentissage par l'action ou « *learning by doing* ». **Le seuil de réussite est le niveau B2**, niveau attendu des étudiants en formation de BAC + 4 comme eux. **C'est une tâche ouverte.**

2.4. Description de la tâche

C'est une tâche de résolution d'un petit problème statistique présenté dans le tableau ci-dessous :



Problème consistant à extraire des informations de l'histogramme, « *extract information from a bar chart* », pour répondre aux questions suivantes :

1. Which sort of typewriter produced the highest value of sales in September 1979?
2. What was the value of standard manual typewriter sales in October 1979?
3. How much were sales of portable typewriters worth in October 1979?

4. How much were sales of electric typewriters worth in October 1979?
5. What was the total value of typewriter sales in November 1979?
6. Which month had the poorest sales of portable typewriters?
7. Which month had the best sales of standard typewriters?
8. List all the months in which electric typewriter sales were more than £ 2000.
9. List all the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals.
10. Which month had the highest sales for all sorts of typewriter put together?

C'est donc une tâche de résolution de problème statistique très élémentaire pour des apprenants en Master 1 de Statistique et Planification. On peut alors dire qu'il s'agit d'étudiants « experts » dans la matière de spécialité dont il est question dans la tâche, une tâche qui serait particulièrement abordable pour eux si les instructions étaient libellées en français. Mais, au lieu de viser seulement le contenu/le fond, cette tâche vise également à faire apprécier la manière dont les apprenants s'expriment en anglais, pour parler de choses qu'ils maîtrisent parfaitement lorsqu'il est question qu'ils s'expriment en français. Voici les résultats de la tâche.

2.5. Résultats de la tâche

Nous allons présenter les résultats de la tâche en tenant compte du contenu et de la forme. Sur les 26 apprenants en 1^{ère} année de Master 1 de Statistique et Planification qui ont exécuté la tâche, nous allons commencer par apprécier les résultats de 12 d'entre eux que nous allons sélectionner au hasard, en prenant respectivement une copie en bas, puis une copie en haut de la pile des 26 copies des 26 étudiants concernés, de la première à la douzième copie, pour constituer notre échantillon. Nous allons alors prendre en considération les réponses apportées à chacune des questions posées :

Ainsi, à la première question, voici les réponses que nous avons enregistrées :

1. **Franck:** *Electric typewriters produce the highest value of sales in September 1979;*
2. **Alain:** *The highest value of typewriter sales in September 1979 was electric typewriters;*
3. **Myrielle:** *In September 1979, the sort of typewriter who produced the highest value of sales is electric*

typewriters;

4. **Brigitte:** *In September 1979, it is the electric typewriter which produced the highest value of sales;*
5. **Gildas:** *Electric typewriters produced the highest value of sales in September 1979;*
6. **Dorinali:** *Electric typewriter is the sort of typewriter which produced the highest value of sales in september 1979;*
7. **Iphigénie:** *It is “electric typewriters” which produced the highest value of sales in September 1979;*
8. **Safiou:** *The sort of typewriter which produced the highest value of sales in September 1979 is the electric typewriters;*
9. **Virgile:** *In september 1979, standard manual typewriters produced the highest value of sales;*
10. **Christian:** *Electric typewriters produced the highest value of sales in september 1979;*
11. **Maxime:** *Electric typewriters has highest value of sales in September 1979;*
12. **Ak’lam:** *Electric typewriters produced the highest value of sales in September 1979.*

A la deuxième question, voici les réponses des 12 apprenants considérés :

1. **Ak’lam:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 was 2000;*
2. **Alain:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 is 2000;*
3. **Myrielle:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 was 2000;*
4. **Brigitte:** *In October 1979, standard manual typewriter produced 2,000 of sales;*
5. **Gildas:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 was 2000;*
6. **Dorinali:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 is 2000;*
7. **Iphigénie:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 is 2000 £;*
8. **Safiou:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 was £ 2000;*
9. **Virgile:** *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 is 2000;*
10. **Christian:** *The value of standard manual typewriter sale in October 1979 was 2000;*
11. **Maxime:** *In October 1979, standard manual typewriter sales was 2000 value;*
12. **Franck:** *The values of standard manual typewrite sales in October 1979 was £ 2000.*

En ce qui concerne la troisième question, nous allons apprécier les réponses produites par les 14 apprenants restants que nous prenons comme notre nouvel échantillon, une façon d’éviter d’avoir des résultats seulement valables pour une partie de l’ensemble des apprenants :

1. **Aspad:** *Portable typewriters worth in October 1979 were 2,300 £;*
2. **Armand:** *In October 1979, there were 2300 portable typewriters;*

3. **Baudelaire:** *Sales of portable typewriters in October 1979 were worth about 2300;*
4. **Armel:** *Sales of portable typewriters worth in October 1979 were 2300 £;*
5. **Philomène:** *Sales of portable typewriters worth in October 1979 is 1600;*
6. **Abdou:** *In October 1979 sales of portable typewriter was in the middle;*
7. **Cyrille:** *Sale of portable typewriter worth in October 1979 were 2300 £;*
8. **Ouimpabo:** *Portable typewriters worth were sales to 2400 in October 1979;*
9. **Adrien:** *The sales of portable typewriters in October 1979 are about 2300;*
10. **Joseph:** *Sales of portable typewriters worth were 2300 £ in October 1979;*
11. **Augustin:** *2400 portable typewriters were sales in October 1979;*
12. **Eric:** *Sales of portable typewriters worth in October 1979 were 2.250 £;*
13. **Jack:** *In October 1979, the sales of portable typewriters were 2500;*
14. **Victor:** *Sales of portable typewriters worth in October 1979 were 2400.*

La question n° 4 « *How much were sales of electric typewriters worth in October 1979?* » ressemblant beaucoup à la question n° 3, et la question n° 5 ressemblant beaucoup à la question n° 2, nous passerons à la question n° 6, « *Which month had the poorest sales of portable typewriters?* » et examinerons les réponses de 14 apprenants pris par hasard après avoir mélangé un peu les copies des apprenants, les unes avec les autres :

1. **Ak'lam:** *September 1979 had the poorest sales of portable typewriters;*
2. **Alain:** *September month;*
3. **Myrielle:** *September had the poorest sales of portable typewriters;*
4. **Brigitte:** *September 1979 is the month which had the poorest sales of portable typewriters;*
5. **Gildas:** *September had the poorest sales of portable typewriters;*
6. **Dorinali:** *The month had the poorest sales of portable typewriters was september 1979;*
7. **Iphigénie:** *Portable typewriters has the poorest sales in 1979;*
8. **Augustin:** *September had the poorest sales of portable typewriters;*
9. **Eric:** *The poorest sales of portable typewriters was enregistered in September 1979;*
10. **Jack:** *September was the month than had the poorest sales of portable typewriters;*
11. **Victor:** *It was in September;*
12. **Virgil:** *The month is September;*
13. **Joseph:** *September 1979 had the poorest sales of portable typewriters;*
14. **Adrien:** *November had the poorest sales of portable typewriters : value = 0.*

Etant donné que la question n° 7 et la question n° 10 sont de même nature que la question n° 6 « *which month had [...] ?* » et que la question n° 8 et la question n° 9 sont de même nature « *list all the months [...]* », nous allons, pour terminer, examiner seulement les réponses à la question n° 9. Voici les réponses de quelques apprenants tirés au sort :

- 1. Brigitte:** pas de réponse (apparemment les 30 minutes allouées pour la tâche ne lui ont pas suffi pour aller au-delà de la question n° 8) ;
- 2. Gildas:** *October, December, February and March 1980 were the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals;*
- 3. Dorinali:** *The months were none;*
- 4. Iphigénie:** *The months in which sales of portables* (sa phrase n'est pas terminée et nous pouvons dire que tout comme Brigitte, elle n'a pas pu terminer la tâche dans le laps de temps alloué, soit 30 minutes) ;
- 5. Safiou:** *List of the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals: October 1979, December 1979, February 1980, March 1980;*
- 6. Augustin:** *October, December are the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals;*
- 7. Franck:** *October 1979, December 1979, February 1980 and March 1980 were the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals;*
- 8. Adrien:** *List of all the months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals. October, December, February, March;*
- 9. Ouimpabo:** *The months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals are: October 1979, December 1979, February 1980 and March 1980;*
- 10. Armel:** *The months in which sales of portables equalled or exceeded those of standard manuals are: October, December, February, March;*
- 11. Baudelaire:** pas de réponse (tout comme Brigitte et Iphigénie, Baudelaire n'a pas pu terminer sa tâche à temps) ;
- 12. Eric:** *The months in which sales of portables (Eric non plus n'a pas eu le temps de répondre).*

2.6. Interprétation des résultats

En ce qui concerne la première question, des 12 réponses que nous avons reproduites, presque toutes, 11, ont un contenu conforme à celui de la réponse qu'ensemble, les apprenants et nous-même, avons rédigée en guise de correction après l'exécution de la tâche : « *Electric typewriters produced the highest value of sales in September 1979* ». Ainsi, eu égard au contenu, presque tous les apprenants ont produit des réponses conformes aux attentes. Par contre, en ce qui

concerne la forme, la manière d'exprimer le contenu attendu, les résultats d'ensemble sont beaucoup moins proches des normes. Ceux qui ont répondu conformément à nos attentes, lorsqu'on considère et le contenu et la forme, sont : Brigitte, Gildas, Christian et Ak'lam, soit 4 apprenants sur les 12 considérés, soit le tiers de l'échantillon de 12 apprenants.

Les autres apprenants ont proposé des réponses caractérisées par quelques pnca. C'est le cas de Dorinali qui emploie « *is* » et « *produced* » dans sa réponse où les deux verbes sont censés être au « *simple past tense* », et qui, en plus, écrit « *typewitter* » au lieu de « *typewriter* » (pnca d'ordre lexical). C'est aussi le cas d'Iphigénie, dont la pnca relève également de la non concordance des temps, avec l'emploi de « *is* » (dans « *it is* ») et de « *produced* », au lieu de l'emploi du « *simple past* » dans les deux cas. C'est également le cas de Salifou, avec le même type de pnca, et celui de Maxime, qui écrit « *has highest value [...]* » au lieu de « *had the highest value* », utilisant ainsi le présent au lieu du « *simple past tense* » et en omettant l'article « *the* » dans le superlatif « *the highest [...]* » etc.

En ce qui concerne la deuxième question, les pnca que nous avons recensées sont une fois encore relatives à la concordance des temps, l'emploi de « *is* » au lieu de « *was* », malgré la précision « *in October 1979* » qui devrait entraîner l'emploi systématique du « *simple past tense* », et ces pnca sont aussi quelques fois relatives à l'absence, ou à l'écriture à une place inappropriée, de « *£* », censé être écrit juste avant « *2,000* » et non après.

C'est Safiou qui a proposé la réponse parfaitement conforme aux attentes, ce qui aurait pu être aussi le cas de Franck qui a écrit « *typewrite* », au lieu de « *typewriter* » (certainement une pnca relevant de l'inattention). Si on ne prend pas en compte les cas d'omission ou d'écriture à une place inappropriée de « *£* », les réponses d'Ak'lam, de Myrielle, de Brigitte et de Christian pourraient également être considérées comme étant conformes aux attentes.

En ajoutant Safiou et Franck à ces 4 derniers apprenants (Ak'lam, Myrielle, Brigitte et Christian), nous pouvons dire que 6 apprenants, sur 12, c'est-à-dire la moitié des apprenants de l'échantillon, ont produit des réponses acceptables, plus ou moins proches de celles que nous avons ensemble construites (l'enseignant étant très loin d'être aussi expert que les apprenants en ce qui concerne le fond/le contenu/la matière de spécialité qu'est la statistique, même élémentaire) : « *The value of standard manual typewriter sales in October 1979 was £ 2000* ».

La réponse produite par les apprenants et nous à la fin de la tâche, en guise de correction, pour ce qui concerne la troisième question, est : « *Sales of portable typewriter were worth £ 2300 in October 1979* ». Par rapport à cette réponse, nous nous rendons compte que, en ce qui concerne le contenu, les réponses d'Arnaud, de Philomène, d'Abdou, d'Adrien et d'Augustin ne sont pas conformes aux attentes, pour ce qui est du contenu, contrairement aux autres réponses qui indiquent une valeur des ventes de machines à écrire autour de 2300 livres (£ 2250, £2300, £2400 étant considérés comme des réponses plus ou moins proches de celle attendue, donc acceptables).

Pour ce qui est de la forme, les apprenants considérés ont tous proposé des réponses non-conformes aux attentes à la deuxième question, même lorsqu'ils écrivent des chiffres de vente acceptables. Pour nous, ce qui a posé problème, c'est le mot « *worth* » dont ils ont probablement pu imaginer le sens et dont ils ne connaissaient pas pour la plupart l'emploi. La production semble donc avoir été précoce en ce qui concerne cette question qui aurait dû être traitée après la didactisation du terme « *worth* » pour s'assurer que les apprenants savent exactement ce qu'il faut faire par rapport à toutes les questions posées : il faut qu'ils comprennent les questions pour pouvoir y répondre.

Ainsi, Baudelaire a été le seul apprenant, sur les 14 qui constituent notre deuxième échantillon, à avoir produit une réponse parfaitement conforme aux attentes. La non-connaissance de l'emploi et du sens du mot « *worth* » a été à l'origine de la plupart des productions non-conformes aux attentes. Si la question avait été sans ambiguïté pour eux, ils auraient certainement, pratiquement tous, produit une réponse conforme aux attentes en ce qui concerne le contenu (le sens). Les pncas sont beaucoup plus d'ordres grammatical et syntaxique que d'ordre lexical. C'est ainsi que plusieurs apprenants ont employé « *is* » ou « *was* » au lieu de « *were* », comme cela devrait normalement être le cas pour un sujet au pluriel (« *sales of portable typewriters* »).

Cette observation est aussi valable pour Cyrille qui, malgré son emploi du mot « *sale* », substantif qu'il a donc mis au singulier, écrit « *were 2300 £* », alors qu'avec un sujet au singulier, il fallait qu'il écrive « *was* », étant donné la précision de la période des ventes concernée, conformément à la grammaire (scolaire) qu'il avait certainement eu à apprendre dans au moins une des classes antérieures.

En ce qui concerne la question que nous avons ensuite prise en compte, la question n° 6, la réponse correcte est évidente lorsqu'on regarde l'histogramme ou « *bar chart* », et tout apprenant qui a bien compris la question doit avoir proposé une réponse conforme aux attentes, en ce qui concerne le sens ou le contenu de la réponse. 12 apprenants sur les 14 concernés, ont su que la réponse correcte à prendre en compte était « *September 1979* ».

En revoyant les productions des apprenants, nous nous apercevons qu'Ak'lam, Gildas, Augustin et Joseph ont proposé une réponse identique à celle que la classe et nous-même avons rédigée. Quant aux autres, leurs réponses sont caractérisées par des pnca qui sont surtout d'ordre grammatical. Ainsi, Brigitte écrit « *is* » alors qu'elle devrait utiliser le « *simple past tense* » avec la précision de « *Septembre 1979* » comme elle a su le faire avec le deuxième verbe de sa réponse, « *had* ». Quant à Gildas, il a omis le pronom relatif « *that /which* » entre « *month* » et « *had* ». Iphigénie a employé « *has* » (au lieu de « *had* ») et a donc employé le présent alors qu'elle a donné comme précision « *in 1979* », précision qui requiert plutôt l'emploi du « *simple past* » ; et elle a également omis le mois, « *September* », dans sa réponse.

Quant à Eric, sa pnca est plutôt d'ordres grammatical et lexical : il a écrit « *was* » au lieu de « *were* » comme cela se devrait avec un sujet au pluriel (pnca d'ordre grammatical) et il a écrit « *enregistered* » alors qu'elle aurait dû écrire plutôt « *registered* » (elle a ainsi fait une pnca d'ordre lexical, relevant de la nativisation par rapport au verbe « enregistrer »). Jack, quant à lui, a écrit « *than* » dans sa réponse, à un endroit où il aurait dû écrire « *that* » ou « *which* », un des deux pronoms relatifs entre lesquels il a le choix, pour que sa réponse soit conforme aux attentes sur le plan grammatical. En ce qui concerne Joseph, il a écrit « *it was in September* » alors que la préposition « *in* » n'était pas requise dans sa phrase. Virgile a utilisé le présent « *is* ») alors qu'en précisant « *September* » l'emploi du « *simple past* », « *was* », était nécessaire, et Adrien s'est trompé de mois en écrivant « *November* » au lieu de « *September* ».

Par rapport à la neuvième question que nous avons prise en compte après, tout comme pour les autres questions, la plupart des apprenants qui ont eu le temps de répondre ont dans l'ensemble produit des réponses dont les contenus sont conformes aux attentes en ce qui concerne le contenu, en mentionnant les mois d'octobre, de décembre, de février et de mars (*October, December, February and March*). Sur les 12 apprenants considérés, 4 n'ont pas pu répondre dans le laps de temps de 30 minutes qui leur était alloué. Sur les 8 apprenants qui ont effectivement répondu, parmi les 12 de l'échantillon, 1, Dorinali, a écrit « *the months were*

none », ce que nous n'avons pas pu déchiffrer. Gildas, Safiou, Franck, Adrien, Ouimpolo et Armel ont produit des réponses dont le contenu est parfaitement conforme aux attentes. Ils sont donc 6, sur les 7 restants, (soit 85,71 % de l'ensemble de ceux qui ont effectivement répondu) à écrire les mois attendus, octobre, décembre, février et mars. Seul Augustin n'a mentionné que 2 mois sur les 4, octobre et décembre (*October, December*).

Par contre, en ce qui concerne la forme, c'est-à-dire la qualité linguistique des productions, Augustin, Ouimpolo et Armel ont utilisé le temps présent au lieu du « *simple past* », et ont écrit « *are* » au lieu de « *were* », bien que ce soit dans un contexte passé. Mais cette pnca peut être considérée comme négligeable et nous pouvons dire que dans l'ensemble les apprenants qui ont répondu l'ont fait d'une manière plus ou moins proche des attentes.

Somme toute, les productions sont dans l'ensemble assez proches de la norme en ce qui concerne le fond mais elles sont caractérisées par un certain nombre de pnca à prendre en compte dans notre bilan pour une remise à niveau dans un centre de ressources virtuel ou réel. Les résultats sont donc mitigés. On aurait pu procéder en deux étapes, une première étape de pré-tâche de classement et une deuxième de production à partir d'un modèle à leur demander de reproduire, car les apprenants n'avaient pas de modèles de réponses et ceci a influencé la forme, et aussi quelques fois le fond, de leurs productions.

2.7. Analyse du support utilisé

En retournant au support (l'histogramme) utilisé pour en apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un type de document auquel les apprenants sont très habitués, qu'ils maîtrisent parfaitement, et qui relève de leur domaine de compétence. Mais certaines des questions de la tâche n'ont pas été bien comprises par tous, ce qui a négativement influencé les performances de certains d'entre eux. De plus, le faible niveau de bon nombre de ces apprenants en langue anglaise, caractérisé notamment par une maîtrise insuffisante de l'emploi des temps, s'est déteint sur leurs performances avec, par exemple, une méconnaissance des règles de concordance des temps, en l'occurrence l'emploi du verbe « *to be* » au présent dans un contexte passé, un contexte où il faut l'employer plutôt au « *simple past tense* ».

Somme toute le document est apprenable et enseignable. Il a permis aux apprenants qui, l'ayant facilement compris, ont répondu aux questions posées et se sont exprimés en manipulant le sens et la forme, même si, en ce qui concerne cette dernière, il y a quelques problèmes de langue. C'est un document qui est à la portée des apprenants et qui leur a permis d'apprendre en exécutant la tâche de didactisation proposée, même si nous sommes encore loin de la performance parfaite pour la plupart des apprenants concernés.

3. Tâche n° 12

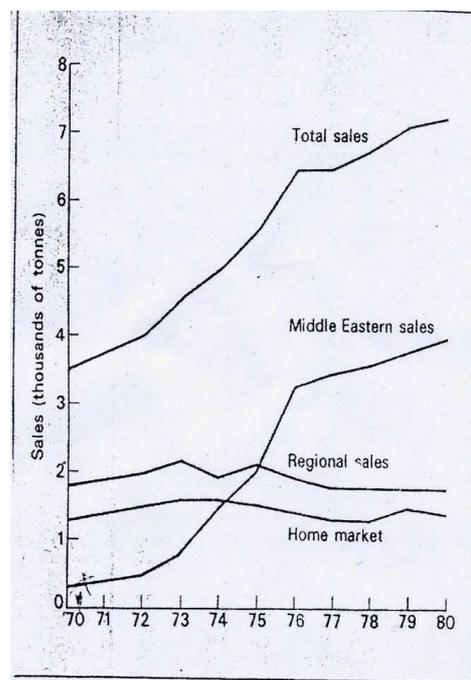
Nous allons, pour commencer, décrire le support utilisé pour cette tâche.

3.1. Description et synthèse du support utilisé

Support utilisé : courbes représentant l'évolution des ventes d'une société.

Contenu = Une représentation graphique, dans un repère orthogonal, des ventes effectuées par une société sur 10 ans : 1970 – 1980 : 4 courbes représentent ces ventes : une pour le marché local, une pour le marché régional, une pour le marché du Moyen-Orient (*Middle Eastern sales*), et une dernière pour représenter le total des ventes : des courbes représentant des ventes exprimées en milliers de tonnes (*thousands of tonnes*).

Source : DAVIES Susan & RICHARD West. (1982). *Pitman Business English 1 Clerical*. London: Pitman Books Ltd., p. 84



3.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de l'anglais à utiliser pour résoudre de petits problèmes statistiques en anglais.

3.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste de résolution de problème statistique. L'apprentissage se fera à partir de la réflexion sur les courbes pour déduire des réponses parmi celles proposées entre parenthèses ou pour en proposer (en produire). C'est de l'apprentissage par formation d'images mentales ou « *iconic mode* ». Toutefois, les apprenants peuvent rencontrer des difficultés étant donné qu'ils n'ont pas eu de modèles à suivre ou à reproduire. **Le seuil de réussite retenu pour les 19 premières questions est de 14/19, ce qui correspond au niveau B1, alors que nous aurions pu mettre le seuil à 18 sur 19, et considérer ainsi le seuil B2, étant donné que les apprenants sont en Master 1, mais nous avons considéré qu'ils ne sont pas habitués à ce type de tâche. Pour ce qui concerne la question n° 20, le critère de réussite retenu est le niveau B2. C'est une tâche partiellement ouverte, partiellement fermée (avec une combinaison de questions ouvertes et de questions fermées).**

3.4. Description de la tâche

La tâche = exercice à trous : choisir, pour chaque espace vide, 1 sur 3 réponses proposées entre parenthèses, ou deviner et construire la réponse, s'il n'y a pas de propositions de réponses entre parenthèses (= cas des réponses n° 2, 7, 13, 14 et 20) = Une tâche de résolution de problème statistique et de reconnaissance de termes appropriés pour compléter des phrases :

« **Home market.** Home sales 1..... (declined considerably/increased gradually/remained fairly stable) during the period under review. Sales continued at a level of around 2..... tonnes, but their importance as a percentage of the company's overall sales figures 3..... (is declining/is increasing/remains constant).

Regional sales. Regional sales 4.... (fell/remained steady/rose) in the early years, reaching a (n) 5.... (average/low-point/peak) in 1973. They are now 6.... (declining to/ increasing to/ steady at) approximately 7..... tonnes per year. Regional sales represented about 8.... (a half/a quarter/three quarters) of the company's total sales in 1970 but this figure had dropped to around 9... (a half/a quarter/a third) by 1980.

Middle Eastern sales. Middle Eastern sales have 10... (increased considerably/increased slightly/decreased steadily) in the period 1970-1980. The volume of sales was 11..... (high/ low/average) in 1970 but rose 12..... (steadily/sharply/a little) in the years after 1973. Middle Eastern sales exceeded home sales in the year 13.... and passed regional sales in 14..... Sales to the Middle East now account for over 15.... (a half/a quarter/three quarters) of the company's total sales.

Total sales. Total sales have more than 16.... (halved/trebled/doubled) in the period under review. This 17.... (increase/decrease/stagnation) has been largely the result of 18..... (worse/better/steady) sales in the 19.... (home market/Middle east/regional market).

20 Give the summary a suitable title.

3.5. Résultats de la tâche

Nous avons ensemble, les apprenants et nous-même, retenu les réponses suivantes pour les différentes questions posées, pour nous assurer que nous avons retenu des réponses conformes aux attentes des auteurs de la tâche, étant donné que nous ne sommes pas nous-même doublement expert (expert en langue et expert en statistique) :

1- remained fairly stable ; 2- 1.25/1.3 thousand ; 3 is declining ; 4 rose ; 5 peak ; 6 steadied at ; 7- 1. 8 thousand ; 8- a half; 9- a quarter ; 10 increased considerably; 11- low; 12- sharply; 13 -1974 ; 14 -1973 ; 15- a half ; 16- doubled ; 17- increase ; 18- better; 19- Middle East; 20 « A Company's sales in a period of 10 years, 1970 – 1980 » ou un titre équivalent.

En ce qui concerne la réponse n° 2, nous avons hésité entre « 1.25 thousand » et « 1.3 thousand » et cette hésitation nous a fait considérer comme acceptable la réponse « 1.25 thousand » et « 1.3 thousand ». Nous avons donc dû accepter « 1.25 thousand » et « 1.3 thousand », ce qui en réalité n'est pas une façon de répondre parfaitement conforme aux attentes.

Pour ce qui est du vide n° 6, nous avons d'abord ensemble retenu la réponse « declining » et quelques instants après, un des apprenants, Adé, nous fait remarquer que, d'après l'allure de la courbe, c'est plutôt « steadied at ». Nous nous sommes aperçu qu'il avait raison et que

c'était plutôt cela la réponse qui serait conforme aux attentes des auteurs. Ensuite, ce fut toute la classe (l'ensemble de tous ses camarades qui réalisèrent que c'était effectivement la réponse la plus conforme aux attentes.

Cela pose une fois encore le problème de la nécessité pour l'enseignant d'une langue de spécialité de maîtriser un tant soit peu la matière de spécialité, ne serait-ce pour être en mesure d'apprécier les réponses proposées par les apprenants, notamment en ce qui concerne le contenu, et aussi pour pouvoir concevoir des tâches ayant un sens qui soit conforme aux attentes des spécialistes du domaine sur lequel portent lesdites tâches. Nous avons alors adopté la réponse « *steadied at* » pour le vide n° 6.

En ce qui concerne le vide n° 7, nous avons considéré comme acceptables, donc justes, toutes les réponses comprises entre « *1.5 thousand* » et « *2 thousand* ». Nous avons même attribué le point à des réponses comme celle d'Aliou, 1.8 (bien qu'il manque le mot « *thousand* »), Bakary, 1.9 tonnes (bien qu'il manque également le mot « *thousand* »), Roméo, 1.8 (bien qu'il manque aussi le mot « *thousand* »), Laurent, « *2.000* » (bien qu'il ait écrit « *2.000* », au lieu de « *2,000* », ce qui est une pnca relevant de la nativisation), Gérard, « *1.8 thousand of* » au lieu de « *1.8 thousand* », etc.

Nous avons d'abord considéré les 19 premiers vides que nous avons noté sur 1 point chacun, ce qui fait un total de 19 points. Voici le tableau des résultats par rapport à ces 19 premiers vides :

3.5.1. Tableau des résultats des 19 premières questions

Nous présentons d'abord le tableau des résultats des 19 premières questions.

Score	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	0	1	2	2	6	1	1	3	4	2	3	3	0	0	0

3.5.2. Interprétation des résultats des 19 premières questions

Comme nous pouvons le voir sur le tableau,

- aucun apprenant, sur les 28, n'a obtenu le score de 19 sur 19 ;
- aucun apprenant, sur les 28, n'a obtenu le score de 18 sur 19 ;
- aucun apprenant n'a obtenu le score de 17 sur 19 ;
- 3 apprenants, sur les 28 qui ont exécuté la tâche, ont obtenu le score de 16 sur 19 ;
- 3 apprenants, sur les 28, ont obtenu le score de 15 sur 19, c'est-à-dire que 6 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 15 sur 19 ;
- 2 apprenants, sur les 28, ont obtenu 14 sur 19, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 14 sur 19 ;
- 4 apprenants, sur les 28, ont obtenu 13 sur 19, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 13 sur 19 ;
- 3 apprenants, sur les 28, ont obtenu 12 sur 19, c'est-à-dire que 15 apprenants sur les 28, ont obtenu au moins 12 sur 19 ;
- 1 apprenant, sur les 28, a obtenu 11 sur 19, c'est-à-dire que 16 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 11 sur 19 ;
- 1 apprenant, sur les 28, a obtenu 10 sur 19, c'est-à-dire que 17 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 10 sur 19 ;
- 6 apprenants, sur les 28, ont obtenu 9 sur 19, c'est-à-dire que 23 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 9 sur 19 ;
- 2 apprenants, sur les 28, ont obtenu 8 sur 19, c'est-à-dire que 25 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 8 sur 19 ;
- 2 apprenants, sur les 28, ont obtenu 7 sur 19, c'est-à-dire que 27 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 7 sur 19 ;
- 1 apprenant, sur les 28, a obtenu 6 sur 19, c'est-à-dire que 28 apprenants, sur les 28, ont obtenu au moins 6 sur 19 ;
- aucun apprenant n'a obtenu ni 5, ni 4, ni 3, ni 2, ni 1, ni 0 sur 19. Ainsi aucun apprenant n'a obtenu moins de 6 sur 19.

Avec seulement 8 apprenants sur 28 à avoir obtenu un score supérieur ou égal à **14 sur 19**, **notre seuil de réussite**, nous pouvons dire que les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes. Les résultats ne permettent pas de voir s'il y a effectivement eu apprentissage.

Certains apprenants ont compris et bien répondu aux questions. Il s'agit des 8 qui ont obtenu jusqu'à 14, 15 ou 16 sur 19. Les autres ont eu des performances nettement inférieures aux attentes et n'ont certainement pas appris grand-chose.

3.5.3. Présentation des résultats de la vingtième question

En ce qui concerne la question n° 20 que nous avons mise à part en raison de sa spécificité, étant donné qu'elle nécessite une réponse plus ou moins élaborée et longue à construire par les apprenants, voici les réponses (les titres) proposées par ces derniers pour le document :

1. **Apad:** *Company's sales analysis in the periode from 1970 to 1980;*
2. **Gérard:** *Summary of a company's sales figures over 10 year period;*
3. **Alain:** *The company's sales;*
4. **Eric:** *pas de réponse;*
5. **Cadnel:** *The evolution of a company's sales in the period 1970-1980;*
6. **Myrielle:** *Comparaison of home sales, regional sales, middle eastern sales and total sale during the period 1970-1980;*
7. **Eva:** *Summary of the differents kinds of sales from 70 to 80;*
8. **Franck:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 14);*
9. **Brigitte:** *Company's sales : Home, regional and Middle eastern sales;*
10. **Maxime:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19);*
11. **Philomène:** *pas de réponse (Elle s'est arrêtée à la question n° 19);*
12. **Cyrille:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 14);*
13. **Jean:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19);*
14. **Safiou:** *Sales of home market, Regional, Middle East, total compagnies;*
15. **Christian:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19);*
16. **Olivier:** *Sales evolution in the period 1970-1980;*
17. **Adrien:** *Home market sales comparison to external sales;*
18. **Madogni:** *A company's sales from 1970 to 1980;*
19. **Virgile:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19);*
20. **Joseph:** *Total sales;*
21. **Aliou:** *Sales evolution in the period 1970-1980;*
22. **Dorinali:** *Total sales;*
23. **Abdel-Nasser :** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19) ;*
24. **Bakary:** *pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 19) ;*
25. **Roméo:** *A company's sales analysis over a period of ten (10) years*
26. **Serge :** *Pas de réponse (il s'est arrêté à la question n° 14) ;*

27. **Ouimpabo:** *Total sales is better in 1980*

28. **Laurent:** *Sales of the Middle Eastern sales, regional sales and Home market in the period 1970 to 1980.*

Notre critère de réussite de la réponse à cette question est la formulation d'un titre dont le contenu serait plus ou moins proche de nos attentes et qui ne comporterait pas plus d'une pnca. Passons maintenant à l'interprétation des résultats de cette question relative à la proposition de titre pour le document.

3.5.4. Interprétation des résultats de la vingtième question

11 apprenants, sur les 28, soit 39,28 % de l'effectif, n'ont proposé aucune réponse et nous avons pu réaliser que c'est parce que les 30 minutes allouées pour l'exécution de l'ensemble de la tâche ne leur ont pas suffi pour terminer. Ils n'ont pas eu le temps de formuler un titre pour le document. En ce qui concerne ceux qui ont pu le faire, certains ont proposé des titres parfaitement conformes aux attentes : c'est le cas des réponses de Cadnel, Olivier, Madogni, Aliou, et Roméo.

Les autres réponses sont caractérisées parfois par quelques petits écarts par rapport aux attentes. C'est le cas d'Apad qui écrit « *periode* » au lieu de « *period* » (pnca relevant de la nativisation), Gérard qui écrit « *over 10 year period* » au lieu de « *over a ten-year period* » (omission de l'article « *a* » donc une pnca d'ordre grammatical) ; le cas de Myrielle qui écrit « *comparaison* » au lieu de « *comparison* » (nativisation) et « *total sale* » au lieu de « *total sales* » (pnca d'ordre grammatical) ; le cas d'Eva qui écrit « *the differents kinds of sales* » (accord de l'adjectif qualificatif comme cela se fait en français, donc une pnca relevant de la nativisation) ; le cas de Brigitte qui a juste manqué d'écrire l'article « *a* » devant « *company's sales* » (pnca d'ordre grammatical) ; le cas d'Adrien qui a juste manqué de mentionner la période concernée, 1970-1980.

Il y a par contre des apprenants dont les réponses ne sont pas du tout compréhensibles par rapport à la question posée, par rapport au titre qu'il est demandé de formuler, des réponses qui n'ont rien à voir avec la réponse attendue. C'est le cas de Safiou, de Joseph, de Dorinali et

d'Ouimpabo. Ce dernier, en écrivant « *Total sales is better in 1980* », n'est, par exemple, pas du tout proche de la réponse que l'ensemble des apprenants et nous avons proposée comme corrigé-type.

3.6. Analyse du support utilisé

En essayant de revoir le document utilisé pour en apprécier le degré d'enseignabilité ou d'apprenabilité par rapport aux apprenants qui sont en Master 1 de Statistique/Planification, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un document qui relève bien de leur spécialité, qui est parfaitement compréhensible pour eux. Ce qui n'est pas assez compréhensible pour eux, c'est certaines des réponses proposées dans la tâche comme par exemple « *remained steady* », « *steady at* », « *halved* », « *trebled* », etc. Toutefois, ils avaient la possibilité de poser des questions sur ces termes ou de consulter leurs dictionnaires. Mais il semble que le temps alloué pour la tâche n'a pas été suffisant pour certains, comme nous l'avons souligné.

Cela peut expliquer qu'en ce qui concerne le titre à proposer ils se soient précipités pour proposer des titres (dont un certain nombre sont non-conformes aux attentes), ou alors qu'ils n'aient rien proposé du tout, et les résultats étaient en dessous de nos attentes. Mais avec un *input* aussi compréhensible pour eux et une tâche globalement à leur portée, nous avons affaire à un document tout à fait apprenable/enseignable. Les résultats auraient donc pu être plus proches de nos attentes dans l'ensemble si certains termes n'avaient pas été incompréhensibles dans la tâche.

En conclusion, tout comme pour d'autres tâches dont nous avons déjà rendu compte, il aurait fallu procéder à la pédagogisation des termes qui pouvaient poser problème, « *remained steady* », « *steady at* », « *halved* », « *trebled* », etc. avant la tâche et être sûr que les apprenants ont bien compris le contenu des consignes et le contenu de la tâche en général. La tâche était à la portée des apprenants parce qu'ils ont bien compris les différentes courbes mais les parties de la tâche qui étaient ouvertes les ont amenés à faire comme d'habitude un nombre important de pnca.

Une fois encore, nous avons demandé aux étudiants de faire des productions à un moment où ils n'étaient pas prêts pour cela. Nous aurions pu, et aurions dû, répartir la tâche en plusieurs

sous-tâches qui permettent entre autres aux étudiants de disposer de modèles, dont s'inspirer ou à reproduire (par *drag and drop* par exemple) et favoriser ainsi plus de succès dans la tâche finale et par conséquent plus d'apprentissage. Toutefois, l'ensemble des pnca recensées seront repertoriées pour prise en charge des apprenants dans un centre de ressources, au moment du bilan de notre cadre expérimental.

En ce qui concerne la question n° 20, nous aurions pu proposer une autre façon de construire le titre, par exemple un titre avec des trous à combler, plusieurs titres avec possibilité de choix du titre le plus approprié, un titre avec les mots qui le constituent disposés en désordre, etc.

4. Synthèse du chapitre 5

Les tâches de résolution de problème ont été exécutées avec beaucoup d'intérêt par les apprenants, beaucoup de motivation. Avec autant d'investissement de leur part, nous sommes persuadé qu'ils ont appris de l'anglais (de spécialité). Mais ces tâches ont été caractérisées par un certain nombre de choses qui n'ont pas favorisé l'apprentissage. Il s'agit entre autres de :

- l'inexistence dans bien des cas d'un modèle à apprendre en tant qu'*input* et l'incapacité subséquente des apprenants à construire par eux-mêmes de l'*output* avec un anglais conforme aux attentes, sans pnca ;
- la précocité des productions à faire par les apprenants qui n'ont pas été préparés par des pré-tâches appropriées ou la décomposition des tâches en sous-tâches qui amènent à affronter les difficultés de manière graduelle ;
- la non-préparation des apprenants à comprendre certains des termes utilisés dans les énoncés des tâches, d'où l'incapacité des apprenants à comprendre l'intégralité des tâches, ce qui est parfois à la base de performances en dessous de leurs capacités réelles, etc.

Le niveau attendu est supérieur au niveau réel des apprenants dans leur ensemble. Des étudiants qui pour la plupart se trouvent au niveau A1 ne peuvent pas, par miracle, à la suite d'une tâche, se trouver au niveau B1 ou B2.

Chapitre 6 : Compte rendu de tâches basées sur des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes de spécialité

1. Tâche n° 13

Commençons le compte rendu de cette tâche, exécutée en **Master 1 de Gestion des projets** à l'ENAM, par les caractéristiques du support utilisé.

1.1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support : *Finance-Payment.*

Contenu = Un ensemble de définitions + explications de termes du domaine de la finance d'entreprise & exemples d'emplois desdits termes : « *credit* », « *debit* », « *trade credit* », « *invoice* », « *bill* », « *billing* », « *invoicing* », « *revenue* », « *letter of credit* », « *accounts payable* », « *accounts receivable* », « *cashflow* ».

Source : ROBBINS, Sue. (2004). *Collins Cobuild Business Vocabulary in Practice*. Glasgow : Harper Collins Publishers, pp. 86-87

Quelques exemples de manières de présenter les termes :

Credit (credit, crediting, credited).

1. N-UNCOUNT

If you are allowed a **credit**, you are allowed to pay for goods or services several weeks or months after you have received them.

The group can't get credit to buy farming machinery

You can ask for a discount whether you pay cash or buy on credit.

2. N-UNCOUNT

If someone or their bank account is in **credit** their bank account has money in it [mainly BRIT]

I made sure the account stayed in credit.

3. VERB

When a sum of money **is credited** to an account, the bank adds that sum of money to the total in the account.

She noticed that only \$ 80,000 had been credited to her account

4. N- COUNT

A **credit** is a sum of money which is added to an account.

The statement of total debits and credits is known as a balance.

Accounts payable N-PLURAL

Accounts receivable N-PLURAL

A company's **accounts payable** is all the money it owes to other companies for goods or services received, or a list of these companies and the amounts owed to them. A company's **accounts receivable** is all the money it is owed by other companies for goods or services it has supplied, or a list of these companies and the amounts they owe.

Accounts payable were understated by approximately \$20 million that year

The customer's record is updated, the company's accounts receivable ledger is debited and its cash ledger is credited.

Le support est donc un document didactique d'un type particulier qui permet aux apprenants de prendre connaissance des définitions et explications données dans des phrases relativement courtes et simples, en anglais simplifié, mais de spécialité. Ce n'est pas un texte authentique ou un texte fabriqué, mais juste une liste de définitions et d'explications en anglais, visant à faire comprendre des termes spécialisés.

1.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage d'un certain nombre de termes comptables.

1.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de termes comptables. L'apprentissage est supposé se faire par transfert du français de spécialité vers l'anglais de spécialité. **C'est une tâche constituée de quatre exercices fermés dont le seuil de réussite est 5/7 pour le premier, 2/2 pour le deuxième, 2/2 pour le troisième et 3/4 pour le quatrième, un seuil de réussite équivalent au niveau B1, et non au niveau B2 comme cela devrait être le cas en raison du niveau de BAC + 4 des apprenants.**

1.4. Description de la tâche

Voici le tableau de la tâche :

La tâche = un ensemble de quatre exercices dont des consignes sont, respectivement :

1. Use the terms in the box to complete the paragraph

Accounts payable bills accounts receivable sales revenue invoicing trade credit cashflow

2. Put the heading 'money owed to the company' or 'money the company owes' into the correct place in the table

19 accounts receivable	32 accounts payable
£ 100,000 of trade credit given	34 invoices to be paid
£ 250,00 letter of credit payable	

3. What type of information is likely to be on an invoice? Choose from this list: a- price; b- an itemized list of the products; c- the date when the customer can expect to receive the goods; d- information about the company's other goods/services.

4. Match each of the terms relating to payment with the correct definition

Debit card credit card letter of credit invoice

- | | |
|----|--|
| a- | A document sent with goods sold on trade credit, telling the purchaser that payment is due |
| b- | A convenient, flexible and secure method of paying without cash, some time after you receive the goods |
| c- | A card whose use results in money being removed from your bank account so the seller's account |
| d- | A secure method of overseas payment. |

1.5. Résultats de la tâche

Nous présenterons les résultats de la tâche en commençant par ceux du premier exercice.

1.5.1. Les résultats du premier exercice

Voici le tableau des résultats du premier exercice.

1.5.1.1. Tableau des résultats du premier exercice

En ce qui concerne le premier exercice consistant à insérer dans un petit texte des mots/termes regrouvés dans une case, le tableau des résultats se présente comme suit :

Score sur 7	0	1	2	3	4	5	6	7
Nombre d'apprenants	1	1	3	1	4	2	0	2

1.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice

- 2 apprenants, sur les 14 qui ont exécuté la tâche, ont su insérer judicieusement tous les 7 termes et ont ainsi obtenu 7 sur 7 ;
- aucun apprenant, sur les 14, n'a obtenu 6 sur 7 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 5 sur 7, c'est-à-dire que 4 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 5 sur 7 ;
- 4 apprenants, sur les 14, ont obtenu 4 sur 7, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 4 sur 7 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 3 sur 7, c'est-à-dire que 9 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 3 sur 7 ;
- 3 apprenants, sur les 14, ont obtenu 5 sur 7, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 2 sur 7 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 1 sur 7, c'est-à-dire que 13 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 1 sur 7 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 0 sur 7.

Malgré les explications données dans le document sur le vocabulaire de spécialité utilisé au cours de l'exécution de la tâche, comme nous venons de le remarquer, seuls 2 apprenants ont réussi à insérer judicieusement tous les 7 termes, sans se tromper, et l'un d'entre eux n'a pu

insérer aucun des termes à la place qu'il faut. Ce sont donc des résultats qui montrent que les apprenants n'ont pour la plupart pas compris les explications données dans le document ou/et la consigne de l'exercice et le résultat est que **4 apprenants seulement sur 14 ont réussi à franchir le seuil de réussite retenu**. Nous allons maintenant passer aux résultats de l'exercice suivant.

1.5.2. Résultats du deuxième exercice

Nous allons présenter les résultats et passer ensuite à leur interprétation.

1.5.2.1. Présentation des résultats du deuxième exercice

En ce qui concerne le deuxième exercice, pour lequel le seuil de réussite que nous avons retenu est de 2 sur 2, sur les 14 apprenants qui l'ont fait, seuls 2 l'ont compris et fait conformément aux attentes. Aucun des autres ne l'a réussi, l'exercice étant libellé de telle sorte que soit on le comprend et on le fait conformément aux attentes ou soit on ne le comprend pas et on ne le fait pas du tout.

1.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice

12 apprenants, sur les 14 qui ont fait l'exercice, ont proposé des réponses qui ne sont pas du tout conformes aux attentes. Ils n'ont pas compris la consigne, ce qui, ajouté à l'incompréhension relative du support, n'a pas permis à plus de 14,28 % des apprenants de répondre convenablement. Voici maintenant les résultats du troisième exercice.

1.5.3. Résultats du troisième exercice

Nous présenterons les résultats et passerons ensuite à leur interprétation.

1.5.3.1. Présentation des résultats du troisième exercice

Tout comme c'est le cas pour l'exercice n° 2, en ce qui concerne l'exercice n° 3, seuls 2 apprenants, sur les 14, l'ont compris et ont répondu conformément aux attentes, franchissant ainsi le seuil de réussite de 2 sur 2.

1.5.3.2. Interprétation des résultats du troisième exercice

Tout comme pour l'exercice n° 2, les étudiants n'ont pas compris l'énoncé de l'exercice. Des expressions telles que « [...] *likely to* [...] » sont hors de la portée des apprenants dont un certain nombre n'ont pas étudié l'anglais depuis une quinzaine d'années ou même plus, étant donné qu'ils sont dans la vie active depuis longtemps, ne se servent pas de l'anglais dans leur travail, et n'ont repris l'étude de cette langue que parce qu'ils sont retournés à l'école et que l'anglais figure parmi les matières au programme. Ils n'ont ni compris l'énoncé, ni compris le support utilisé, bien que ce soit un support qui explique clairement les concepts à utiliser dans l'exercice. Il aurait fallu en un premier temps procéder à la didactisation des termes de l'énoncé qui pouvaient poser problème, par des pré-tâches appropriées, et les résultats auraient certainement été meilleurs. Voici, pour suivre, les résultats de l'exercice suivant.

1.5.4. Résultats du quatrième exercice

Pour ce qui concerne l'exercice n° 4 les résultats se présentent comme suit, avec **3 sur 4** comme seuil de réussite retenu :

1.5.4.1. Tableau des résultats du quatrième exercice

Score sur 4	0	1	2	3	4
Nombre d'apprenants concernés	3	3	7	0	1

Voici comment nous pouvons interpréter ces résultats :

1.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice

Comme le montre le tableau,

- 1 apprenant, sur les 14, a réussi à reconnaître la définition de chacun des 4 termes, « *debit card* », « *credit card* », « *letter of credit* » et « *invoice* », et a obtenu 4 sur 4 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 3 sur 4 ;
- 7 apprenants, sur les 14, ont obtenu 2 sur 4, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 2 sur 4 ;
- 3 apprenants, sur les 14, ont obtenu 1 sur 4, c'est-à-dire que 11 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 1 sur 4 ;
- 3 apprenants, sur les 14, ont obtenu carrément 0.

Les résultats de cet exercice ne sont pas à la hauteur de nos attentes car, comme nous l'avons remarqué, un seul apprenant a pu obtenir 4 sur 4, personne n'a obtenu 3 sur 4, et 7 ont pu obtenir 2 sur 4. Ainsi, **un seul apprenant sur les 14 qui ont exécuté la tâche a réussi à franchir le seuil de réussite de 3 sur 4** et on peut donc retenir que la majorité des apprenants n'ont pas réussi la tâche. Ce faible résultat peut être attribué à l'incompréhensibilité des définitions données dans le document et à l'incapacité subséquente des apprenants à déchiffrer les quatre définitions qui se trouvent dans l'exercice de manière à pouvoir les rapprocher de l'un ou l'autre des termes « *debit* », « *credit card* », « *letter of credit* » et « *invoice* ».

1.5.5. Analyse du support utilisé

En revisitant le document utilisé pour en apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité, nous pouvons faire remarquer que c'est un document incompréhensible pour les apprenants, qu'ils ne l'ont donc pas bien compris, tout comme ils n'ont pas compris non plus les exercices composant la tâche de didactisation des termes expliqués dans le document. Mais la condition première pour qu'il y ait de l'apprentissage, c'est que l'*input* soit compréhensible (J.-P. Narcy-Combes 2005 entre autres).

Avec de l'*input* difficilement compréhensible, ou carrément incompréhensible, comme c'est le cas du document « *Finance - Payment* », l'apprentissage est difficile, et nous devons reconnaître que même s'il y a eu quelque apprentissage, il doit y en avoir eu très peu, le support n'étant pas apprenable pour des étudiants dont une grande majorité est peu avancée en anglais. Ce sont donc des étudiants qui n'ont pas eu à s'exercer en anglais depuis plusieurs années, et dont les profils ne sont pas généralement des profils de gestionnaire.

Ils ne maîtrisent pas non plus la matière de spécialité, ne sont pas du tout experts dans cette matière (la comptabilité) qui n'est donc pas pour eux, en réalité, une matière de spécialité. Des étudiants très peu avancés en anglais et non experts de la matière de spécialité sont-ils prêts à suivre des cours d'anglais de spécialité ? Certainement que non car on ne peut aller plus vite que ce que le niveau des apprenants permet quels que soient le support utilisé et quels que soient les objectifs et les attentes.

Mais avant de conclure définitivement par rapport à l'apprenabilité du document pour les apprenants de la classe de Master 1 de la filière Gestion des projets (GP) à l'ENAM/Bénin, utilisons le même type de document, tiré du même ouvrage, avec un type de tâche similaire, pour voir si nous aurons les mêmes résultats.

2. Tâche n° 14.

Nous allons donner les caractéristiques du support utilisé pour amorcer le compte rendu de cette tâche exécutée en **Master 1 de la filière Gestion des projets**.

2.1. Description et synthèse du support utilisé

Voici le tableau des caractéristiques du support :

Titre du support : « *Finance-Accounting, Vocabulary in Practice* ».

Contenu = Un ensemble de définitions et d'explications de termes dans le domaine de la finance et de la comptabilité + exemples d'emploi des termes suivants dans des phrases : « *Account* », « *profit and loss account* », « *balance sheet* », « *international standard (IS) account* », « *GAAP (Generally Accepted Accounting*

Principles », « *results* », « *interim results* », « *audit* », « *auditor* », « *bottom line* », « *asset* », « *liability* », « *tangible asset* », « *intangible asset* », « *current asset* », « *fixed asset* ». **Source** : ROBBINS, Sue. (2004). *Collins Cobuild Business Vocabulary in Practice*. Glasgow: Harper Collins Publishers, pp. 90-91.

2 exemples d'explication et d'emploi des termes :

- **balance sheet** (balance sheets) N-COUNT

A *balance sheet* is a written statement of the amount of money and property that a company or person has, including amounts of money that are owed or are owing. **Balance sheet** is also used to refer to the general financial state of a company.

If you're in business for yourself, you'll be filing an income and expense statement and, in most cases, a balance sheet.

Rolls-Royce needed a strong balance sheet

- **tangible asset** (tangible assets) N-COUNT

intangible asset (intangible assets) N-COUNT

current asset (current assets) N-COUNT

fixed asset (Fixed assets) N-COUNT

Tangible assets are assets which are physical in nature, such as factories and offices. **Intangible assets** are assets which are non-physical in nature, such as patents and trademarks.

Current assets are assets which a company does not use on a continuous basis, such as stocks and debts, but which can be converted into cash within one year. **Fixed assets** are assets which a company uses on a continuous basis, such as property and machinery.

Capital in the form of tangible assets such as machinery or intangible assets such as money can be a key consideration.

The company listed its current assets at \$ 56.9 million.

Investment in fixed assets is an important vehicle for ensuring that the latest technology is available to business.

Le support n'est donc ni un document authentique, ni un document fabriqué en tant que tel. C'est juste un ensemble de définitions et d'explications conçues dans le but de pédagogiser des termes comptables et financiers. Ces définitions et explications sont exprimées dans des phrases relativement courtes et simples dans un anglais de spécialité, qui, tout comme le document précédent, ne cadre pas avec la formation initiale de la plupart des apprenants, déconnectés depuis plusieurs années de tout environnement scolaire ou universitaire.

2.2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage de termes comptables.

2.3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la manipulation de bilans conçus et rédigés en anglais. L'apprentissage est supposé se faire par transfert, du français de spécialité vers l'anglais de spécialité, à travers des exercices du genre de ceux qui se feraient en français dans un cours de comptabilité. **C'est une tâche constituée de cinq exercices fermés dont le seuil de réussite est 2/2 pour le premier, 5/6 pour le deuxième, 3/3 pour le troisième, 6/8 pour le quatrième et 8/10 pour le cinquième.** Ces seuils sont dans l'ensemble équivalents au niveau B1 et auraient pu être à un niveau plus élevé, compte tenu du niveau de BAC + 4 des apprenants, mais comme nous l'avons fait remarquer pour la tâche précédente, leur niveau est très peu avancé en anglais.

2.4. Description de la tâche

Voici le tableau des 5 exercices fermés qui constituent la tâche :

La tâche est constituée de 5 exercices dont les consignes sont respectivement :

1. Divide these four words into two pairs of opposites

profit asset liability loss

2. Match each term on the left with the correct definition on the right

- | | |
|-----------------------------------|--|
| a- Audit | i) An accounting statement at the end of the financial year of a firm's sales revenue and costs |
| b- Balance sheet | ii) The audited financial statement of an organization which systematically records transactions |
| c- Profit and loss account | iii) An accounting statement of a firm's assets and liabilities |
| d- Interim results | iv) A legally required review of a company's accounts to establish their validity |
| e- Bottom line | v) An unaudited progress report issued by a company to keep investors |

up to date

vi) The most important part of the accounts telling how much profit the firm has made

3. Put these events in the financial year into the correct order

a- company accounts published b- interim report published c- audit

4. Read the paragraph and put the terms in the box into the correct place

Interim standards	profit and loss account results	loss account assets	auditors	balance sheet	liabilities	accounting
-------------------	---------------------------------	---------------------	----------	---------------	-------------	------------

Public limited (PLCs) are required by law to publish end-of-year financial statements. This report on the financial performance, or—— of the [...] a strong balance sheet.

5. Read this section from the minutes of a meeting to discuss the Westland takeover bid and answer the question

ABC GROUP

MINUTES

Meeting of the Board of Directors, 19 June 2002

5.1 Valuation of assets:

The Westland takeover offers a fair price for our current assets, but undervalues our fixed assets and seriously undervalues our intangible assets.

Which of these assets are fairly priced, which are undervalued, and which are seriously undervalued?

a premises c brand names e cash g equipment i know-how
b goodwill d land f stock h copyrights j machinery

2.5. Résultats de la tâche

Nous allons d'abord présenter les résultats du premier exercice.

2.5.1. Résultats du premier exercice

Voici comment se présentent les résultats du premier exercice :

2.5.1.1. Présentation des résultats du premier exercice

En ce qui concerne le premier exercice, **10 apprenants, sur les 14 qui ont exécuté la tâche, ont su classer convenablement les 4 mots « profit », « asset », « liability » et « loss » en paires de mots de sens contraires et ont franchi le seuil de réussite de 2 sur 2.** Les résultats ont donc été à la hauteur de nos attentes.

2.5.1.2. Interprétation des résultats du premier exercice

Il s'agit d'un exercice de mise en condition, « *warm-up exercise* », que les apprenants ont compris et fait sans difficultés. Ils ont donc pour la plupart compris que « *profit* » est le contraire de « *loss* » et que « *asset* » est le contraire de « *liability* ». On peut donc dire que c'est une tâche adaptée. Voici maintenant les résultats du deuxième exercice.

2.5.2. Résultats du deuxième exercice

Nous en présentons d'abord le tableau.

2.5.2.1. Tableau des résultats du deuxième exercice

Le tableau des résultats de l'exercice n° 2 est le suivant :

Score sur 6	0	1	2	3	4	5	6
Nombre d'apprenants	0	2	3	4	4	0	1

Voici l'interprétation que nous pouvons donner de ces résultats :

2.5.2.2. Interprétation des résultats du deuxième exercice

Sur les 14 apprenants qui ont fait l'exercice, nous voyons que :

- 1 seul a obtenu sur 6 ;
- aucun n'a obtenu 5 sur 6 ;
- 4 ont obtenu 4 sur 6, c'est-à-dire que 5 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 4 sur 6 ;
- 4 ont obtenu 3 sur 6, c'est-à-dire que 9 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 3 sur 6 ;
- 3 ont obtenu 2 sur 6, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 2 sur 6 ;
- 2 ont obtenu 1 sur 6, c'est-à-dire que 14 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 1 sur 6.

Nous constatons qu'**un seul apprenant (sur les 14) a réussi à franchir le seuil de réussite de 5 sur 6**. Nous pouvons conclure que les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes. Nous pouvons expliquer la relative faiblesse des résultats par l'incompréhension des définitions (écrites dans le support) à identifier dans l'exercice. Toutefois, le document n'a pas été complètement incompréhensible pour tous les apprenants, ce qui fait que quelques uns ont pu faire quelque chose même si dans l'ensemble les performances ont été insuffisantes. Nous aurions dû procéder à une décomposition de la tâche (l'exercice) en sous-exercices qui permettent d'aboutir graduellement à la possibilité réelle de faire la tâche (l'exercice principal). Nous allons maintenant donner les résultats de l'exercice suivant.

2.5.3. Résultats du troisième exercice

Nous allons présenter les résultats de l'exercice, pour lequel nous avons retenu 3/3 comme seuil de réussite, car l'exercice est tel que soit on peut le faire et on le réussit ou soit on ne peut pas le faire et on ne le réussit pas, et passer ensuite à l'interprétation desdits résultats.

2.5.3.1. Présentation des résultats du troisième exercice

Aucun des apprenants n'a classé les événements « *company accounts published* », « *interim report published* » et « *audit* » dans l'ordre chronologique requis. Aucun n'a donc obtenu 3 sur 3 ; aucun apprenant n'a atteint le seuil de réussite.

2.5.3.2. Interprétation des résultats du troisième exercice

Etant donné que ce sont des étudiants qui, pour la plupart, n'avaient jamais suivi de cours de comptabilité, comme nous l'avons écrit dans le cadre de la tâche précédente, ils ne sont pas du tout experts dans cette matière de spécialité à laquelle on devrait commencer à les initier quelques jours plus tard. Ce sont des apprenants détenteurs de diplômes de Maîtrise de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Maîtrise en Droit, Doctorat en Médecine , Maîtrise de Géographie, Diplôme de Technicienne Supérieure de l'Action Sociale, Diplôme de Technicien Supérieur en Electronique, Diplôme d'Ingénieur des Travaux de Génie Civil et seulement quelques diplômes plus ou moins proches de la matière de spécialité comme les diplômes de Maîtrise de Sciences Economiques et de Gestion, de Technicien Supérieur en Gestion des Transports, de Technicien Supérieur en Administration des Impôts.

La non-expertise dans la matière de spécialité qu'est la comptabilité fait que, comme nous l'avons également signalé, l'anglais ne devrait pas être considéré pour eux comme une langue de spécialité car les apprenants d'une langue de spécialité sont en principe des apprenants experts dans la matière dont ils apprennent la langue de spécialité (M.-F. Narcy-Combes 2005). On peut alors dire que l'enseignant se trouve dans ce cas face à une double difficulté, celle liée à la discipline de spécialité et celle liée à la L2. Passons maintenant aux résultats de l'exercice suivant.

2.5.4. Résultats du quatrième exercice

Voici pour commencer le tableau des résultats :

2.5.4.1. Tableau des résultats du quatrième exercice

Scores sur 8	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Nombre d'apprenants	2	2	1	2	2	1	2	1	1

Nous allons à présent interpréter les résultats de ce tableau.

2.5.4.2. Interprétation des résultats du quatrième exercice

Comme on peut le constater,

- 1 apprenant, sur les 14 qui ont exécuté la tâche, a obtenu 8 sur 8 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 7 sur 8, c'est-à-dire que 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 7 sur 8 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 6 sur 8, c'est-à-dire que 4 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 6 sur 8 (l'équivalent de 15 sur 20) ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 5 sur 8, c'est-à-dire que 5 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 5 sur 8 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 4 sur 8, c'est-à-dire que 7 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 4 sur 8 ;
- 2 apprenants sur les 14, ont obtenu 3 sur 8, c'est-à-dire que 9 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 3 sur 8 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 2 sur 8, c'est-à-dire que 10 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 2 sur 8 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 1 sur 8, c'est-à-dire que 12 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 1 sur 8 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 0 sur 8.

Ces résultats ne sont pas du tout à la hauteur de nos attentes et 4 apprenants seulement ont atteint ou dépassé le seuil de réussite sur les 14 qui ont exécuté la tâche. Les apprenants n'ont pas bien compris les phrases du texte à trous, et n'ont certainement pas très bien compris non plus les termes proposés pour combler les vides/trous avec, malgré les explications données

dans le support sur les différents concepts qu'il comporte. Ce faible niveau de compréhension des concepts malgré les explications du support peut être attribué au niveau de débutants qu'ont les apprenants en anglais en général, accentué par le fait qu'ils ont pour la plupart été déconnectés des activités scolaires ou universitaires pendant plusieurs années comme nous l'avons fait remarquer. Voici maintenant les résultats du cinquième exercice.

2.5.5. Résultats du cinquième exercice

Nous allons d'abord montrer le tableau des résultats :

2.5.5.1. Tableau des résultats du cinquième exercice

Scores sur 10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre d'apprenants	5	1	0	0	2	0	2	3	0	0	1

Nous allons maintenant passer à l'interprétation de ces résultats.

2.5.5.2. Interprétation des résultats du cinquième exercice

Les résultats sont sur 10 parce que 10 éléments d'actif sont classés dans 3 rubriques différentes, la rubrique des éléments d'actif qui sont moyennement évalués, celle des éléments d'actif qui sont sous-évalués et celle des éléments d'actif qui sont très sous-évalués, lorsqu'on tient compte des précisions du procès verbal de la réunion des membres du Conseil d'Administration de la société *ABC Group*, un point étant ainsi alloué à chaque élément d'actif classé dans la rubrique appropriée. Nous remarquons alors que

- 1 apprenant, sur les 14 qui ont exécuté la tâche, a obtenu un score de 10 sur 10 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 9 sur 10 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 8 sur 10 ;
- 3 apprenants, sur les 14, ont obtenu 7 sur 10, c'est-à-dire que 4 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 7 sur 10 ;

- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 6 sur 10, c'est-à-dire que 6 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 7 sur 10 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 5 sur 10 ;
- 2 apprenants, sur les 14, ont obtenu 4 sur 10, c'est-à-dire que 8 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 4 sur 10 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 3 sur 10 ;
- aucun apprenant n'a obtenu 2 sur 10 ;
- 1 apprenant, sur les 14, a obtenu 1 sur 10, c'est-à-dire que 9 apprenants, sur les 14, ont obtenu au moins 1 sur 10 ;
- 5 apprenants ont obtenu 0 sur 10.

Les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes. Nous avons dénombré jusqu'à 5 apprenants à ne pas avoir eu une seule réponse correcte, et un seul à avoir atteint ou dépassé le seuil de réussite de 8 sur 10. Les apprenants n'ont pas compris l'exercice et semblent l'avoir fait pour la forme. Le problème récurrent de culture éducative, et celui de niveau peu avancé des apprenants en anglais, leur incapacité à comprendre l'exercice et le vocabulaire de spécialité qui en est l'objet et qui se trouve pourtant expliqué dans le support peuvent justifier les performances nettement en dessous de nos attentes.

2.6. Analyse du support utilisé

Les résultats de la tâche n° 14 confirment la non enseignabilité des documents utilisés pour les tâches n° 13 et n° 14, qui sont des documents de même nature. Ces deux documents qui sont des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes comptables et financiers sont pour eux de l'*input* incompréhensible. Ce sont des documents non apprenables et non enseignables pour nos étudiants de la classe de Master 1 de la filière Gestion des projets, promotion 2007-2008.

2.7. Synthèse du chapitre 6

Dans le chapitre 6, nous avons eu affaire à des supports d'un genre particulier : une synthèse de cours de comptabilité faite d'explications, de définitions et d'exemples d'emplois de termes de spécialité. Cela devrait constituer de l'*input* compréhensible et permettre l'exécution des tâches sans beaucoup de difficultés, ce qui n'a pas été le cas.

Il aurait fallu travailler avec ces étudiants sur des tâches où l'anglais comptable ne serait pas d'un niveau aussi élevé. Nous aurions aussi pu décomposer ces micro-tâches en partant d'un niveau qui tienne compte de leurs cursus ou ne pas programmer du tout faire de l'anglais comptable avec eux. Nous aurions dû nous renseigner au sujet du cursus des apprenants avant de concevoir le programme, puisque dans ce cas l'administration de l'école ne nous en avait pas imposé un. Mais nous n'avions été informé du démarrage des cours qu'à une dizaine de jours à l'avance et même si nous avions été informé plus tôt, nous n'aurions pas du tout pensé que certains des apprenants n'avaient jamais suivi de cours de comptabilité et aurions difficilement pu concevoir un programme d'anglais qui prenne en compte l'ensemble véritablement hétérogène des cursus ou spécialités antérieures des étudiants concernés.

Il aurait été plus intéressant de programmer l'anglais pour le deuxième semestre et ainsi, les apprenants auraient déjà fait une bonne partie des cours de spécialité prévus pour eux, y compris la comptabilité. On pourrait alors concevoir un programme d'anglais qui tienne compte des enseignements reçus jusque-là, dans le domaine de leur spécialité. L'anglais de spécialité doit correspondre à la spécialité des apprenants, sinon l'enseignant, face à la double difficulté relative à la fois à la langue et au contenu de la langue, ne pourrait mettre en place un programme qui permette d'avoir des résultats conformes à ses attentes.

Les apprenants se trouvaient à peine au niveau A1 et leur demander d'exécuter des tâches pour lesquels on espère comme résultats qu'ils se retrouvent à un niveau B1 ou B2 ne peut pas être considéré comme un objectif réaliste.

Chapitre 7 : Compte rendu d'une tâche basée sur un exemplaire de document commercial non textuel, un moyen de paiement (le chèque) : Tâche n° 15

Nous commencerons le compte rendu de la tâche par les caractéristiques du support utilisé :

1. Description et synthèse du support utilisé

Voici le tableau de description du support :

<p>Support = chèque émis par Abraham Stoker agissant en tant que représentant légal de la société « <i>Sunny Travels</i> » = chèque fictif de 2000 livres (<i>2,000 pounds</i>), émis au profit de Roman Panloski le 16 février 1995.</p> <p>Source : BEAUCAMP, Catherine & Frédérique CORBIERE-LEVY. (1999). <i>Network BTS/DUT</i>. Paris : Hachette Education (Annexe 3).</p>
--

2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage (de concepts / lexique) des différentes parties d'un chèque dans un pays/contexte anglophone pour une compréhension des différences entre un tel chèque et un chèque émis en pays francophone. L'objectif est aussi d'apprécier l'apprenabilité de ce type de document.

3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un mode de paiement dans un contexte anglophone. L'apprentissage se fera par induction. **C'est une tâche semi-ouverte dont le seuil de réussite est le niveau B1 auquel correspond le score de 6 sur 9 pour ce qui concerne le volet fermé de la tâche, le volet ouvert étant sans score (un score pouvant ici être subjectif).**

4. Description de la tâche

Voici le tableau de description de la tâche n° 15 exécutée en 2^{ème} année B de Banque et Finance d'entreprise (BTS).

Répondre, en 15 minutes, aux questions suivantes sur le chèque :

1. Who wrote the cheque ?
2. When did he write the cheque?
3. Who is the payee?
4. Whose account number is 012234565?
5. At which bank do Sunny Travels Cy have an account?
6. Whose signature is on the cheque?
7. What's the number of the branch?
8. Who does Abraham Stoker work for?
9. Who is the drawee?

Ce que nous avons voulu apprécier, en demandant aux apprenants d'exécuter cette tâche, c'est la reconnaissance de certains éléments constitutifs d'un chèque tels que le tireur, le tiré, le bénéficiaire, etc. et la qualité de l'anglais qu'ils sont en mesure d'utiliser pour parler de ces différents éléments. Nous avons donc cherché à apprécier leur perception de l'*input* et leur capacité de production de phrases pour rendre compte de cet *input*. Voici les résultats de cette tâche :

5. Résultats de la tâche

Notre préoccupation était double comme nous venons de l'exprimer. Nous avons alors considéré deux catégories de réponses : d'une part les réponses brutes sans faire attention à la qualité de la manière dont elles sont libellées, d'autre part la qualité des phrases produites par les apprenants. Nous présenterons les résultats sous forme de tableau avant de procéder à leur interprétation.

5.1. Tableau des résultats de la tâche par rapport aux réponses brutes des apprenants

score	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	3	3	4	6	3	4

5.2. Interprétation des résultats de la tâche par rapport aux réponses brutes des apprenants

Les statistiques des résultats par rapport aux réponses brutes des apprenants sont les suivantes :

- 4 apprenants, sur les 23 qui ont exécuté la tâche, ont obtenu 9 sur 9 ;
- 3 apprenants, sur les 23, ont obtenu 8 sur 9, c'est-à-dire que 7 apprenants, sur les 23, ont obtenu au moins 8 sur 9 ;
- 6 apprenants, sur les 23, ont obtenu 7 sur 9, c'est-à-dire que 13 apprenants, sur les 23, ont obtenu au moins 7 sur 9 ;
- 4 apprenants, sur les 23, ont obtenu 6 sur 9, c'est-à-dire que 17 apprenants, sur les 23, ont obtenu au moins 6 sur 9 ;
- 3 apprenants, sur les 23, ont obtenu 5 sur 9, c'est-à-dire que 20 apprenants, sur les 23, ont obtenu au moins 5 sur 9 ;
- 3 apprenants, sur les 23, ont obtenu 4 sur 9, c'est-à-dire que tous les apprenants qui ont exécuté la tâche ont obtenu un score supérieur ou égal à 4 sur 9.

Les résultats sont dans l'ensemble à la hauteur de nos attentes pour des apprenants qui ne connaissaient pas le « chèque anglais » auparavant puisque 17 apprenants sur 23, c'est-à-dire près des $\frac{3}{4}$ de l'effectif, ont obtenu un score supérieur ou égal à 6 sur 9, le seuil de réussite que nous avons retenu.

5.3. Les résultats de la tâche par rapport à la qualité linguistique des productions des apprenants

Lorsqu'on étudie les résultats par rapport à la qualité des phrases construites et/ou celle des mots utilisés pour exprimer les réponses, ces dernières sont beaucoup moins proches de nos attentes lorsque nous considérons comme seuil de réussite les formulations de phrases sans pnca. En effet, les réponses des apprenants sont caractérisées par des pnca de tous genres, d'ordre grammatical, etc.

Ainsi, à la question « *Who wrote the cheque ?* », voici les réponses des apprenants :

1. **Annick:** *the cheque is wrote for Abraham Stoker*
2. **Maelle:** *the cheque was written by Abraham Stoker*
3. **Ayaba:** *it is Abraham Stoker who wrote the cheque*
4. **Flavien:** *the cheque did write by Abraham Stoker.*
5. **Solange:** *Abraham stoker*
6. **Agathe:** *Abraham Stoker is who write the cheque*
7. **Hélène:** *Abraham Stoker wrote the cheque*
8. **Hubert:** *Abraham Stoker write the cheque*
9. **Inès:** *Abraham Stoker write the cheque*
10. **Ozéas:** *Abraham Stoker*
11. **Edwige:** *The cheque is writing by Abraham Stoker*
12. **Elfride:** *The cheque wrote by Abraham stoker*
13. **Rokiyath:** *The cheque wrote by Abraham stoker*
14. **Hamza:** *Abraham Stoker wrote the cheque*
15. **Rachel:** *The cheque did written by Abraham Stoker*
16. **Kadidjath:** *Abraham Stoker wrote the cheque*
17. **Septime:** *Abraham Stoker wrote the cheque*
18. **Ghislain:** *The cheque did write by M. Abraham Stoker*
19. **Amos:** *The cheque did write by M. Abraham Stoker*
20. **Barnard:** *The cheque wrote by Abraham Stoker*
21. **Arielle:** *Abraham stoker wrote the cheque*
22. **Roger:** *The cheque is wrote by Abraham Stoker*
23. **Mohamed:** *The cheque has been wrote by Abraham Stoker*

A la deuxième question, « *When did he write the cheque ?* », voici comment les apprenants ont répondu:

1. **Maelle:** *He wrote the cheque the 16th February 1995;*
2. **Mohamed:** *The cheque has been wrote the 16th February 1995;*
3. **Ayaba:** *He write the cheque at 16th February1995;*
4. **Flavien:** *The cheque did writtened on the 16 February 1995;*
5. **Solange:** *The16 February1995;*
6. **Agathe:** *He write the cheque the 16 February 1995;*
7. **Hélène:** *The cheque is write in the 16 February 1995;*
8. **Inès:** *He write the cheque in 16th February 1995;*
9. **Ozéas:** *He wrote the cheque the 16th day of february in 1995;*
10. **Edwige:** *The cheque is writing the 16 February1995;*
11. **Elfride:** *He did wrote the cheque the 16 February 1995;*
12. **Rokiyath:** *The cheque was written in 16 February 1995;*
13. **Hamza:** *He wrote the cheque 16 February 1995;*
14. **Rachel:** *The cheque did he written a 16 February 1995;*
15. **Kadidjath:** *He wrote the cheque 16 February 1995;*
16. **Septime:** *Abraham Stoker wrote the cheque the 16 February 1995;*
17. **Ghislain:** *The cheque did write the 16 February 1995;*
18. **Amos:** *He wrote the chèque the 16 Februaury 1995;*
19. **Barnard:** *16 February 1995;*
20. **Arielle:** *He wrote the cheque 16 February 1995;*
21. **Roger:** *16 February 1995;*
22. **Annick:** *The16 February 1995;*
23. **Hubert:** *He write the cheque in 16 February 1995.*

Quant à la question n° 4, « *Whose account number is 012234565 ?* », les résultats montrent que 17 apprenants, sur les 23 qui ont exécuté la tâche, n'ont pas su, et n'ont pas écrit, que c'est le numéro de compte de la société *Sunny Travels Cy*. Abraham Stoker a signé le chèque, pour et au nom de la société *Sunny Travels Cy*, « *for and on behalf of Sunny Travels Cy* », c'est-à-dire en tant qu'ordonnateur du budget de la société, et non en tant que titulaire du compte n° 01224565, mais cela, seuls 6 apprenants l'ont su et l'ont écrit. En ce qui concerne la phrase écrite pour exprimer la réponse, elle a été le plus souvent libellée de

manière non-conforme aux attentes, et même parmi ceux qui ont compris la question, certains se sont contentés d'écrire « *Sunny Travel Cy* », au lieu de rédiger une réponse complète, faisant ainsi de la question n° 4 une question fermée alors que nous l'avons voulue ouverte.

Voici quelques unes des **réponses non-conformes aux attentes enregistrées** en ce qui concerne la quatrième question :

1. **Rachel:** *This is account number is Abraham Stoker;*
2. **Septime:** *012234565 is Mr Abraham Stoker account;*
3. **Ghislain:** *The account holder which number is 01224565 is M. Abraham Stoker;*
4. **Inès:** *The account number 012234565 is Abraham Stoker's* (ce qui est une réponse formulée conformément aux attentes, mais dont le contenu n'est pas conforme aux attentes);
5. **Hubert:** *The number account 012234565 stokes at Abraham Stokes* (une réponse que nous trouvons indéchiffrable et incompréhensible);
6. **Barnard:** *This is account of Abraham Stoker;* etc.

Les questions 5, 6, 7 et 8 sont relativement faciles, il y a assez de bonnes réponses et les pnca sont plus ou moins similaires aux pnca relatives aux plus ou moins bonnes réponses formulées pour les questions 1, 2, 3 et 4. Regardons alors de près ce qui se passe avec la question n° 9, « *Who is the drawer ?* » [Qui est le tireur (du chèque) ?].

La réponse à la question n° 9 n'était pas évidente pour les apprenants de la classe, la BF2 B de l'ENEAM/2007-2008. Voici les réponses que nous avons enregistrées pour cette question :

1. **Malle:** *the drawer is Abraham;*
2. **Rokiyath:** *the drawer is Sunny Travels;*
3. **Amos:** *the drawer is Abraham Stoker;*
4. **Septime:** *the drawer is Abraham Stoker;*
5. **Ghislain:** *the drawer is Abraham Stoker;*
6. **Inès:** *the drawer is Abraham stoker;*
7. **Hubert:** *the drawer is Abraham;*
8. **Ayaba:** *Abraham Stoker is the drawer;*

9. **Mohamed:** *the drawer is Brokes bank plc;*
10. **Elfride:** *Abraham in the name of Sunny Travels Cy;*
11. **Barnard:** *the drawer is Abraham Stoker;*
12. **Edwige:** *The drawer is Abraham Stoker;*
13. **Ozéas:** *Abraham Stoker in the name of Sunny Travels Cy;*
14. **Hélène:** pas de réponse;
15. **Agathe:** *the drawer is Abraham Stoker;*
16. **Solange:** *the drawer is Brokes Bank plc;*
17. **Flavien:** *the drawer is M. Abraham Stoker;*
18. **Hamza:** *the drawer is Abraham stoker;*
19. **Arielle:** *the drawer is Sunny Travels Cy;*
20. **Roger:** *the drawer is Abraham Stoker;*
21. **Annick:** *Abraham stoker acting ;*
22. **Rachel :** pas de réponse ;
23. **Kadidjath :** pas de reponse.

Ainsi, seules deux des réponses sont plus ou moins conformes aux attentes. Mais ces deux réponses, celles d' Elfride et d' Ozéas, sont formulées de la même façon et il n'est pas exclu que ce soit la réponse de l'un de ces apprenants qui ait tout simplement été recopiée par l'autre (son voisin) ; et il s'agit d'une réponse sans verbe, d'une réponse sans la partie « *the drawer is* » au début, ou alors la partie « *is the drawer* » à la fin, ce qui aurait permis d'avoir « *the drawer is Abraham Stoker in the name of Sunny Travels plc* » ou « *Abraham Stoker in the name of Sunny Travels plc is the drawer* ».

5.4. Interprétation des résultats par rapport à la qualité linguistique des productions des apprenants

Nous nous rendons compte que des 23 apprenants qui ont exécuté la tâche, seuls 6 ont formulé des réponses conformes aux attentes à la première question, et ont donc écrit : « *Abraham Stoker wrote the cheque* » ou « *the cheque was written by Abraham Stoker* », franchissant ainsi le seuil de réussite retenu. Il s'agit de Maelle, Hélène, Hamza, Kadidjath, Septime, et Arielle. Ozéas a tout simplement écrit « *Abraham Stoker* » et la réponse d'Ayaba, « *It is Abraham Stoker who wrote the cheque* » aurait pu être conforme aux attentes s'il n'y avait pas eu une pnca relevant d'une concordance inappropriée des temps, c'est-à-dire si au lieu de « *is* » elle avait écrit « *was* », si au lieu de « *It is Abraham Stoker who wrote the*

cheque » elle avait écrit « *It was Abraham Stoker who wrote the cheque* » ou « *Abraham Stoker wrote the cheque* ». Toutes les autres réponses sont caractérisées par des pnca, généralement d'ordre grammatical et quelques fois d'ordre lexical.

Ainsi, Annick écrit « *the cheque is wrote for [...]* » au lieu de « *the cheque was written by* » (pnca relative à l'emploi de la voix passive et à l'emploi des prépositions). Ayaba écrit « *it is [...]* » au lieu de « *it was* » (pnca relative à l'emploi au « *past tense* » du verbe « *to be* ». Flavien écrit « *the cheque did write [...]* » au lieu de « *the cheque was written [...]* ». Agathe écrit « *[...] is who write [...]* » au lieu de « *[...] was the one who wrote [...]* ». Hubert écrit « *[...] write [...]* » au lieu de « *[...] wrote [...]* ». Inès (même réponse que Hubert). Edwige écrit « *the cheque is wrinting [...]* » au lieu de « *The cheque was written [...]* » (pnca relative à l'emploi de la voix passive). Elfride écrit « *the cheque wrote [...]* » au lieu de « *the cheque was written* » (pnca relative à l'emploi de la voix passive). Rokiyath écrit « *the cheque wrote [...]* » au lieu de « *[...] was written* ». Rachel écrit « *The cheque did written [...]* ». Les pnca restantes sont de même nature que celles faites par ces apprenants par rapport à la première question.

En ce qui concerne la deuxième question, il y a un grand nombre de **pnca** qui relèvent de la nativisation : nous nous rendons compte en effet que la majorité des apprenants réfléchissent d'abord en français pour produire leurs réponses en anglais, trouvent la réponse en français et essaient de la traduire en anglais, en essayant d'appliquer les règles de grammaire française à leurs productions en anglais. Ainsi ils nativisent par rapport à la règle à appliquer pour dire « il a écrit le chèque le 16 février ». C'est ainsi que 13 apprenants sur les 23 qui ont exécuté la tâche ont traduit l'article « le » de « le 16 février » par « *the* » alors que cet article ne devrait pas être écrit, et c'est seulement à l'oral qu'on devrait le prononcer. Cette forme de transfert inappropriée est très fréquente dans nos établissements d'enseignement commercial où, pour écrire la date d'envoi d'une lettre, les apprenants écrivent pour la plupart « *Cotonou, the [...]* » qui est une forme de nativisation par rapport à l'expression en français « Cotonou, le ... ».

Ozéas a écrit comme réponse « *He wrote the cheque the 16th day of february in 1995* », ce qui est une réponse acceptable bien que très peu de gens s'exprimeraient ainsi en Angleterre, et malgré l'utilisation de " f " minuscule pour écrire « February », une pnca plutôt rare car les francophones en général et les béninois en particulier écrivent les mois de l'année en

français en commençant par une lettre majuscule, comme par exemple le 6 Février, ce qui est bien entendu une pnca mais correspond à ce qui devrait se faire en langue anglaise.

Les pnca restantes, en ce qui concerne les réponses à cette question, sont d'ordre grammatical pour la plupart. Ce sont celles de Mohamed (*the cheque has been wrote*), Ayaba (*he write [...]*), Flavien (*the cheque did writtened*), Agathe (*he write [...]*), Hélène (*[...] is write in [...]*), Hubert (*he write [...] in*), Inès (*he write [...]*), Edwige (*The cheque is wrinting*), Rokiyath (« *in 16 February 1995* » au lieu de « *on 16 February 1995* », donc une pnca d'ordre prépositionnel), Rachel (*The cheque did he written [...]*), Kadidjath et Arielle (*[...] the cheque 16 February*), donc une pnca caractérisée par l'absence de la preposition « on ») et Ghislain (*the cheque did write [...]*).

En ce qui concerne la troisième question, « *Who is the payee?* », ceux qui ont répondu conformément aux attentes en ce qui concerne le fond ont presque tous libellé convenablement leurs réponses en écrivant « *The payee is Roman Panloski* ». C'est le cas de Rachel, Kadidjath, Septime, Ghislain, Amos, Arielle, Roger, Annick, Hamza, Rokiyath, Inès (qui écrit plutôt « *Roman Panloski is the payee* »), Hubert, Ayaba, Mohamed. Quant aux autres, ils ont soit juste écrit « *Roman Panloski* » (alors que nous aurions souhaité plutôt lire des phrases pour apprécier la qualité de leurs productions) ou alors ils ont fait des pnca qui dénotent plutôt de la malcompréhension du document, de la méconnaissance du mot « *payee* » (bénéficiaire).

Par rapport à cette question (la 3^{ème} question), « *Who is the payee ?* », certains apprenants semblent avoir pris le mot « *payee* » pour l'équivalent du mot français « payeur ». IL s'agit notamment 1) d'Edwige qui écrit « *The payee is Brokes Bank plc* » (elle confond donc « *payee* » et « *drawee* » et sa pnca peut être considérée comme étant d'ordre lexical), 2) d'Hélène qui écrit « *It is Brokes Bank plc in the payee* », [ce qui semble être un transfert en anglais de la phrase « c'est Brokes Bank plc qui (elle met *who* au lieu de *which*) a payé le chèque »], 3) de Flavien qui écrit « *The cheque is paid by Roman Panloski* » (il a donc confondu « tireur » et « bénéficiaire », « *drawer* » et « *payee* »).

Il nous semble que cette question, parce qu'elle est posée avec le verbe au présent, « *is* », a posé moins de problèmes aux apprenants que les deux questions précédentes qui sont toutes

deux au temps anglais passé « *the simple past tense* » et pour lesquelles les réponses proposées par les apprenants étaient dans l'ensemble beaucoup moins conformes aux attentes.

La question n° 4 est une question qui relève plus du contenu que de la forme, et 17 apprenants, sur les 23, n'ont pas su que le numéro de compte indiqué était celui de la société *Sunny Travel Cy*, pour ce qui concerne le fond ou le contenu. En ce qui concerne la forme, les quelques pnca que nous avons relevées sont surtout d'ordre grammatical. Ainsi, la réponse de Rachel, par exemple, « *This is account number is Abraham Stoker* », n'est non seulement pas conforme aux attentes en ce qui concerne le fond, mais encore, elle aurait dû être libellée comme suit : « *This is the account number of [...]* » ou « *This is Abraham Stoker's account number* ».

En revenant sur les productions non-conformes aux attentes concernant la question n° 4, dont nous avons présentées quelques unes, voici les pnca qu'on peut recenser : en écrivant « *This is account number is Abraham Stoker* », au lieu de « *This is the account number of Abraham Stoker* », Rachel omet l'article « *the* » devant « *account* » et écrit « *is* » à la place de « *of* » (pnca d'ordre grammatical). Septime, quant à lui, omet la forme possessive « *'s* » entre « *Stoker* » et « *account* ». En ce qui concerne Ghislain, il écrit « *which* » au lieu de « *whose* ». Quant à Inès, sa pnca est relative au fond, et non à la forme, comme nous l'avons indiqué. Nous ne sommes pas arrivés à caractériser la pnca de Hubert car, comme nous l'avons dit, sa production est carrément indéchiffrable. Barnard a omis l'article « *the* » entre « *is* » et « *account* ».

Les questions n° 5, 6, 7 et 8 étant des questions relativement faciles que nous n'avons pas pris la peine d'extraire de l'ensemble des questions que l'auteur a proposées, et pour lesquelles les réponses proposées étaient satisfaisantes pour la plupart ou alors caractérisées par des pnca de natures similaires à celles des réponses aux 4 premières questions, nous allons directement passer aux commentaires sur la question n° 9.

Par rapport à la question n° 9, certains apprenants estiment que le tireur (*the drawer*) est Abraham Stoker, pour d'autres, c'est *Sunny Ttravels plc* ou même *Brokes Bank plc* et rares sont ceux pour qui c'est « *Abraham Stoker acting in the name of Sunny Travels plc* », etc. Mais dans l'ensemble les phrases construites par les apprenants pour répondre à cette

question sont grammaticalement conformes aux attentes et caractérisées par un emploi approprié du verbe être, « *to be* », à la 3^{ème} personne du singulier, c'est-à-dire « *is* ».

Somme toute, les résultats de la tâche sont mitigés. Lorsqu'on ne considère que le contenu, on peut dire que les résultats sont proches de nos attentes. En ce qui concerne la forme, nous avons enregistré beaucoup de pnca, qui sont surtout d'ordre grammatical, avec la non-maîtrise des verbes aux temps passés, et surtout avec l'emploi inapproprié de certains auxiliaires, « *did* », etc. ou des pnca qui relèvent de la nativisation comme dans « [...] *the 15 February 1995* ».

6. Analyse du support utilisé

En revisitant le document utilisé pour la tâche, le chèque de 2000 £ émis par Abraham Stoker au nom de la société *Sunny Travels Cy*, au profit de Roman Panloski, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un support didactique auquel les apprenants sont quelque peu familiers, notamment les chèques libellés en français. Mais ces derniers ne sont pas exactement les mêmes que ceux libellés en anglais, et les termes relatifs à l'utilisation des chèques, tireur, tiré, bénéficiaire (*drawer, drawee, payee/beneficiary*) etc. peuvent prêter à confusion pour les étudiants. Nous pouvons dire que le support utilisé est caractérisé par une enseignabilité et une apprenabilité relatives.

7. Synthèse du chapitre 7

Le chapitre 7 nous a révélé que les documents non textuels tels que les chèques, les cartes de crédit, les lettres de change, les connaissements, etc. peuvent, même lorsqu'il s'agit de documents authentiques, favoriser autant l'apprentissage que les documents écrits (textuels). Ils peuvent même parfois susciter plus l'intérêt des apprenants. Mais il se pose le problème de la manière dont il faut didactiser ce type de document pour permettre aux apprenants de s'exprimer par rapport au contenu, étant donné qu'il ne présente pas des modèles à suivre pour pouvoir produire conformément à des attentes données. Il faudrait donc que des sous-tâches de préparation pour un exercice comme celui proposé soient prévues pour faciliter l'exécution des tâches et la réussite de l'apprentissage.

Chapitre 8 : Compte rendu d'une tâche basée sur un document fabriqué rédigé en français de spécialité : Tâche n° 16

Nous commencerons le compte rendu de la tâche par les caractéristiques du support utilisé.

1. Description et synthèse du support utilisé

Titre du support utilisé : Understanding the stock market. **Source:** BROOKES, Michael & David HORNER. (2000). *English for the New Business World*. Paris : Editions BELIN.

Contenu = document portant sur l'indice des valeurs cotées à la bourse de New York, « *le Dow Jones Industrial Average* » = texte rédigé en français et subdivisé en deux parties :

1^{ère} partie (3 premiers paragraphes) : 1^{er} paragraphe = Définition du « *Dow Jones* » = « un indice qui se compose d'un panier de 30 valeurs industrielles appelées (sic) *blue chips*. Ces *blue chips* constituent environ 25 % de la capitalisation totale des titres cotés à New-York. On appelle indice (le plus ancien des Etats-Unis) une *average* car à l'origine il était calculé en totalisant le cours des actions et en divisant ce total par le nombre des actions. La première « moyenne » de valeurs industrielles, le 26 mai 1896, fut de 40,94. Le principe de base du calcul reste le même, quoique le « diviseur » ait été modifié pour maintenir une continuité historique ».

2^{ème} paragraphe = indication des raisons de l'appellation Dow Jones = c'est parce que l'indice « a été créé par un certain Charles Dow qui, associé à Edward Jones et Charles Bergstresser, a fondé une agence d'informations boursières pour les professionnels de Wall Street, la Dow Jones and Company. En 1889 ils ont réussi à lancer le Wall Street Journal [...] ».

3^{ème} paragraphe = précision sur la composition du « panier » de valeurs prises en compte par le Wall Street Journal « ce sont les directeurs du journal qui décident de la composition de l'indice » + « en 1896 12 & actions étaient sélectionnées ; en 1916 20 mais le chiffre est de 30 depuis 1928 [...] la vieille dame de Wall Street est plutôt conservatrice et les valeurs qui la constituent ne changent pas très souvent. Entre 1959 et 1976, par exemple, rien n'a changé. Néanmoins la seule valeur qui reste parmi les valeurs sélectionnées en 1896 est General Electric Co. Les changements les plus récents datent du 1^{er} novembre 1999 : Union Carbide Corp. (DJIA depuis 1928), Goodyear Tyre & Rubber Co. (DJIA depuis 1930), Sears, Roebuck & Co. (DJIA depuis 1924) et Chevron (DJIA depuis 1984) furent supprimées et remplacées par Home Depot Inc., Intel Corp., Microsoft Corp. et SBC Communications. »

2^{ème} partie = 2 paragraphes = une explication sur la manière dont l'indice se calcule. 1) **Au départ**, calcul simple : cours des actions divisé par nombre des actions. **Maintenant** « le diviseur est continuellement réajusté à cause des divisions d'actions ou *stock split*. Prenons un exemple concret ; Imaginons trois actions qui se vendent à \$5, \$10 et \$15. Le cours moyen de ces actions est évidemment \$10. Mais supposons que l'entreprise cotée à \$15 décide de distribuer gratuitement deux actions nouvelles pour une ancienne ; Ceci voudrait dire que l'action vaut maintenant \$5 au lieu de \$15. La valeur d'un investissement dans ces actions

est restée constante (\$15) mais la moyenne des cours se trouve maintenant à \$6,67 et non pas à \$10. Il faut donc trouver un moyen de compenser afin que la moyenne puisse rester à 10, et ce moyen est de réviser en baisse. Dans l'exemple présent, le nouveau diviseur serait donc 2 et non pas 3. [...] »

Le document utilisé est donc une explication en français technique, mais simple, de l'indice de la bourse de New-York. C'est un document didactique rédigé dans la langue d'enseignement et donc la langue d'apprentissage principale des apprenants, le français, et non en anglais comme c'est presque toujours le cas.

2. Objectif de la tâche

L'objectif de la tâche est de déclencher des processus d'apprentissage des concepts liés aux indices des bourses de valeurs et à l'indice « *Dow Jones* » en particulier.

3. Nature de la tâche

C'est une micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'emploi des termes de la bourse des valeurs et des indices boursiers en particulier, par le biais de l'apprentissage collaboratif pour favoriser l'acquisition lexicale et conceptuelle. **C'est une tâche de niveau B2, niveau auquel on s'attendrait à ce que les étudiants dans une année de BAC + 3 (licence professionnelle) soient. C'est une tâche à réponses ouvertes.**

4. Description de la tâche

C'est une tâche exécutée en **Licence professionnelle de Banque et Assurance (LP/BA)**. Telle qu'elle a été prévue par les auteurs, elle devrait consister, pour l'enseignant, à diviser la classe en deux groupes [...] : « *divide into two groups, A and B. Read only the information for your group and prepare a short oral presentation of the Dow Jones in English, based on the information provided in French. Use the questions to guide the content of your presentation* ».

Nous avons préféré nous contenter de diviser la classe en deux groupes, A et B, en tenant compte des deux rangées d'étudiants qui la composaient, en leur demandant de se mettre à deux

ou d'être seuls selon leur goût pour répondre aux questions posées par les auteurs, les questions sur la partie n° 1 du texte pour ce qui concerne le groupe A et les questions sur la partie n° 2 du texte pour ce qui concerne le groupe B.

Questions sur la partie n° 1 (groupe A) :

1. *What is the DJIA?*
2. *What are blue chips?*
3. *Why is the index called an average? When was the first average calculated?*
4. *Why "Dow Jones"? Why was it important to have launched the Wall street journal?*
5. *How are stocks chosen for the DJIA? Does the composition of the basket often change?*
6. *What were the most recent changes and what trend do you think these changes show?*

Questions sur la partie n° 2

1. *How was the average created in 1896?*
2. *Using the example, explain how the divisor has to be changed because of stock splits?*
3. *What happens when you divide by a number less than one?*
4. *How does this partly explain recent movements on the DJIA?*

Somme toute, la tâche consiste à répondre en anglais, à deux (apprentissage collaboratif / apprentissage entre pairs), ou individuellement, selon le choix de chacun, à des questions de compréhension posées en anglais, sur le texte rédigé en français.

5. Résultats de la tâche

Nous présenterons d'abord les résultats de la première partie de la tâche.

5.1. Résultats de la partie de la tâche exécutée par le premier groupe

Voici le tableau des réponses proposées par les étudiants du groupe A à la question n° 1 :

1. **Tchoki & Tossa:** *The DJIA is an index which consist of 30 industrial values basket;*
2. **Octalia & Bertille:** *The DJIA is an index which contains a basket of 30 values industrials called blue chips;*

- 3. Alexis & Vincent:** *The DJIA is Dow Jones Industrial average which is index composed by 30 blue chips at Wall street;*
- 4. Nina & Lidwine:** *The DJIA is the Dow Jones average;*
- 5. Cafilath & Nasser:** *The DJIA means that: Dow Jones Industrial average which is an index that composed a basket of 30 industrials values called blue chips;*
- 6. Olivier:** *The DJIA is the index compound by a basket of 30 industrial value;*
- 7. Joanne & Albert:** *The DJIA is Dow Jones Industrial Average. The DJIA is index which contain a basket of 30 industrial value;*
- 8. Noé & Claudia:** *The DJIA is an New York's Stock exchange's index wich means Dow Jones Industrial Average;*
- 9. Lili-Flore & Gérard:** *The DJIA is an index which is composed of "basket" of 30 industrial values called blue-chips;*
- 10. Kifayath & Aurel:** *The DJIA is an index which is composed by the 30 better blues chips.*

Les propositions de réponses à la deuxième question sont les suivantes :

- 1. Kifayath & Aurel:** *Blue chips are the shares issued by the largest industrial and commercial companies;*
- 2. Tchoki & Tossa:** *Blue chips are some industrials value which are 25 % for capitalization security quoted on New-York;*
- 3. Octalia & Bertille:** *Blue chips represent 25 percent of global accountable of bond at New-York;*
- 4. Joanne & Albert:** *Blue chips are group of 30 value industrial which an index;*
- 5. Olivier:** *The blue chips are the industrial value which composed the index;*
- 6. Cafilath & Nasser:** *Blue chips are shares of industrial and commercials companies;*
- 7. Noé & Claudia:** *Blue chips are the 30 first class industrial values wich constitute the DJIA;*
- 8. Nina & Lidwine:** *Blue chips are the industrial value;*
- 9. Alexis & Vincent:** *Blue chips are mus??? (mot plutôt illisible) ensemble of securities which are the most quoted at Wall Street;*
- 10. Lili-Flore & Gérard:** *Blue chips are a panel of most quoted or appreciated securities on a stock exchange.*

Passons maintenant aux réponses proposées pour la dernière question, celles des deux premières questions ayant permis de voir que jusqu'ici les productions des apprenants sont plus ou moins caractérisées par les mêmes écarts par rapport aux attentes et c'est le cas pour les trois questions suivantes, questions n^{os} 3, 4 et 5. Voici donc comment les apprenants du

groupe A ont répondu à la dernière question, la question n° 6, « *What were the most recent changes and what trend do you think these changes show?* » :

1. Kifayath & Aurel: *The most recent changes were: the suppression of Union Carbide Corp., Goodyear Tire and Rubber, Sears Roebuck & Co, and Chevron and the arrival of home Depot, Intel Corp; Microsoft Corp and SBC Communication;*

2. Noé & Claudia: *The most recent changes are suppression of Union Carbide Corp, Goodyear tire & Rubber Co; Sears, Roebuck & Co and Chevron to the profit of home depot Inc; Intel Corp; Microsoft Corp and SBC Communications.*

This changes show the development of New Technologies of information and communication's industries;

3. Nina & Lidwine : Pas de réponse à cette question ;

4. Lili-Flore & Gérard: *The most recent changes were stated from November 1st, 1999;*

5. Alexis & Vincent: *The most recent changes dated to the November 1st, 1999;*

6. Cafilath & Nasser: *The most recent changes were dating from November the first, 1999: Union Carbide Corp and others;*

7. Olivier: *The most recent changes were Union Carbide Corp; Goodyear Tire & Rubber Co.; Sears, Roebuck & Co. and Chevron ;*

8. Joanne & Albert : Pas de réponse ;

9. Octalia & Bertille: *The most recent changes are passed in November 1999: Union Carbide Corp. (DJIA since 1928), Goodyear Tire and Rubber Co. (DJIA since 1930), Sears, Roebuck & Co (DJIA since 1924) and Chevron, (DJIA since 1984) and were be deleted by home depot Inc., Intel Corp.) Microsof Corp and SBC Commincation;*

10. Tchoki & Tossa: *the most recent changes: Union Carbide Corp; Goodyear Tire and Rubber Co. Sears, Roebuck and Co.*

5.2. Interprétation des résultats de la partie de la tâche exécutée par le premier groupe

Nous pouvons dire que par rapport à la réponse proposée par les auteurs pour la première question, qui est également notre réponse, « *the DJIA is an index made up of a "basket" of 30 industrial securities* », **les propositions des apprenants sont pour la plupart conformes aux attentes en ce qui concerne le contenu.** C'est le cas de Tchoki et Tossa, d'Octalia et Bertille, d'Alexis et Vincent, de Cafilath et Nasser, d'Olivier, de Joanne et Albert, de Kifayath et Aurel, **soit 7 réponses sur les 10 produites.** Même la réponse de Nina et de Lidwine et celle de Noé

et Claudia, quoique incomplètes parce que ne comportant pas clairement la mention du panier (*basket*) de 30 titres (*securities*), ne sont pas des réponses à contenus incorrects. Il s'agit seulement de réponses incomplètes.

En ce qui concerne les phrases qui ont servi à produire lesdites réponses, elles sont pratiquement toutes caractérisées par des pnca d'ordre grammatical ou lexical. C'est ainsi, par exemple, que Tchoki et Tossa écrivent « *an index which consist* » au lieu de « *an index which consists* » (pnca relative à la conjugaison, à la troisième personne du singulier, du verbe « *to consist* », au présent) et « *30 industrial values basket* » au lieu de « *a basket of 30 industrial securities / stocks* » (pnca d'ordres lexical et stylistique et relevant de la nativisation). Octalia et Bertille écrivent « *30 values industrials* » au lieu de « *30 industrial securities* » (pnca d'ordre lexical et relevant de la nativisation, avec l'emploi de « *values* » pour dire *valeurs* et avec l'accord de l'adjectif qualificatif « *industrial* » avec le mot auquel il se rapporte, le mot « *values* », et placé après ce dernier comme en français).

Alexis et Vincent écrivent « *[...] which is index composed by [...]* » au lieu de « *[...] which is an index composed of [...]* » (pnca d'ordre grammatical, caractérisée par l'omission de l'article « *an* » et un emploi non-conforme aux attentes de la préposition « *by* » à la place de la préposition « *of* ». Cafilath et Nasser écrivent, quant à eux, « *[...] means that: Dow Jones [...]* is an index that composed [...] » au lieu de « *[...] Dow Jones is an index that is composed of [...]* » (pnca d'ordre grammatical, caractérisée par un emploi non-conforme aux attentes du pronom relatif (*that*) et l'emploi de la voix active dans un contexte où il faut plutôt utiliser la voix passive « *is composed of [...]* »).

Quant au dernier groupe de 2 apprenants ayant répondu à la première question, le groupe de Kifayath et Aurel, il propose une réponse caractérisée par une pnca d'ordre grammatical, avec l'emploi de « *composed* » suivi de la préposition « *by* » au lieu de la préposition « *of* » et des pnca relevant de la nativisation comme c'est le cas lorsque ce groupe accorde l'adjectif « *blue* » avec « *chip* » dans « *blue chips* », procédant ainsi, comme en français, à l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom auquel il se rapporte.

Tout comme pour la question n° 1 les réponses proposées pour la question n° 2 sont conformes aux attentes en ce qui concerne le contenu, mais elles sont pour la plupart caractérisées par des pnca d'ordre grammatical ou lexical ou/et relevant de la nativisation.

Nous remarquons que pour cette question Kifayath et Aurel proposent une réponse parfaitement conforme aux attentes. Tchoki et Tossa proposent une réponse dans laquelle on peut lire « *industrials value* » et nous supposons qu'ils ont voulu écrire « *industrials values* », avec une pnca d'ordre lexical et grammatical (qui relève de la nativisation et est relative à l'accord de l'adjectif « *industrial* » avec le substantif « *values* » employé à la place de « *stocks* », « *shares* ou « *securities* »). Octalia et Bertille écrivent « *25 percent of global accountable of bond at New-Yok* », une traduction de « 25 % de la capitalisation totale des titres cotés à New-Yok », ce qui n'est pas conforme aux attentes, est indéchiffrable et n'est rien d'autre qu'un alignement de mots.

La réponse de Joanne et Albert est tout aussi incompréhensible et nous nous rendons compte qu'elle est, comme celle d'Octalia et Bertille, caractérisée par des pnca d'ordre grammatical et d'ordre lexical, avec l'écriture de « *group* » au lieu de « *a group* » (omission d'article) et « *30 value industrial* », au lieu de « *30 industrial securities* », ce qui relève aussi de la nativisation, *value* étant utilisé pour exprimer le mot français *valeur* (*un faux ami*) et « *industrial* » adjectif qualitatif placé après le mot « *value* » qu'il qualifie, comme on le ferait en français, en l'occurrence dans ce cas précis. La réponse d'Olivier est caractérisée par des pnca d'ordre lexical et d'ordre grammatical : il emploie « *value* » pour dire « valeur », au lieu du terme « *securities* » et il écrit « *composed* » au lieu de « *compose* », c'est-à-dire qu'il emploie le « *simple past* » alors qu'il est censé écrire « *compose* », c'est-à-dire employer le « *simple present* » ; de plus ce verbe n'est pas approprié dans ce contexte (pnca d'ordre lexical).

Par rapport à la dernière question prise en compte, la question n° 6, les auteurs proposent comme réponse que « *the latest changes were the replacement of Union Carbide Corp, Goodyear Tire and Rubber Co, Sears, Roebuck & Co and Chevron by Home Depot Inc, Intel Corp, Microsoft Corp, and SBC Communications. These changes show the shift from traditional industries into the world of computers and telecommunications* ». Mais contrairement aux attentes exprimées par les auteurs, les apprenants n'ont pas, pour la plupart, su exprimer les changements récents au niveau de l'indice *Dow Jones*, encore moins montrer que ces changements sont l'expression du souci d'intégrer les sociétés spécialisées dans la fabrication ou/et la vente d'ordinateurs ou dans les télécommunications.

Les apprenants, dans notre environnement, ne connaissent pas grand chose dans un domaine comme celui de la bourse des valeurs et des indices boursiers comme le *Dow Jones*, le *FTSE*,

le *Cac 40*, le *Nikkei*, etc. (Codjo C. Fanou 2005). Ils ne connaissent pas l'environnement boursier et le fait que le document fabriqué, utilisé comme support, soit en français ne leur permet pas pour autant d'exprimer une parfaite connaissance du contenu et pouvoir le montrer dans leurs réponses aux questions posées en anglais. C'est dire que l'anglais de la bourse n'est pas de l'anglais de spécialité pour ces apprenants qui ne sont pas du tout spécialistes des questions boursières.

Pour cette dernière question, seuls les groupes de Kifayath et Aurel, d'Octalia et Bertille et de Noé et Claudia ont pu produire une réponse à peu près conforme aux attentes en ce qui concerne le contenu, et ce, seulement pour ce qui est du premier volet de la question, celui relatif aux changements qui se sont opérés au niveau de la bourse, en ce qui concerne le premier couple d'apprenants, et tous les deux volets, en ce qui concerne les deux derniers.

Pour ce qui concerne le volet « *What trend do you think these changes show?* », Kifayath et Aurel, ainsi que la plupart des apprenants, n'ont pas du tout su, comme les auteurs, que les nouvelles sociétés prises en compte dans le calcul de l'indice de *Dow Jones* sont dans les secteurs des ordinateurs et des télécommunications, pour coller au développement qui s'opère dans ces secteurs, à la globalisation, à la nouvelle économie, etc.

Bon nombre d'apprenants ont juste fait allusion à des dates par rapport aux changements qu'on leur a demandé de résumer en anglais. C'est le cas de Lili-Flore et Gérard, d'Alexis et Vincent, de Cafilath et Nasser, d'Octalia et Bertille. D'autres n'ont simplement proposé aucune réponse, soit parce qu'ils n'ont pas compris la question, soit parce que les 60 minutes que devait durer la tâche ne leur ont pas suffi pour répondre à toutes les questions (de 1 à 6). Seuls Noé et Claudia ont pu proposer une réponse acceptable au volet n° 2 de la question n° 6, en ce qui concerne le fond, en écrivant « *this changes show the development of new technologies of information and communication's industries* ».

En effet, malgré l'acceptabilité de la réponse de Noé et Claudia pour ce qui est du sens (contenu), nous voyons qu'elle est caractérisée, en ce qui concerne la forme, par des pncas d'ordre grammatical. Ainsi, ils écrivent « *this changes show [...]* » au lieu de « *these changes show* » ou de « *this change shows* », faisant ainsi preuve d'une méconnaissance de la grammaire anglaise (scolaire) selon laquelle, au « *simple present tense* », l'emploi d'un sujet à la 3^{ème} personne du singulier entraîne l'écriture d'un « s » à la fin de l'infinitif d'un verbe

ordinaire (régulier, non défectif, non irrégulier) et de « es » si à l'infinitif le verbe se termine par « o », « x », etc. ; et avec un sujet à la 3^{ème} personne du pluriel, le verbe reste sous sa forme infinitive.

Toute comme Noé et Claudia, la plupart des apprenants ont proposé des réponses caractérisées par des pnca d'ordre grammatical, relatives à l'emploi des temps, et aussi d'ordre lexical. C'est ce que nous avons remarqué par exemple dans la réponse de Lili-Flore et Gérard qui écrivent « *the most recent changes were stated from November 1st, 1999* » au lieu de « *The most recent changes dated back to November 1st, 1999* » et celle d'Octalia et Bertille qui écrivent « *the most recent changes are passed in November 1999* ». La réponse de ces derniers se trouve ainsi caractérisée par une pnca relative à l'emploi à un temps non-conforme aux attentes du verbe « *pass* » qui est une traduction (elle-même non-conforme aux attentes) du verbe pronominal français « se passer » et relève par conséquent de la nativisation, et « *were be deleted* » au lieu de « *were replaced* », pnca liée à une conjugaison non-conforme aux attentes de « *to be* » dans une construction passive et à l'emploi d'un mot, « *deleted* », à la place d'un autre « *replaced* », dans la même construction passive.

5.3. Résultats de la tâche relative à la deuxième partie du texte

A la première question de la tâche, relative à la deuxième partie du texte, et exécutée par le groupe B d'apprenants, « *How was the average created in 1896?* », voici le tableau des réponses que ces derniers ont proposées :

1. **Edwige & Olive:** *In 1896, the average was simple: the share cotation divided by the number of shares;*
2. **Alexandre & Marshall:** *The average was created in 1896 in order to keep the historic continuity of stocks that based on DJIA: cost of shares/number of shares;*
3. **Nicephore & Monique:** *The average was created in 1896 following the swings of one of the share to give up handle at a distribution of freely share;*
4. **Angelique & Ginette:** *In 1896, the calcul of average was simple: it is calculated by diving the shares prices by the number of shares;*
5. **Frédéric & Arnold:** *the average was created in 1896 by sum of cost divided to the number of shares;*
6. **Nicarette & Bernadin:** *In 1896, the average was created by calculating the total of the price of share and divide this total for total of share;*
7. **Alban & Noël:** *the average which was created in 1896 is the DJIA meaning « Dow Jones Industrial*

Average ». We obtain DJIA dividing the value of shares per total shares.

En ce qui concerne la deuxième question, voici les réponses proposées par les apprenants :

1. Edwige & Olive: We suppose that the average cotation of the entreprise is x and the entreprise is coted to x plus 1 point. These last can decide to distribuare the bonus share. That is implied the fall of chares cotation to x less 1 point. The entreprise will decide so to reajust the divisor in less in view to maintain the average to;

2. Alexandre & Marshall: The divisor has to be changed to allow to the shareholders to keep constant the values of their actions;

3. Nicéphore & Monique: The divisor has to be changed because of stock split because the distribution of the freely share;

4. Angelique & Ginette: Suppose that entreprise is quoted at \$15 decided to distribute two news free shares for old one. It mean that now share can be quoted \$5 instead of \$15;

5. Frédéric & Arnold: Explanation of how the divisor has to be changed. In first time the cost was \$5, \$10 and \$15 and the average was 10.

$$\frac{5 + 10 + 15}{3} = 10$$

But after the changing of \$15 to \$5 caused by bonus of shares the average become \$6,67.

Now we must have tried to maintain the average constant.

It involves so to change the divisor, that is why we are

$$\frac{5 + 10 + 5}{2} = 10$$

6. Nicarette & Bernadin : Pas de réponse (Ils n'ont répondu qu'aux questions n^{os} 1 et 3) ;

7. Alban et Noël : Pas de réponse (Ils n'ont répondu qu'aux questions n^{os} 1 et 3).

A la troisième, l'avant dernière, question, « *What happens when you divide by a number less than one* », voici le tableau des réponses proposées :

1. Edwige & Olive: When we divide by a number less than one, these generate the increase of the average;

2. Alexandre & Marshall: When we divide by a number less than one the DJIA increases;

3. Nicéphore & Monique: When we divide by a number less than one, the DJIA is multiplied;

4. Angelique & Ginette: When you divided by a number less than one, you make the multiplication;

5. Frédéric & Arnold: When we divide by a number less than one; it has effect to multiply;

6. Nicarette & Bernadin: When you divide by a number less than one, you multiplie this number;

7. Alban & Noël: when we divide by a number less than one we have effect of multiplication, a raising of average DJIA of 50 points.

Nous n'allons pas reproduire les résultats de la quatrième et dernière question en raison des ressemblances entre les résultats déjà enregistrés et ceux de cette dernière question.

5.4. Interprétation des résultats de la tâche relative à la deuxième partie du texte

En ce qui concerne la première question, contrairement aux auteurs de la tâche qui proposent comme réponse que « *in 1896, the price of shares was quite simply divided by the number of shares* », Edwige et Olive, tout comme la plupart des autres apprenants, ont proposé une réponse qui, bien qu'étant conforme aux attentes en ce qui concerne le contenu, est caractérisée par des pnca d'ordre lexical et d'ordre grammatical, en ce qui concerne la forme. C'est ainsi qu'ils écrivent « *cotation* », qui est plutôt un mot français correspondant au mot anglais « *quotation* » (nativisation), et au lieu d'écrire « *was divided* » (voix passive), ils écrivent plutôt « *divided* » (voix active).

La réponse d'Alexandre et Marshall à la première question nous est complètement incompréhensible et indéchiffrable : « *The average [...] that based on DJIA* ». De plus, la formule qu'ils nous proposent contient une pnca d'ordre lexical : au lieu d'écrire « *cost* » ils écrivent « *coast* » ; hormis cela leur formule pourrait être considérée comme acceptable sans être parfaite ; une meilleure formulation possible étant « *total cost of shares/number of shares* ».

Nicephore et Monique proposent une réponse tout aussi incompréhensible et difficile à apprécier : « *[...] following the swings [...] freely share* ». Il nous est difficile par exemple de savoir ce qu'ils entendent par « *swings* », « *the share to give up handle* », « *freely share* ». Angelique et Ginette proposent une réponse conforme aux attentes quant au contenu, mais en écrivant « *the calcul* » et « *by diving* » au lieu de « *the calculation/the working out* » et « *by dividing* », leur réponse se trouve caractérisée par des pnca d'ordre lexical.

Frédéric et Arnold proposent une formulation de réponse acceptable quant au fond/contenu et tout à fait compréhensible, mais en écrivant « *[...] by sum of cost divided to the number of shares* », au lieu de « *[...] by dividing the sum of the costs of shares by the number of shares* », comme formule de calcul de l'indice, leur réponse se trouve alors caractérisée par une pnca

d'ordre grammatical (« *divided* » devant être suivi de « *by* » et non de « *to* » ; c'est aussi le cas de Nicarette et Bernadin, et d' Alban et Noël, avec des réponses compréhensibles mais caractérisées également par des pnca d'ordre grammatical, etc.

Dans l'ensemble, les apprenants ont répondu en proposant un contenu très proche de celui des auteurs, en dépit des pnca de toutes sortes qu'ils ont faites. Le contenu est conforme aux attentes alors que la langue anglaise de spécialité est à retravailler.

Par rapport à la deuxième question, nous pouvons dire qu'aucune des réponses des apprenants n'est satisfaisante, ni sur le plan du contenu, ni sur celui de la forme. C'est ainsi que la réponse d'Edwige et Olive, par exemple, est complètement incompréhensible, avec une multitude de pnca d'ordre grammatical, lexical et/ou relevant de la nativisation. Ils écrivent « *cotation* » au lieu de « *quotation* » (nativisation), « *entreprise* » au lieu de « *enterprise* » (nativisation), « *these last* » au lieu de « *the latter* » (leur façon de traduire l'expression française « ces derniers » et d'appliquer une règle de la langue française à une expression en anglais, donc de la nativisation), « *to distribuate* » au lieu de « *to distribute* » (pnca d'ordre lexical et relevant aussi de la nativisation), etc. L'ensemble de leur réponse est indéchiffrable et est constitué de mots alignés dans une « traduction » faite intuitivement.

Alexandre et Marshall proposent une réponse qui n'explique pas comment le diviseur doit changer « *(how) the divisor has to be changed [...]* », mais plutôt pourquoi, dans quel but [...]. De plus, ils écrivent « *to allow to the shareholders* » au lieu de « *to allow shareholders* », « *to* » entre « *allow* » et « *the shareholders* » étant leur manière de traduire « *aux* » dans « pour permettre aux actionnaires [...] » (nativisation) ; et il écrivent aussi « *actions* », au lieu de « *shares* », pour dire « actions » dans le sens de « portions du capital » ou « parts sociales » (nativisation).

La réponse de Nicéphore et Monique est, tout comme celle d'Edwige et Olive, difficilement déchiffrable, incompréhensible, à première vue, mais, en la regardant de près, nous nous rendons compte qu'ils ont, en écrivant « *[...] because the distribution of the freely share* », essayé de cette façon de traduire en anglais (de procéder à un transfert du contenu de l'extrait du document) « de distribuer gratuitement [...] actions ». C'est probablement ce qui les amène à écrire « *[...] freely shares* », au lieu de « *free shares* », ce qui permet de se rendre compte que, d'après leur compréhension, « la distribution gratuite d'actions » explique que le diviseur

change, ou varie, en ce qui concerne le calcul de l'indice, ce qui est conforme aux attentes. Mais leur réponse doit toujours être considérée comme incomplète quant au contenu, qui doit être beaucoup plus détaillé et expliqué pour être conforme aux attentes.

En ce qui concerne la forme, en écrivant « *because the distribution* » au lieu de « *because of the distribution* » et « *the freely shares* » au lieu de « *free shares* », la réponse de ces deux apprenants (Nicéphore et Monique) se trouve caractérisée par des pnca d'ordre grammatical (emploi de l'adverbe « *freely* » au lieu de l'adjectif « *free* », etc.). Ils ont essayé de procéder à de la traduction de la L1 de spécialité, à de la traduction du contenu (sens) exprimé par les auteurs dans le document en français.

Angelique et Ginette ont essayé de commencer à expliquer « les raisons du changement de diviseur ». Leur début d'explication est conforme aux attentes en ce qui concerne le fond/le contenu, mais pour ce qui est de la forme, nous constatons qu'elle est caractérisée par des pnca d'ordre lexical et d'ordre grammatical ou/et relevant de la nativisation. Ainsi, ils écrivent « *suppose that entreprise* » au lieu de « *suppose that an enterprise* » omettant ainsi l'article indéfini « *an* » et en écrivant « *entreprise* » au lieu de « *enterprise* » (pnca d'ordre lexical et relevant de la nativisation) ; « *news free shares* » au lieu de « *new free shares* » ou « *free new shares* » (cherchant à « forcer » l'accord de l'adjectif « *new* » avec le groupe nominal « *free shares* ») (nativisation) ; « *for old one* » au lieu de « *for old ones* » (pnca d'ordre grammatical).

La dernière réponse proposée, celle de Frédéric et Arnold, est la seule qui soit plus ou moins conforme aux attentes, pour ce qui concerne le contenu, par rapport à la proposition de réponse des auteurs qui ont écrit dans leur corrigé :

« *However, because of stock splits, the divisor has had to be changed. Why? Let us examine a simplified situation where there are three firms whose stocks sell at \$5, \$10, and \$15 respectively. The average of these stocks is obviously \$10 (30 divided by 3). But imagine that the company quoted at \$15 decides to distribute two free shares for each share already held (a three-for-one-split). This means that an investor now has three shares instead of one, each new share being worth \$5. The problem is that the average price of the three shares has fallen to \$ 6.67 (5+5+10 = 20 divided by three) whereas the value of the shares has not fallen in real terms (each investor is as well off as before). Therefore, a means must be found to keep the average at its previous level before the stock split, i.e. \$10, and the way to do this is to change*

the divisor (the number that is divided into the total of the stock prices). In the present example, the divisor would be lowered to 2 instead of 3 (20 divided by 2 = 10) ».

Toutefois, en ce qui concerne la forme, la réponse de Frédéric et Arnaud, quoique compréhensible dans l'ensemble et plus ou moins proche de la proposition des auteurs, est caractérisée par une multitude de pnca : ils écrivent « *In first time* » au lieu de « *First / to begin with, etc.* » (pnca d'ordre lexical) ; « *by bonus of shares* » au lieu de « *by the granting of free shares* » par exemple (pnca d'ordre lexical) ; « *the average become* », au lieu de « *the average becomes* » (pnca d'ordre grammatical) ; « *we must have tried* » au lieu de « *we must try* » (pnca d'ordre grammatical, relative à l'emploi des temps) ; « *It involves so to change the divisor* » au lieu de « *It (will) require (s) the changing of the divisor* » (pnca d'ordre stylistique) ; « *we are* $\frac{5+10+5}{2}=10$ » au lieu de « *we (shall) obtain* $\frac{5+10+5}{2}=10$ » par exemple.

En ce qui concerne l'avant dernière question, tous les apprenants ont proposé des réponses plus ou moins conformes aux attentes, pour ce qui concerne le contenu. Ils sont dans leur domaine de spécialisation (le domaine des calculs) et ont compris, pour avoir toujours eu à manipuler les chiffres, que le fait de diviser par 0 entraîne un effet multiplicateur. Leurs réponses sont donc pratiquement toutes proches de celles des auteurs pour qui « *When you divide by a number less than one, the effect is to multiply. If the divisor is 0.2, for example, the effect is to multiply by 5* ». Mais contrairement à Michael Brookes et David Horner (les auteurs), les apprenants, à l'exception d'Alexandre et Marshall, se sont exprimés avec des pnca de toutes sortes. Edwige et Olga écrivent, par exemple, « *these generate* » au lieu de « *it brings about / this will bring about* » etc., par exemple, utilisant ainsi des termes à la place d'autres, « *these* » à la place de « *this* », « *generate* » à la place de « *brings about* » (pnca d'ordre lexical, etc.).

Nicéphore et Monique n'ont pas remplacé l'« *y* » de « *multiply* » (infinitif) par « *i* » avant d'ajouter « *ed* » au « *past participle* ». Ils se sont contentés d'écrire « *the DJIA is multiplied* ». Angelique et Ginette écrivent « *when you divided* » au lieu de « *when you divide* », dans un contexte qui est pourtant celui où l'on devrait utiliser le présent servant à exprimer une habitude, « *habitual present* ». Ils écrivent aussi « *you make the multiplication* » au lieu de « *you do a multiplication* », employant ainsi « *make* » à la place de « *do* » (pnca d'ordre lexical) et « *the* » à la place de « *a* » (pnca d'ordre grammatical).

Frédéric et Arnold ont tout juste omis l'article « *the* » entre « *has* » et « *effect* » (pnca d'ordre grammatical). Nicarette et Bernadin ont écrit « *you multiplie* » au lieu de « *you multiply* » (pnca d'ordre lexical). Alban et Noël écrivent « *we have effect of multiplication* » au lieu de « *we have an effect of multiplication* » ou, encore mieux, « *we have a multiplication effect* » et « *raising of average DJIA of 50 points* » au lieu de « *raising of the average DJIA by 50 points* », omettant ainsi l'article « *an* » devant « *effect* », l'article « *the* » devant « *average* » et utilisant la préposition « *of* » à la place de « *by* », des pnca du domaine de la grammaire et de la nativisation.

Retournons maintenant au document pour en apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité.

6. Analyse du support utilisé

En revisitant le document utilisé, document didactique rédigé en français et portant sur l'indice de la bourse de New-York, le *Dow Jones*, nous nous rendons compte qu'il s'agit d'un document que les apprenants n'ont pas toujours bien compris en raison, comme nous l'avons souligné, de leurs connaissances très limitées des questions boursières et de la Bourse de New-York en particulier.

Certains ont pu réagir de manière acceptable face à certaines questions, mais la plupart ont plutôt eu beaucoup de difficultés à s'exprimer de manière acceptable, même lorsqu'ils ont compris une question. Nous avons donc eu affaire à beaucoup de pnca de toutes sortes dans leurs réponses, ce qui montre que la capacité de répondre aux questions sur un document ne dépend pas seulement de la langue (anglais ou français) dans laquelle le document est écrit, mais aussi et surtout de la compréhension que les apprenants ont du domaine de spécialisation, de la culture de spécialité, dont traitent les documents et de la capacité des apprenants à construire des phrases correctes, ne serait-ce par rapport à la grammaire scolaire qu'ils ont apprise tout au long de leurs cursus scolaire et universitaire.

Le document a toutefois permis aux apprenants de réfléchir sur un thème, même si ce dernier ne leur est pas très familier, et de répondre à des questions, en anglais, donc de construire des phrases dans un effort de construction de la connaissance des questions boursières qui devraient relever de leur domaine de spécialisation, même s'ils n'en ont que des bribes de

connaissances, même s'ils sont loin de pouvoir y être considérés comme des experts. Nous pouvons dire que le document était à leur portée et leur a permis d'apprendre quelque chose en faisant des efforts pour répondre à des questions. C'est de l'*input* très peu compréhensible pour eux bien que ce soit rédigé en français. C'est donc dans l'ensemble un support peu apprenable/enseignable pour les apprenants concernés.

7. Synthèse du chapitre 8

La tâche n'a pas été exécutée de manière conforme à nos attentes. Les apprenants ont besoin d'*input* pouvant leur servir de modèle à reproduire d'une façon ou d'une autre, ou dont ils peuvent s'inspirer, au cours des tâches, mais le document rédigé en français ne peut servir de modèle pour des productions en anglais. Nous aurions pu procéder différemment à la didactisation des questions boursières. Nous aurions pu, par exemple, proposer un thème différent ou proche de celui développé dans le texte, avec un support en anglais contenant les termes spécialisés à connaître, avec des sous-tâches fermées (sans productions) et, après avoir passé cette étape avec succès, passer ensuite à la tâche ouverte (avec productions), et le texte proposé pour la tâche principale (la dernière) serait un support plus compréhensible, plus apprenable pour les étudiants.

Nous avons d'office prévu considérer les apprenants comme étant, ou devant être, à un niveau B2 alors qu'ils ne sont même pas à un niveau A2, et nous ne pouvions naturellement pas, dans ces conditions, avoir de meilleurs résultats. C'est aussi cela **un des aspects négatifs des contraintes institutionnelles : on considère qu'au stade du BAC, on ne devrait plus se retrouver à un niveau A1 ou A2 alors que les apprenants, dans leur grande majorité, se retrouvent encore à l'un ou l'autre de ces niveaux.**

Chapitre 9 : Compte rendu d'un exposé

L'exposé est un genre d'activité particulier qui permet aux apprenants de s'exprimer librement sur un thème donné. Généralement, nous recommandons aux apprenants un certain nombre de documents d'où ils tireraient les informations dont ils auraient besoin pour préparer leurs exposés. Mais dans le cadre du présent exposé, nous avons orienté les apprenants, les étudiants de la 1^{ère} année de Gestion des banques et Gestion des entreprises (classes jumelées d'environ 150 étudiants), vers les agents de change, comme nous le précisons dans la description sommaire des supports.

1. Description et synthèse des supports utilisés

Supports utilisés : différents documents proposés par les sociétés d'intermédiation boursière installées à Cotonou (notamment le site *web* de la Bourse Régionale des Valeurs Mobilières, BRVM).

Les supports utilisés sont donc censés être des documents que les apprenants sont allés chercher auprès des agents de change ou sociétés d'intermédiation boursière opérant à Cotonou, en tant qu'intermédiaires entre la Bourse Régionale des Valeurs Mobilières (BRVM) basée à Abidjan en Côte d'Ivoire et les investisseurs réels et/ou potentiels résidant au Bénin. Il s'agit de documents écrits ou téléchargés à partir du site *web* de la BRVM, dont les apprenants n'ont pas du tout fait mention des références dans leurs exposés (écrits), aucun d'entre eux n'ayant proposé de bibliographie à la fin de leurs développements. Certains documents consultés sont en français et d'autres en anglais.

2. Objectif de l'activité

L'objectif de l'activité est de déclencher des processus d'apprentissage de l'anglais appliqué à la bourse des valeurs à partir de la lecture de documents sur la bourse et des efforts cognitifs pour rendre compte de certaines parties des documents consultés, en principe dans un anglais personnel. C'est donc une activité de production écrite (*output*) à partir de supports écrits.

3. Nature de l'activité

C'est une activité non réaliste d'entraînement à la lecture et à la compréhension de documents sur la bourse des valeurs. L'apprentissage se fera de manière implicite à partir de la lecture et de l'exploitation, de manière créative, des documents proposés aux apprenants. **C'est une tâche ouverte pour laquelle nous avons prévu comme seuil de réussite le niveau B1** correspondant au niveau de BAC + 1 des apprenants.

4. Description de l'activité

Préparer un exposé sur la Bourse Régionale des Valeurs Mobilières (BRVM) : Thème « The "BRVM" : History, development and perspectives. » (Se rapprocher des sociétés d'intermédiation boursière installées à Cotonou pour ce qui concerne la documentation).

5. Résultats de l'activité

L'activité ayant été faite par un grand nombre d'apprenants (environ 150 apprenants) qui nous ont envoyé leurs « exposés » dans notre boîte électronique, nous allons seulement rendre compte de certains aspects importants des productions de quelques uns d'entre eux. Nous n'avons pas mis de notes parce qu'elles seraient très subjectives, surtout que les apprenants n'ont pas du tout fait preuve de créativité dans leurs « exposés » et si nous devions en mettre, aucun exposé ne mériterait 10/20. Ils ont tout simplement procédé à de la traduction ou à de la reproduction des documents consultés, pour nous faire croire qu'ils sont en mesure de rédiger convenablement, au lieu de nous proposer de vrais exposés, ce qui pose une fois encore le problème de la culture éducative des apprenants. Voici comment ils ont procédé :

5.1. L'exposé de Roland

- **Le titre** : l'exposé de Roland est intitulé : « *Regional stock market of the movable values (BRVM)* ».

- **Interprétation du titre proposé par Roland** : L'apprenant s'est contenté de traduire « Bourse régionale des valeurs mobilières » sans prendre la peine de chercher le terme équivalent qu'on peut trouver, sur *Internet* par exemple, c'est-à-dire « *The Regional Stock Market of Securities* ». En traduisant valeurs mobilières par « *movable values* », Roland a tout simplement traduit mot à mot et procédé ainsi par nativisation conceptuelle.

- **L'introduction** :

L'introduction faite par Roland est :

« *With the present acceleration of the internationalization phenomenon.*
The enterprises have need more ever to spread for To increase their production. However the bursting and the flowering of enterprises
Achieving an on a big scale production requires enormous investments being very expensive. He/it becomes more and more difficult.
To mobilize these resources financial huge the slant of the Banking system. Indeed the system that has finance up to here for
A big part of the economy showed these limits.
Make to this situation, the countries of the UEMOA are himself mobilized and decided to enhance the internal saving of the union by the creation December 18, 1997 of the BRVM in order to (Regional Stock market of the Movable Values) to allow the enterprises to get "without guarantees" of the important and lasting funds. »

- **Interprétation de l'introduction de Roland** :

Dans cette introduction, Roland semble avoir procédé à de la conception nativisée de phrases à utiliser pour s'exprimer en anglais. La première phrase de cette introduction semble être à peu près une traduction en anglais de la phrase : « Avec l'accélération actuelle du phénomène de la mondialisation, les entreprises ont besoin de [...] pour accroître leurs productions ». En effet, Roland a commencé son introduction par « *with* » pour dire « avec », en tenant à utiliser le mot « phénomène » (« *phenomenon* » en anglais), alors que ce mot ne cadre pas

avec le contexte, et il a traduit « avoir besoin » littéralement, par « *have need* », et a également écrit « *the UEMOA* » (au lieu de « *The WAEMU/West African Economic and Monetary Union* », etc.

L'introduction de Roland est caractérisée par des pnca de toutes sortes. On peut lire par exemple dans cette introduction bien des expressions qu'on ne peut tout simplement pas déchiffrer, des expressions qui n'ont de sens que pour celui qui les a écrites, celui dont la grammaire interne a permis de les produire, c'est-à-dire Roland. Au nombre de ces expressions, on peut citer « *the bursting and the flowering of enterprises* », « *an on* » dans « *Achieving an on a big scale production* », « *financial huge the slant* » dans « *to mobilize these resources financial huge the slant of the banking system* » et « *finance up to here* » dans « *the system that has finance up to here for a big part of the economy showed these limits* », « *of the important and lasting* » dans « *to allow the enterprises to get 'without guarantee' of the important and lasting funds* ».

Après l'introduction, on peut lire la première partie de l'exposé de Roland :

- Première partie de l'exposé de Roland :

« I- Presentation of the BRVM

I- Historic

The integration of the markets by the BRVM is at a time a success political, institutional and technical. The setting in places of the Regional Stock market and the central depository pays of DC/BR regulation is achieved itself in several stages.

November 14, 1973 : signature of the constituent treaty the Union Monetary West African (UEMOA) consisting of Benin, Burkina, The Coast of Ivory; Mali; Senegal; Togo to which joined the guinea-Bissau in 1997, the treated stipulates the setting up of a financial market organized in the under region.

December 17, 1993: the Cabinet meeting [...] »

- Interprétation de la première partie de l'exposé de Roland

Nous nous contentons de cette portion pour commenter toute la première partie de l'exposé de Roland, car ses caractéristiques sont à peu près les mêmes que celles de l'ensemble (de la partie) :

Nous remarquons que le sous-titre « *Historic* » est, pour Roland, une façon de traduire le terme français « historique », alors que « *historic* » est plutôt, en anglais, un adjectif qualificatif et non un nom ou substantif. Ainsi, le sous-titre est une traduction caractérisée plutôt par de la nativisation. Il en est de même de « [...] *is at a time a success political, institutional and technical* » où les adjectifs « *political* », « *institutional* » et « *technical* » sont placés après le substantif « *success* », tout comme on le ferait dans une phrase en français.

D'autres exemples de pnca se trouvent dans l'extrait de « **1- *Historic*** » que nous avons reproduit. C'est le cas de « *is achieved itself* » (pour dire « *s'est achevé* », l'apprenant ayant ainsi tenu à s'exprimer à la forme pronominale qu'il utiliserait pour concevoir une phrase équivalente en français / nativisation). C'est aussi le cas de « *signature of the constituent treaty* » au lieu de « *signing [...]* » (pnca d'ordre lexical, relevant de la nativisation) ; le cas de « *to which joined the guinea-Bissau in 1997* » (pour traduire « au (x) quel (s) s'est jointe la Guinée-Bissau en 1997), et aussi celui de « *the under region* », au lieu de « *the sub region* » pour dire « la sous-région », considérant ainsi « *under* » comme l'équivalent naturel ou évident de « *sous* », conformément aux premiers cours de grammaire anglaise (scolaire) suivis par l'apprenant en classe de 6^{ème}, etc. De même il y a des expressions indéchiffrables telles que « *is at a time* », « *the central depository pays of DC/BR* », etc.

Voici la deuxième partie de l'exposé de Roland :

- Deuxième partie de l'exposé de Roland

« **2- *Organization of the BRVM*** »

The seat of the brvm is situated in Abidjan.

The regional purse is represented in every state member of the union by a national antenna of purse that for

mission to assure the public relations of the purse and the central / bank depository of regulation with the third on the national plan, to distribute the information of the market, of recipients of aid societies of creation and intermédiation and the other intervening parties of the market, of organier the local promotion of the regional financial market. »

- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé de Roland :

Nous nous rendons compte que l'apprenant a procédé à de la traduction en anglais de concepts exprimés en français dans le support qu'il a exploité. Il a donc traduit et opéré par transfert de la langue d'enseignement et langue officielle du Bénin (le français) à la langue étrangère, l'anglais.

Ainsi, on peut lire « *The seat* » pour dire « le siège », au lieu de « *the head office* », par exemple (ce qui relève de la nativisation) ; « *is situated* » pour dire « est situé » au lieu de « *is located* », par exemple, qui est moins proche de l'expression en français « *est situé* » (et constitue une pnca qui relève également de la nativisation) ; « *the regional purse* » pour dire « la bourse régionale » en traduisant ainsi « bourse » par « *purse* » (encore de la nativisation, la première traduction de « bourse » à laquelle l'apprenant a pensé étant « *purse* »), « *every state member* » pour dire « *chaque état-membre* » « « état » étant placé avant « membre » en français, (encore une pnca relevant de la nativisation, l'application à l'anglais de règles qui pourraient s'appliquer au français).

Il en est de même de « *national antenna of purse* » pour dire « antenne nationale de la bourse » d' « intermédiation » (mot français) avec un accent aigu sur la lettre « e », « *intervening parties of the market* » pour dire « *parties intervenant dans le marché* » etc. Bien des expressions utilisées par Roland dans « **2 Organization of the BRVM** » sont tout aussi indéchiffrables que celles qu'il a utilisées dans des rubriques déjà visitées et analysées. Il s'agit de « [...] *that for mission* », « *bank depository of regulation with the third on the national plan* », « *recipients of aid societies of creation* », « *organier* ».

Nous allons nous arrêter à la partie « **3 -Working of the Brvm** », étant donné que les autres parties du document présenté par Roland ne semblent pas être rédigées différemment.

- Troisième partie de l'exposé de Roland

« 3 -working of the brvm

the brvm is endowed with an electronic system and have a network satellite that allows the societies of management and intermédiation (SGI) to transmit the orders of stock market of the different countries of the union toward the central site situated in Abidjan. Au starting of his/her/its activities the brvm arranges two compartments for the actions and a compartment for the obligations : the first compartment of the actions is reserved to the societies justifying certified at least five yearly accounts, of a capitalization stock of more than five hundred millions (500.000.000) FCFA and of one by capital distributed in the public of at last 20 %, the second compartment of the actions is accessible to the middle size society representing a stock capitalization of at least two hundred millions (200.000.000) FCFA [...]. »

- Interprétation de la troisième partie de l'exposé de Roland

Déjà le sous-titre « *working of the brvm* » est une production non-conforme aux attentes (pnca). Roland aurait dû écrire plutôt « *How the BRVM works* ». En ce qui concerne l'extrait même de son développement que nous avons reproduit, il comporte aussi des pnca de toutes sortes.

Il a écrit « *the brvm [...] have a network [...]* », au lieu de « *The brvm[...] has [...]* » (pnca d'ordre grammatical, du domaine de la conjugaison), « *the societies of management and intermédiation* » au lieu de « *the brokers* », par exemple (pnca relevant de la nativisation), « *situated in Abidjan* », au lieu de « *located in Abidjan* » (nativisation), « *au starting of his/her/its activities* » au lieu de « *at the beginning of its activities* », par exemple, (pnca relevant de la nativisation), « *the actions* », au lieu de « *the shares* » (bien que ce terme ait déjà fait l'objet d'un chapitre traité dans le tout premier cours d'anglais économique de l'année), « *the obligation* », au lieu de « *the debentures* » terme ayant été plusieurs fois utilisé au cours de précédentes tâches dans la même année, (pnca d'ordre lexical relevant de la nativisation), « *the societies* » au lieu de « *the companies/corporations* », par exemple (encore de la nativisation), « *500.000.000 FCFA* » au lieu de « *CFA F 500,000,000* » (nativisation), « *200.000.000 FCFAS* », au lieu de « *CFAF 200,000,000* », etc.

Tout comme dans les autres parties, bien des termes ou expressions sont indéchiffrables dans cet extrait. Il s'agit par exemple de « *justifying certified at least five yearly accounts* » et de « *one by capital distributed in the public of at least 20 %* ». Il est particulièrement difficile de deviner ce que l'apprenant veut dire dans chacun de ces cas et pouvoir dire quelles sont les caractéristiques de sa production ; mais on ne peut que se contenter de considérer ces différents cas comme des cas de pnca.

Somme toute, l'exposé de Roland est caractérisé par beaucoup de productions non-conformes aux attentes (pnca), des productions fortement nativisées ainsi que des productions qui ne permettent pas de déchiffrer ce que Roland veut dire, des productions dont il est difficile, voire impossible, de préciser les caractéristiques.

En imaginant le genre de document que Roland a utilisé, étant donné qu'il n'a pas indiqué de bibliographie, nous pouvons dire qu'il s'agit de la version française du site de la bourse régionale des valeurs mobilières, la BRVM. En ce qui concerne le degré d'apprenabilité/enseignabilité dudit document, nous pouvons dire que le document a permis à Roland de s'exprimer, même si son expression n'est pas du tout conforme aux attentes. Les différents écarts constatés montrent que Roland avait, avant la tâche, un niveau relativement peu avancé en langue anglaise et que cela ne lui a pas permis de lire, de comprendre et d'exploiter judicieusement le document utilisé. Ce document est censé être de l'*input* compréhensible pour lui, mais n'a pas pu l'être en réalité. L'apprenant se serait peut-être comporté autrement, et aurait pu profiter de l'exercice, si l'exposé avait été conçu autrement, avec un support précis et des sous-tâches de copier-coller en guise de préparation à une tâche ouverte. Mais cela n'avait pas été possible.

Il est particulièrement difficile d'apprécier l'apprenabilité de tels documents à travers les productions des apprenants, sans une préparation appropriée. Nous pouvons tout au plus remarquer que le document a permis de s'exprimer, mais n'a pas permis d'apprendre, et Roland s'est contenté de procéder à de la traduction, de manière particulièrement non-conforme à nos attentes. Il est difficile de dire si le document a permis à Roland d'apprendre lorsque même des mots très usités dans l'environnement de la classe de l'apprenant tels que « actions » et « obligations » sont traduits par « *actions* » et « *obligations* ».

Pourtant, hormis les notes précédemment prises lors de tâches exécutées au cours desquelles ces concepts ont été suffisamment manipulés, il y avait aussi le dictionnaire spécialisé, auquel l'apprenant pouvait facilement avoir accès, pour trouver les mots justes. Tout porte à croire que l'apprenant s'est juste contenté de s'acquitter d'une tâche, sans prendre la peine de bien s'en occuper, sinon il aurait pu faire mieux, et exprimer une meilleure qualité d'apprentissage, d'où une fois encore le problème de la culture éducative des apprenants.

5.2. L'exposé de Sylvère

Voici l'introduction de Sylvère :

- L'introduction de Sylvère :

« Introduction:

A stock exchange, share market or bourse is a corporation or mutual organization which provides "trading" facilities for stock brokers and traders, to trade stocks and other securities, stock exchanges also provide facilities for the issue and redemption of securities as well as other financial instruments and capital events including the payment of income and dividends. The securities traded on a stock exchange include: shares issued by companies, unit trusts and other pooled investment products and bonds. To be able to trade a security on a certain stock exchange it has to be listed there.

Since the computerization and reorganization of the London Stock Exchange (the Big Bang), brokerage firms have been entrusted with the role of market markers (sic), by standing ready to buy or sell securities, they provide the constant flow of business that is needed to match supply and demand and thus ensure freedom of dealings ».

- Interprétation de l'introduction de Sylvère :

Cette introduction ne peut pas être celle de Sylvère. C'est probablement un extrait de document authentique écrit sans la moindre pnca, hormis l'écriture de « *market markers* » qui aurait dû être « *market makers* », l'apprenant ayant juste fait une « faute de frappe ». De plus, non seulement l'introduction ne comporte pas de pnca, mais encore elle est d'un niveau de

langue très élevée et soutenue. Une des preuves que cette introduction n'a pas été rédigée par Sylvère est, par exemple, l'allusion faite aux sociétés d'investissement à capital variable, « *unit trusts* », un produit européen, pratiquement inconnu des apprenants béninois et dont Sylvère parle ici avec beaucoup d'assurance : c'est tout simplement que tout ceci a été rédigé par un locuteur natif ou d'un niveau très avancé en anglais. Mais la suite nous permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse :

- **Première partie de l'exposé de Sylvère**

Voici la première partie de l'exposé de Sylvère :

« I- Definition and history

Time line Market integration by the BRVM is a political, institutional and technical success. The Bourse Regional and Depositories Central/Bank of Reglement (DC/BR) were established in several phases:

- *November 14, 1973: Treaty signed establishing the West African Monetary Union (WAMU) which created a financial market organized into sub-regions.*
- *December 17, 1993: WAMU Council of Ministers decides to create a Regional Financial Market and Mandates the Central Bank of West African States (BCEAO) to conduct the project.*
- *December 18, 1996: Various preliminary activities are conducted resulting in the formation in Cotonou of the Regional stock Market of Securities (BRVM) and Depository Central / Bank of Reglement SA (DC/BR) thus marking the end of the BCEAO mandate and the takeover of project management by its own agencies.*
- *November 20, 1997: Union's Council of ministers establishes the Regional Council for Public Saving and Financial Markets.*
- *September 16, 1998: BRVM and DC/BR begin operations. »*

- **Interprétation de la première partie, et de l'ensemble, de l'exposé de Sylvère :**

La première partie du développement de Sylvère est, comme son introduction, semblable à du texte authentique caractérisé par un niveau linguistique très élevé. Nous n'y avons décelé que deux « fautes de frappe » dans l'écriture de « *The Bourse Regional* », formulation en français, caractérisée par l'absence de 1) l'accent aigu sur « e » entre « R » et « g » et 2) de l' « e » final, dans l'écriture de « Régionale », « bourse » étant un mot féminin, et « régional »

adjectif qualificatif devant s'accorder avec le mot « bourse » auquel il se rapporte. Une deuxième « faute de frappe » se trouve dans l'écriture de « *Reglement* » qui est ainsi sans accent grave sur le premier « e » comme cela se doit.

Nous voyons également dans l'introduction à cette première partie l'expression « *Depositories Central/Bank of Reglement* » que nous trouvons indéchiffrable. Tout le reste est écrit sans pnca et ne peut pas avoir été rédigé par Sylvère. Nous nous rendons aussi compte qu'en rapprochant les deux premières phrases de la première partie de l'exposé de Sylvère des deux premières phrases de la première partie de l'exposé de Roland, nous voyons que les deux se ressemblent beaucoup comme on peut s'en apercevoir en revisitant l'introduction à la première partie de l'exposé de Roland :

« *1- Historic*

The integration of the markets by the BRVM is at a time a success political, institutional and technical. The setting in places of the Regional Stock Market and the central depository pays of DC/BR regulation is achieved itself in several stages. »

Les deux apprenants parlent de « succès politique, institutionnel et technique » et de plusieurs étapes dans l'historique de la Bourse Régionale des Valeurs Mobilières (BRVM), et cela n'est pas l'effet d'un hasard : alors que Roland a eu accès à la version française du document de la BRVM et en a fait une traduction approximative, tout porte à croire que Sylvère a plutôt eu accès au document authentique rédigé en anglais.

Revisitons la première étape de cet historique pour une éventuelle confirmation de notre analyse : nous nous rendons bien compte que le contenu de ce qui est écrit sur cette étape est le même dans les deux productions sauf que Sylvère s'exprime sans la moindre pnca alors que Roland écrit « *signature* » au lieu « *signing* » ou « *treaty signed [...]* » (comme l'a fait, ou a su le faire, Sylvère), « *the treated stipulates* » au lieu de « *the treaty stipulates* », et « *the under region* » pour dire « sous-région » alors que Sylvère a bien écrit « *sub region* » comme cela se doit. De plus, Roland énumère les pays membres de l'UEMOA qu'il traduit par « *union Monetary West African (UEMOA)* », ce qui est une pnca d'ordre lexical, contrairement à Sylvère qui se contente de l'Union Monétaire Ouest Africaine (UMOA) dont il donne l'équivalent anglais exact « *WAMU* » (*West African Monetary Union*).

Nous notons donc une forte ressemblance entre les deux productions, entre les deux exposés, avec chez Roland beaucoup de productions non-conformes aux attentes, et chez Sylvère une qualité de rédaction d'un locuteur natif ou parfaitement bilingue comportant seulement quelques « fautes de frappe, etc. » par endroits. De la même manière, toutes les autres parties de l'exposé de Sylvère sont rédigées pratiquement sans pnca et ne peuvent être rien d'autre que du discours authentique. Il s'agit des parties « **II Misions, III Opérations, IV Listing.** »

5.3. L'exposé de Jeanne

L'introduction de Jeanne est la suivante :

- Introduction de l'exposé de Jeanne

« With the intention of making easier swaps in the sub-region the West Africa states set up a financial institution made responsible for regularizing refinancial market: the Regional Stock Market of Securities (RSMS). What's the RSMS, his role and what are his common activities.

Bourse Régionale des Valeurs Mobilières S.A. (BRVM) is a private corporation with 2,904, 300,000 CFA francs in capital. Its mission is to:

- *Organize the securities market ;*
- *Disseminate market information ;*
- *Promote the market ».*

- Interprétation de l'introduction de l'exposé de Jeanne

L'introduction de Jeanne est constituée de deux parties dont l'une, la première, « *with the intention [...] common activities* » est probablement une partie rédigée par Jeanne, et la deuxième, « *Bourse Régionale [...] promote the market* » a les caractéristiques d'un discours authentique, serait probablement recopiée de quelque part, est d'un niveau de langue élevé et nettement différent du niveau de langue de la première partie de cette introduction.

La première partie de l'introduction est vraisemblablement la traduction en anglais d'un discours pensé et conçu en langue française. Dans cette introduction, il y a eu de la nativisation qui s'est traduite par des expressions comme « *with the intention of making easier swaps [...]* » pour dire « Avec l'intention de faciliter les échanges [...] ». De plus, l'apprenant écrit « What's the RSMS, his role and what are his common activities. » Le style est tout aussi « français », l'apprenant s'étant contentée de poser, comme pour terminer une introduction en langue française, la question « qu'est-ce que la BRVM, quel est son rôle et quelles sont ses activités [...] ? » sans prendre la peine de traduire « son » et « ses » par « *its* », conformément aux règles de grammaire (scolaire) censées être maîtrisées par les apprenants, depuis le début de leur premier cycle de l'enseignement secondaire. Et pour terminer, elle oublie de mettre un point d'interrogation (?) après sa question.

- Première partie de l'exposé de Jeanne

La première partie du développement de Jeanne est intitulée « *History-some dates* » En voici les trois premiers paragraphes :

« *History-some dates*

Market integration by the BRVM is a political, institutional and technical success. The bourse régionale and dépositaire Central/Banque de règlement were established in several phases.

November 14, 1973: treaty signed establishing the West African Monetary Union (WAMU) which created a financial market organized into sub-regions.

December 17, 1993: WAMU Council of Ministers decides to create a Regional financial Market and mandates the Central Bank of West African States (BCEAO) to conduct the project. »

- Interprétation de la première partie de l'exposé de Jeanne

Ces trois paragraphes, tout comme les suivants, sont constitués de phrases sans pnca, et sont d'un niveau linguistique très élevé. La première partie, « *History - some dates* », de Jeanne est quasi identique à celle de Sylvère plutôt intitulée « *Definition and History* » : les mêmes mots, les mêmes phrases, les mêmes paragraphes, sauf que, comme nous pouvons le remarquer, Jeanne a gardé intacte la formulation en français « the Bourse Régionale and

Dépositaire Central/Banque de règlement » que Sylvère a essayé de traduire avec des pnca qui ont rendu indéchiffrable la deuxième phrase du premier paragraphe de la première partie de son développement.

Conclusion : Jeanne, tout comme Sylvère, s'est contentée de recopier un document brut, rédigé en anglais, tandis que Roland, le premier apprenant, s'est inspiré de la version française du même document pour produire sa première partie remplie de pnca de toutes sortes.

- Deuxième partie de l'exposé de Jeanne

La deuxième partie, non numérotée, est intitulée « *How the exchange works* ». En voici le premier paragraphe :

« *The BRVM is entirely electronic. The Central site in Abidjan provides securities quotation and trading services as well as regulation/issuing services.* »

- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé de Jeanne

Le premier paragraphe est d'un niveau linguistique très élevé, est rédigé sans pnca, mais n'est pas une production de Jeanne, car nous constatons qu'il est une copie identique du premier paragraphe de la partie III du développement de Sylvère intitulée « *Operations* », et ne serait donc rédigé ni par l'un ni par l'autre.

Les paragraphes restants de la deuxième partie du développement de Jeanne sont identiques à ceux de la troisième partie du développement de Sylvère, et sont, manifestement, comme le premier paragraphe, la copie d'un (même) document auquel ces deux apprenants ont eu accès lors de leur préparation de l'exposé.

- Troisième partie de l'exposé de Jeanne

En ce qui concerne la troisième partie intitulée « *Stock and bond market* », non numérotée, tout comme les précédentes parties, elle commence par les deux premiers paragraphes suivants :

« *The BRVM has, at inception, two sections for stocks and a single section for bond loans.*

To be eligible for the first section, a company must satisfy the following conditions:

- *demonstrate market capitalization equal to or higher than 500 million CFA francs ;*
- *have a net revenue margin of 3 % in each of the past three years ;*
- *demonstrate five years of certified statements ;*
- *agree to sign a market activation contract ;*
- *distribute to the public at least 20 % of its capital as soon as it joins the exchange ;*
- *agree to publish semi-annual revenue estimates and results trends. »*

- Interprétation de la troisième partie de l'exposé de Jeanne

Tout comme les parties précédentes, les deux premiers paragraphes de la partie « *Stock and bond market* » sont rédigés en anglais de niveau élevé et ne peuvent pas avoir été écrits par Jeanne. Ces deux paragraphes ressemblent beaucoup aux deux premiers paragraphes de la partie « *IV- Listing* » de Sylvère qui écrit :

« *IV- Listing*

Eligibility the BRVM has, and inception, two sections for stocks and a single for bond loans.

To be eligible for the first section, company must satisfy the following conditions

[...] ».

La production de Jeanne semble avoir été plus conforme au document utilisé avec des phrases sans pnca, contrairement à Sylvère qui est dans la confusion au niveau de sa première phrase lorsqu'il écrit « *Eligibility the BRVM has, and inception* », qui est une production tout à fait indéchiffrable. En dehors de cette « faille » dans la première phrase de Sylvère, et du

changement de titre, tout le reste est identique aux deux premières phrases de Jeanne et il en est de même des paragraphes suivants.

Mais, alors que Jeanne s'arrête plus tôt dans son développement, manifestement recopié de quelque part, Sylvère, en écrivant, en plus, pratiquement une bonne page qui se termine par « *NB : for further information, please contact the BRVM, its national branch office or a brokerage firm* », apporte une preuve supplémentaire du fait que, tout comme Jeanne, il a tout simplement recopié un document authentique, ou essayé de le manipuler d'une manière ou d'une autre, sans produire un exposé qui soit de lui-même et traduise des efforts cognitifs faits en s'inspirant du document retrouvé sur le site *web* ou remis par les agents de change aux apprenants pour les aider à préparer leurs exposés : en effet, ce n'est pas à lui de recommander aux lecteurs ce qu'il faut faire s'ils ont besoin d'informations supplémentaires sur la bourse ; ce n'est donc qu'un passage recopié par maladresse. C'est, une preuve supplémentaire que la culture éducative des apprenants qui les amène à chercher à faire les tâches, les devoirs, pour la forme et quels que soient les moyens, doit être corrigée.

Les trois dernières parties du développement de Jeanne, « *Getting listed on the exchange* », « *Market indexes* » et « *Market information* » sont, comme celles précédentes, caractérisées par un niveau de langue (anglaise) très élevé, sans pnca, et se retrouvent également, cette fois avec quelques pnca, dans le développement de Sylvère.

5.4. L'exposé d'Aldin

- L'introduction de l'exposé d'Aldin

L'introduction de l'exposé d'Aldin s'ouvre comme suit :

« *The process of globalization has promoted the concentration of stock exchanges around the world* » [...] « *Thus, in September 2000, was born the pan-European stock exchange EURONEXT created by the merger of places in Amsterdam, Brussels and Paris. While NOREX, consolidation of bourses in Stockolm, Copenhagen, Oslo and Reykjavik started a rapprochement with the Baltic places: Estonia, Lithuania and Latvia. In this same vision that the seven countries of the West African Monetary Union (WAMU) have focused on their plan to organize a Financial Market, the option of a stock exchange Commune, which is more suitable a financial*

market, the option of a stock exchange Commune, which is more suitable to their economies, rather than a juxtaposition of harmonized national stock exchanges, known to federate. »

- Interprétation de l'introduction de l'exposé d'Aldin

A part l'emploi du verbe « *promoted* » de manière quelque peu inappropriée, la phrase introductive est sans pnca particulières. Le deuxième paragraphe est par contre caractérisé par des pnca de tous ordres. C'est ainsi qu'on peut lire « *was born the pan-European stock exchange [...]* », une « traduction » de « est née la bourse pan-européenne [...] » (pnca relevant de la nativisation), « *the merger of places [...]* », pour dire « *la fusion de places (boursières) [...]* », (pnca relevant de la nativisation), « *consolidation of bourse* » au lieu de « *[...] of stock exchange(s)* » pour parler « de bourse(s) » (pnca d'ordre lexical et relevant aussi de la nativisation), « *a rapprochement* » (encore de la nativisation), « *In this same vision* » au lieu de « *[...] the same [...]* », pour traduire « *dans cette même (vision)* » (pnca d'ordre lexico-grammatical, relevant aussi de la nativisation), « *a stock exchange Commune* » (expression incompréhensible/indéchiffrable pour nous), « *which is more suitable a financial market* », au lieu de « *which is a more suitable financial market* » (pnca d'ordre grammatical).

Quant au dernier paragraphe de l'introduction d'Aldin, il est plus ou moins bien rédigé contrairement aux deux premiers paragraphes, mais ne semble pas être en rapport avec ces derniers : « *As part of their financing, companies find themselves limited to one sector banks and financial institutions with which the conditions for obtaining credit are high. In addition, this method of financing does not allow them to efficiently finance their development and growth, given the nature of credit granted. »*

- Première partie de l'exposé d'Aldin

La première partie, la partie A, de la première grande partie « *I- History and definitions* », intitulée « *History* », est une copie conforme de la première partie, « *Definition and history* », du développement de Sylvère, qui est elle-même une copie conforme de la première partie du

développement de Jeanne, à la seule différence que cette dernière commence par « *Market integration* » au lieu de « *Time line Market integration* » comme c'est le cas d'Aldin.

Voici ce que ce dernier écrit dans la deuxième partie de sa première grande partie « *Definition* » :

« *Definition*

A market is a place where people meet to buy and sell. Most markets deal in goods that have a practical use and are sold by producers of those goods. In most market the producers, on the one hand, provide a steady supply of the goods traded, and the consumers, on the other, provide a steady demand, which keeps the producers and the market in business.

The stock market deals with a different sort of commodity. The goods on sale, in themselves, have no intrinsic use or worth. Stock and share certificates merely represent value and are evidence of your stake in the company. »

- Interprétation de la première partie de l'exposé d'Aldin

La partie B de la première grande partie du développement d'Aldin est écrite dans un anglais satisfaisant et compréhensible, et nous n'y retrouvons qu'une seule pnca, qui est certainement une « faute de frappe », puisqu'il s'agit de l'omission de « s » à la fin de market dans « *most markets* » alors que ce terme a été bien écrit au début de la deuxième phrase du même paragraphe.

- Deuxième partie de l'exposé d'Aldin

La deuxième grande partie, « *II- Mission and operations* » est constituée de deux rubriques A°) « *Mission* » et B°) « *Operations* ». Dans la partie A°) « *Mission* », il est écrit :

« *The Bourse Régionale des valeurs Mobilières (BRVM) is a public company with two billions nine hundred four millions three hundred thousand (2.904.300.000) FCFA capital available, which missions are to:*

- *organize the securities market ;*
- *disseminate market information ;*
- *promote the market. »*

- Interprétation de la deuxième partie de l'exposé d'Aldin

En voulant reformuler la partie du document authentique relative à la mission de la BRVM, Aldin, en reprenant la phrase introductive du support authentique (dont la plupart semblent s'être inspirés lorsqu'ils n'en ont pas tout simplement recopié l'intégralité, ou des extraits), a fait quelques pnca : « *2.904.300.000 FCFA* » au lieu de « *CFAF 2,904,300,000* », etc. et « *which mission* » au lieu de « *whose mission* » ou « *the mission of which* » (pnca d'ordre grammatical). Quant au reste de la partie relative à la mission de la BRVM, il est identique à ce qu'ont écrit Jeanne et Sylvère, « *The mission [...] is to [...] promote the market.* »

La partie B de « *II Mission and operations* » intitulée « *Operations* » est identique à « *III operations* » de Sylvère et à la partie « *How the exchange works* » de Jeanne : « *the BRVM is entirely electronic [...] in a dematerialized form* ».

- Troisième partie de l'exposé d'Aldin

En ce qui concerne la troisième partie, « *III Listing eligibility* », elle est constituée de deux parties A°) « *For the sections for stocks* » et B°) « *For the sections for bond loans* ». Aldin a recopié le même document que Jeanne qui, elle, a intitulé la partie concernée « *Stock and bond market* ».

Aldin écrit :

« *The BRVM has, at inception, two sections for stocks and a single section for bond loans.*

A) For the sections for stocks

To be eligible for the first section, a company must satisfy the following conditions:

- *demonstrate market capitalization equal to or higher than 500 million CFA francs.*

[...]

Eligibility of a company for the second section is subject to or higher than 200 million CFA francs;

- *demonstrate two years of certified accounts*

[...]

B) For the sections for bond loans

A company seeking to be listed on the BRVM must satisfy the following condition: be incorporated;

- *sign a written agreement [...]*

[...] »

- Interprétation de la troisième partie de l'exposé d'Aldin

Aldin a découpé la partie du document qu'il a certainement recopiée en deux parties mais la partie intitulée B) « *For the sections for bond loans* » n'a rien à voir avec les emprunts obligataires (ou obligations) dont il devrait y être question. De plus, le titre « *III Listing eligibility* » indique qu'il devrait y être question des conditions à remplir pour être coté en bourse, pour que ses actions (les actions d'une société donnée) puissent se vendre et s'acheter par le biais de la bourse des valeurs, et non de questions relatives aux obligations (« *bonds/ debentures* »).

- Conclusion de l'exposé d'Aldin

Dans la conclusion d'Aldin, nous pouvons lire :

« The essential points we can retain from the presentation and activities of the stock market in general and the BRVM particularly are:

Forces

We are faced to a stock market and a BRVM with a regional nature, which actors are from different United countries in the West African Economic and Monetary Union (WAEMU).

From that regionalization are brought out the following elements.

- *The interconnection between states within the framework of firms financing ;*
- *The population is high, so existence of a big capacity of absorption ;*
- *A young market, so a strong evolution potential ;*
- *An organized market.*

Smallness

Despite the regional nature of the BRVM, we notice:

- *An insufficiency of resources brought by the markets*
- *An insufficiency of intervenients and issues*
- *A weak degree of transactions. »*

- Interprétation de la conclusion de l'exposé d'Aldin

Nous y remarquons quelques pnca : l'apprenant écrit « [...] *the BRVM particularly* », au lieu de « *the BRVM in particular* » (pnca relevant de la nativisation, avec l'emploi d'un adverbe à la place d'un adjectif, pour dire « particulièrement » alors qu'il fallait, même dans sa logique de nativisation, penser plutôt à « en particulier ». Il écrit également « *We are faced to [...]* » pour dire « *Nous avons affaire à* » ou « *nous nous trouvons face à* », « *which actors are from [...]* » au lieu de « *whose participants* » ou « *the participants of which* » (pnca d'ordre grammatical et lexical), « *From that regionalisation are brought the following elements* », au lieu de « [...] *the following characteristics / features can be pointed out/emphasized, etc.*, » (pnca d'ordre grammatical et lexical et relevant aussi de la nativisation), « *interconnection between states* » au lieu de « [...] *between countries* », en proposant une traduction littérale de « *entre états* » (pnca d'ordre lexical et relevant de la nativisation).

Aldin écrit aussi « *so existence* » au lieu de « *so there is* » (pnca d'ordre stylistique), « *big capacity of absorption* » (expression incompréhensible pour nous car nous ne voyons pas ce qui va être absorbé, dans ce contexte), « *a young market, so a strong evolution potential* », l'adjectif « *young* » étant inadéquat pour qualifier un marché, et de surcroît nous ne voyons pas en quoi la « jeunesse » d'un marché constitue un fort potentiel d'évolution, il ne semble pas y avoir un lien entre ces deux éléments.

Le sous-titre « *smallness* » n'est pas un sous-titre conforme aux attentes : l'apprenant aurait dû employer le terme « *Weaknesses* » pour dire « *les faiblesses* » (pnca d'ordre lexical). Il y a également d'autres pnca dans cette rubrique caractérisée par beaucoup de nativisation : l'apprenant écrit par exemple « *the regional nature of the BRVM* » pour dire ou exprimer « *la nature régionale de la BRVM* », « *an insufficiency of resources brought by the market* » (ce

que l'apprenant veut dire n'est pas du tout clair et on peut se demander de quelles ressources il parle et pourquoi elles seraient insuffisantes), « *an insufficiency of intervenients and issues* », pour parler *d'insuffisance d'intervenants [...]* », au lieu d'écrire « [...] *of participants* », etc.) (pnca relevant de la nativisation) et « *issues* » (terme incompréhensible dans le contexte où il est utilisé, etc.).

Somme toute, Aldin a, dans son exposé, en partie, recopié un document qui lui a été remis ou indiqué et que d'autres apprenants ont aussi recopié, et par endroits il a essayé de faire l'effort d'écrire quelques mots personnels. Dans ce dernier cas, son travail, loin d'être à la hauteur de nos attentes, a plutôt été caractérisé par beaucoup de pnca.

Etant donné la similitude entre les exposés en ce qui concerne la forme et aussi le contenu, nous allons nous contenter des documents produits par Roland, Jeanne, Sylvère et Aldin pour apprécier l'enseignabilité/l'apprenabilité des supports dont ces apprenants se sont servis pour préparer leurs exposés. Ces exposés ressemblent d'une façon ou d'une autre à ceux de Montgomery, de Donatien, d'isabelle, d'Hermine, d'Olouafêmi, de Julius, d'Alvine, de Rachidatou, de Constantin, de Rose, de Pamela, de David, de Jacques, d'Ulrich, d'Abel, de Donald, de Monel, d'Aubin, de Myrèse, de Stanislas, d'Amour, de Serge, de Mathieu, de Renaud, de Sophiath, etc. notamment en ce qui concerne la propension à recopier le document utilisé, ou à le traduire au lieu de s'en inspirer, ou/et à faire les mêmes types de pnca lorsqu'ils essaient de construire des phrases propres à eux.

6. Analyse des documents utilisés

Les documents utilisés ont permis à certains de faire des efforts pour produire des phrases, bien qu'on y trouve beaucoup de pnca de toutes sortes. Dans ce cas, ces documents ont permis d'apprendre quelque chose même si la qualité des productions n'est pas conforme aux attentes. D'autres ont tout simplement recopié des passages du document, en ont déplacé d'autres, quelques fois ils ont ajouté des phrases personnelles, ou ont essayé de traduire des éléments du document original maintenu en français par les auteurs, etc. dans ces derniers cas, le (les) supports utilisé(s) n'a (ont) certainement pas vraiment permis d'apprendre.

7. Synthèse de l'exposé

La plupart des apprenants sont dépourvus de toute culture boursière et auraient beaucoup de difficultés à essayer de déchiffrer un document dont le contenu ne leur est pas du tout familier dans la mesure où la BRVM en question, la seule bourse pour l'ensemble des pays membres de Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA), est très peu connue d'eux et très rares sont les sociétés béninoises, comme la *Bank of Africa*, qui soient cotées à cette bourse. Tout ceci a réduit l'apprenabilité du/des support(s) pour ces apprenants qui ne sont qu'en 1^{ère} année de Gestion des banques ou des Entreprises.

Certaines des pnca sont récurrentes. C'est le cas de « *actions* » (pour dire « actions d'une société ») au lieu de « *shares* », « *obligations* » pour dire « obligations » ou « emprunts obligataires » alors que les termes « *debentures* »/« *bonds* » ont été appris par ces apprenants dans des « *units* » précédents, comme indiqué plus haut, « *societies* » au lieu de « *companies* » alors que dans des activités d'apprentissage précédentes nous avons souvent insisté sur les différences entre « *society* » (terme généralement utilisé pour désigner des organisations à buts non lucratifs) et « *company* » ou « *corporation* » (les types de sociétés auxquels ils font allusion dans leurs productions). Ceci pose le problème de l'oubli des termes étudiés, lié à la non prise en compte de la nécessaire reprise de l'expérience d'apprentissage (répétition) sur une durée relativement longue dans tout processus d'apprentissage pour aboutir à une appropriation, conformément au modèle d'apprentissage que nous avons construit dans notre cadre théorique.

L'exposé aurait permis d'aboutir à de meilleurs résultats s'il avait été conçu autrement. Les apprenants n'étaient pas prêts pour ce genre d'activité ouverte et il aurait fallu que nous allions nous-même sur le site de la BRVM, que nous concevions une tâche par copier-coller personnel/créatif ou une tâche d'entraînement à la rédaction de condensés de textes, également à exécuter par copier-coller, par déplacement d'éléments d'un endroit du condensé à un autre, pour aboutir à de meilleurs résultats, mais l'environnement ne permet pas encore une telle innovation par rapport aux tâches d'apprentissage.

Chapitre 10 : Vérification des représentations des apprenants, et mesure de leurs degrés de satisfaction, à la fin des tâches

Pour vérifier l'évolution des représentations des apprenants, entre le début des tâches et après les tâches, de même que leurs degrés relatifs de satisfaction, nous avons, comme indiqué au début de la recherche expérimentale, distribué un questionnaire (voir annexe 4)

1. Questionnaire pour vérifier l'évolution des représentations et mesurer la satisfaction des apprenants à la fin des tâches

Le questionnaire, conçu par J.-P. Narcy-Combes pour mesurer la satisfaction de ses étudiants en France, avait pour nous un double objectif : il nous a permis d'une part de vérifier si les représentations des apprenants avaient évolué entre le début et la fin des tâches, et d'autre part de mesurer leur satisfaction suite aux différentes tâches que nous avons demandé d'exécuter, dans un certain nombre de classes que nous avons tenues au deuxième semestre de l'année universitaire 2007-2008.

Le questionnaire comporte 7 points pour lesquels nous avons sollicité des apprenants qu'ils les notent, « *de 0 à 5, ou en répondant brièvement, selon le cas* ». Le premier point porte sur les supports que nous avons utilisés dans l'ensemble pour faire exécuter les tâches, le deuxième sur la qualité des tâches d'apprentissage qu'ils ont eu à exécuter, le troisième sur l'ouverture de l'enseignant, le quatrième sur le mode de travail que nous avons adopté, l'aspect qui leur conviendrait et celui qui ne leur conviendrait pas, le cinquième sur le soutien pédagogique, le sixième sur l'efficacité de ce soutien, et du mode de travail, selon eux, par rapport à leur compréhension des concepts, et le septième sur leur satisfaction globale. En dernière position, il leur a été demandé de mettre, dans une case, à la fin du questionnaire, leurs commentaires éventuels.

Les copies du questionnaire ont été distribuées dans deux établissements de l'Université d'Abomey-Calavi : à l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management (ENEAM) en IG1 (Informatique de gestion, 1^{ère} année), en GB1 et GE1 (Gestion des banques et Gestion des entreprises, 1^{ère} année, 2 classes jumelées), GC1 et GTL1 (Gestion Commerciale et Gestion des Transports et Logistique, 1^{ère} année, 2 classes jumelées), en BF2 B (Banque et

Finance d'entreprise, 2^{ème} année), en Master 1 de Statistique et Planification, en LP/BA (Licence Professionnelle / Banque et Assurance), et à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM) en Master 1 / AI (Administration des Impôts) et en Master 1 / GP (Gestion des Projets). Les classes de GC1 et GTL1 et de Master 1 AI sont 2 des classes où nous avons fait exécuter des tâches dont nous n'avons pas pris en compte les résultats, des tâches que nous avons également fait exécuter dans certaines des autres classes prises en compte. Voici les résultats du sondage :

2. Résultats du questionnaire

Nous allons d'abord présenter ces résultats sous forme de tableaux pour ceux qui sont exprimés en termes de notes, les interpréter, et ensuite donner les résultats exprimés par des phrases et procéder à leur interprétation.

2.1. Tableaux des résultats du questionnaire

Nous présentons dans ces tableaux les moyennes (sur 5) par rapport à chacun(e) des sept points/questions, dans chacune des classes concernées, en prenant **3,00** comme **seuil de satisfaction** :

Classe : IG1

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	30	107	3,56
Q2	29	100,5	3,46
Q3	29	102	3,51
Q4	29	93	3,20
Q5	29	82	3,82
Q6	29	94	3,24
Q7	30	98,75	3,29

Nous voyons que les moyennes varient entre 3,20 et 3,82. Les apprenants semblent être satisfaits dans l'ensemble. Avec 3,20 comme moyenne pour apprécier notre mode de travail, les apprenants montrent qu'ils en sont quelque peu satisfaits, même si c'est la plus faible des moyennes, même si le mode de travail est le point le moins bien apprécié des apprenants.

Classe : GB1 & GE1 (2 classes jumelées)

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	105	351,5	3,34
Q2	106	330,5	3,11
Q3	106	419	3,95
Q4	100	274	2,74
Q5	96	287	2,98
Q6	98	273	2,78
Q7	104	312	3,00

Dans cette classe, les moyennes varient entre 2,74 et 3,34. Les supports utilisés sont mieux appréciés que les autres rubriques. Comme en IG1, notre mode de travail est le point le moins apprécié, mais avec une moyenne de 3,00 pour la satisfaction globale, nous pouvons dire que les apprenants étaient satisfaits dans l'ensemble.

Classe : GTL1/GC1 (2 classes jumelées)

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	66	208,5	3,15
Q2	65	188	2,89
Q3	66	248	3,75
Q4	65	170,5	2,62
Q5	61	178	2,91
Q6	61	167	2,73
Q7	61	195	3,19

Dans cette classe faite du jumelage de la GTL1 et de la GC1, les moyennes varient entre 2,62 et 3,75. Une fois encore, c'est notre mode de travail qui constitue la rubrique la moins bien appréciée. De plus, comme dans les classes précédentes, la satisfaction globale est supérieure à 3,00, notre seuil de satisfaction.

Classe : BF2 B

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	26	71	2,73
Q2	28	82	2,92
Q3	28	119	4,25
Q4	29	80	2,75
Q5	29	87	03,00
Q6	25	75	03,00
Q7	28	95,50	3,41

En BF2, les moyennes varient de 2,73 à 4,25. Nous constatons que la rubrique la moins appréciée est celle portant sur les supports utilisés et celle qui a eu la plus forte moyenne est celle portant sur l'ouverture de l'enseignant. Toutefois, en donnant à notre mode de travail une moyenne de 2,75, les apprenants le mettent en avant-dernière position avec seulement 0,02 point de différence par rapport à la moyenne de la rubrique la moins appréciée. Le mode de travail n'est donc pas vraiment mieux loti que les supports utilisés, et ces deux rubriques, tout comme celle portant sur la qualité des tâches d'apprentissage, sont en dessous de notre seuil de satisfaction.

Classe : LP/BA

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	31	112,5	3,62
Q2	31	91	2,93
Q3	31	130	4,19

Q4	29	75	2,58
Q5	29	96,50	3,32
Q6	25	66,5	2,66
Q7	29	89	3,06

En LP/BA, les résultats ne sont pas meilleurs pour le mode de travail. La moyenne est de 2,58, la moyenne la plus faible qui ait été attribuée jusqu'ici pour cette rubrique, une moyenne une fois encore en dessous de celle des autres rubriques en LP/BA et nettement en dessous de notre seuil de satisfaction. Tout comme en BF2, c'est l'ouverture de l'enseignant que les apprenants ont le plus appréciée, avec une moyenne de 4,19, une moyenne très proche de celle de 4,25 donnée par les étudiants de la BF2 B pour cette rubrique. Les moyennes varient donc dans cette classe de 2,58 à 4,19.

Classe : Master 1/ Statistique et planification

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	30	82,5	2,75
Q2	30	97	3,23
Q3	30	124	4,13
Q4	29	87,50	3,01
Q5	29	92	3,17
Q6	30	99,50	3,31
Q7	30	97,8	3,26

En Master1 de Statistique et Planification, à l'exception des supports utilisés, toutes les rubriques du questionnaire ont eu une moyenne au-dessus de notre seuil de satisfaction de 3,00. C'est encore le point sur l'ouverture de l'enseignant qui a eu la plus forte moyenne, soit 4,13. Les supports constituent la rubrique la moins appréciée avec une moyenne de 2,75, la seule moyenne en dessous de notre seuil de satisfaction. En ce qui concerne notre mode de travail, il a à peine franchi notre seuil de satisfaction de 3,00 sur 5,00 et est de 3,01.

Classe : Master 1 / AI

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	21	87	4,14
Q2	22	88,50	4,02
Q3	22	101	4,59
Q4	21	84,50	4,02
Q5	20	76	3,80
Q6	20	73	3,65
Q7	22	82,50	3,75

En Master1 / AI, les moyennes sont toutes relativement élevées, supérieures à notre seuil de satisfaction de 3,00 sur 5,00 et varient entre 3,65 (efficacité du soutien pédagogique) et 4,59 (l'ouverture de l'enseignant). Nous voyons qu'une fois encore l'ouverture de l'enseignant est très appréciée des apprenants et pour la première fois le mode de travail a une moyenne supérieure à 4 points et est largement au-dessus de notre seuil de satisfaction.

En effet, nous avons trouvé ces apprenants particulièrement enthousiastes et intéressés par notre mode de travail et leurs regrets répétés du fait que l'Administration n'ait prévu que 20 heures de cours d'Anglais économique pour eux. Ils manifestaient souvent leur enthousiasme par rapport à la manière dont nous procédions pour leur faire apprendre l'anglais économique, une manière que nous avons adoptée dans toutes nos classes cette année 2007-2008, un enseignement basé sur les tâches et la responsabilisation/l'autonomisation des apprenants dans l'exécution des tâches avec très peu d'intervention de la part de l'enseignant.

Toutefois, nous avons remarqué que dans cette classe les apprenants maîtrisaient pour la plupart les matières de spécialité sur lesquelles a porté l'anglais que nous leur avons enseigné. Est-ce pour cela qu'ils ont particulièrement apprécié notre mode de travail ? Avant de répondre par l'affirmative, nous allons d'abord apprécier les moyennes attribuées par les apprenants d'une autre classe de même niveau et du même établissement, l'ENAM, la classe de Master1 / GP, pendant la même période (septembre-octobre 2008).

Classe : Master 1 / GP

Question (Q)	Nombre de réponses	Total des points	Moyenne (sur 5)
Q1	13	56	4,30
Q2	13	58	4,46
Q3	13	65	05
Q4	11	45	4,09
Q5	13	63	4,84
Q6	13	51	3,92
Q7	13	60	4,61

Dans cette classe, les résultats du sondage sont les meilleurs de tous les résultats enregistrés et la moyenne obtenue pour notre mode de travail est de 4,09, une moyenne encore plus élevée que celle obtenue pour la même rubrique en Master1 / AI et qui était de 4,02. Pourtant, en Master1 / GP, contrairement à la classe de Master1 / AI, les étudiants ne maîtrisaient pas du tout les matières de spécialité, et nous nous rappelons qu'en ce qui concerne le cas particulier de la Comptabilité, bon nombre d'entre eux n'avaient même jamais étudié cette matière. Pour répondre à la question que nous avons posée concernant la moyenne élevée pour cette rubrique sur notre mode de travail en Master1 / AI, nous pouvons donc dire qu'elle n'était pas particulièrement liée à la maîtrise par les apprenants de la (ou des) matière(s) de spécialité.

Dans cette classe (Master1 / GP), la seule moyenne en dessous de 4,00 sur 5,00 est celle de la rubrique sur l'efficacité du soutien pédagogique de l'enseignant, 3,92 sur 5,00, une moyenne légèrement en dessous de 4,00 sur 5,00. Les apprenants ont même donné à l'unanimité la note de 5,00 sur 5,00 pour la rubrique portant sur l'ouverture de l'enseignant. Nous devons reconnaître que nous avons tenu les deux dernières classes en septembre-octobre 2008, c'était donc nos premiers enseignements au titre de l'année 2008-2009 et peut-être que nous avons pu, en raison de nos expériences en matière d'enseignement par les tâches, réussir à procurer plus de satisfaction aux apprenants que par rapport aux tâches que nous avons fait exécuter auparavant.

Voici le tableau récapitulatif de l'ensemble des réponses aux différentes questions dans l'ensemble des huit groupes pédagogiques concernés :

Tableau récapitulatif

	Nombre de réponses formulées	Total des points	Moyennes (sur 5)
Q1	322	1076	3,34
Q2	324	1035,5	3,19
Q3	325	1308	4,02
Q4	313	909,50	2,90
Q5	306	961,50	3,14
Q6	301	899	2,98
Q7	317	1027,55	3,24

NB : 330 questionnaires ont été remplis.

2.2. Interprétation des résultats exprimés dans les tableaux

Le tableau récapitulatif nous montre que notre mode de travail est dans l'ensemble la rubrique la moins appréciée des apprenants. Elle est de 2,90 sur 5,00, légèrement en dessous de notre seuil de satisfaction de 3,00 sur 5,00. En dehors de cette rubrique, nous remarquons que c'est la rubrique n° 6 sur l'efficacité du soutien pédagogique qui, avec une moyenne de 2,98 est également légèrement en dessous de notre seuil de satisfaction. En dehors de ces deux rubriques, toutes les autres ont une moyenne supérieure à notre seuil de satisfaction. L'ouverture de l'enseignant est la rubrique dont la moyenne est la plus élevée, soit 4,02.

Nous avons remarqué quelque différence entre les degrés de satisfaction, d'une classe à l'autre, mais en général le mode de travail a le plus souvent eu la plus faible moyenne. Cela n'empêche pas la satisfaction globale d'être au-dessus de notre seuil de satisfaction. En essayant de comparer le degré de satisfaction des apprenants en général avec celui d'apprenants d'un autre contexte, d'un environnement plus favorisé, celui de la France où J.-P. Narcy-Combes a également eu à faire expérimenter ce questionnaire que nous avons repris

avec juste quelques légères différences, nous nous rendons compte que les résultats sont très proches les uns des autres.

En effet, à l'ILPGA, en Anglais L1, au premier semestre 2006-2007 (voir annexe), donc juste une année universitaire avant le début de notre recherche-action à proprement parler, l'équipe de J.-P. Narcy-Combes a obtenu, pour la « satisfaction des étudiants en milieu de semestre », 4,40 sur 5,00 pour la rubrique relative à l'ouverture de l'enseignant, la plus forte moyenne, ce qui n'est pas très différent de la moyenne de 4,02 sur 5,00 dans l'ensemble de nos classes où cette rubrique a été également la plus appréciée. L'équipe de J.-P. Narcy-Combes a obtenu pour le mode de travail une moyenne de 3,10, légèrement en avance dans ses résultats sur le soutien pédagogique pour lequel la moyenne était de 2,90.

Nous pouvons donc dire que le mode de travail a été avec J.-P. Narcy-Combes aussi l'une des rubriques les moins appréciées, signe d'une déstabilisation devant l'innovation. En ce qui concerne la satisfaction globale, elle a été de 3,70 sur 5,00 avec les étudiants de J.-P. Narcy-Combes et de 3,24 sur 5,00 avec l'ensemble de nos étudiants béninois, ce qui montre que la différence entre les degrés de satisfaction est infime malgré la différence au niveau des conditions d'exécution des tâches, des deux environnements, l'un favorisé et l'autre défavorisé, par rapport à la possibilité d'utilisation des TICs et autres moyens modernes d'enseignement.

2.3. Présentation des résultats du questionnaire exprimés par des réponses ouvertes

Un certain nombre d'apprenants ont exprimé leur approbation totale de la manière dont nous avons procédé pour leur faire apprendre l'anglais appliqué à l'économie, à la gestion, etc. Toutefois, nous n'avons pas repris les commentaires qui apprécient favorablement notre mode de travail et qui sont aussi un peu nombreux. Nous avons préféré reprendre un certain nombre des commentaires défavorables pour pouvoir apprécier l'évolution de leurs représentations, entre le début et la fin des tâches (voir annexe).

Nous pouvons répartir les réponses défavorables enregistrées en 7 catégories dont voici le tableau de fréquences :

Tableau de fréquence des catégories de réponses négatives des apprenants au sujet de notre mode de travail :

Catégories de réponses	Fréquences
1) Rejet de l'autonomie	17
2) Rejet de l'apprentissage par les tâches	11
3) Souhait de cours magistraux	23
4) Souhait de synthèse/Correction collective après chaque tâche	7
5) Souhait de cours de grammaire	6
6) Charge de travail trop lourde	2
7) Souhait qu'on s'exprime un peu moins en anglais (donc un peu plus en français)	2
8) Souhait que plus d'accent soit mis sur l'oral (anglais)	1

NB : Certaines réponses ont exprimé plus d'une catégorie de préoccupations et d'autres n'ont pas été suffisamment claires pour être classées dans une catégorie donnée.

Nous allons maintenant procéder à l'interprétation des représentations exprimées à travers les réponses défavorables des étudiants.

2.4. Interprétation des résultats du questionnaire exprimés par des réponses ouvertes (par rapport aux représentations des apprenants à la fin des tâches)

Les apprenants ont assez bien apprécié les supports et les tâches de didactisation desdits supports, mais apprécient moins bien la manière dont nous procédons pour leur permettre de profiter pleinement de ces supports et tâches, de notre mode de travail en général.

Cela veut dire que malgré notre sensibilisation sur la nécessaire individualisation de tout acte d'apprentissage et sur la nécessité pour les apprenants de faire des efforts cognitifs personnels pour réussir leur apprentissage par le biais des tâches (*task based learning*), un nombre non

négligeable d'apprenants ont continué de souhaiter que l'enseignant donne des cours magistraux, théoriques, sur les concepts avant de faire exécuter des tâches de didactisation desdits concepts. Certains ont continué de penser qu'ils n'ont pas évolué dans leur apprentissage parce que l'enseignant n'a pas dispensé des cours de grammaire (scolaire) anglaise, ou qu'il n'a pas corrigé au tableau les exercices donnés, avec d'amples explications et des réponses à toutes sortes de questions sur le contenu de la matière de spécialité ou sur la forme, de façon à ce que tout le monde en profite à la fois, etc.

Il est donc nécessaire de développer les outils d'autoévaluation et de permettre ainsi à chaque apprenant de corriger ses propres tâches sans attendre que l'enseignant fasse faire une correction collective au tableau, ce dont ils ne peuvent pas profiter pleinement.

Nous avons regroupé en 7 catégories **les représentations des étudiants** non-conformes à tout modèle d'enseignement qui privilégie la responsabilisation ou l'autonomisation des apprenants par le biais d'un apprentissage par les tâches (*task-based learning*), suite à l'exécution des tâches par les apprenants et voici nos commentaires par rapport à la fréquence de chaque type de réponse négative formulée :

Nous remarquons que les réponses les plus fréquentes sont celles relatives au souhait de voir l'enseignant dispenser des cours magistraux. Les apprenants ont pour la plupart souhaité que l'enseignant continue de dispenser le savoir au lieu de se contenter de faciliter l'accès au savoir par les apprenants. Sur les 67 réponses négatives enregistrées 23 ont exprimé le regret que l'enseignant ne fasse pas des cours de comptabilité, de statistique, de technique des opérations bancaires, etc. en anglais, et permettre aux apprenants de prendre des notes à réviser avant les devoirs ou examens. L'enseignant est donc considéré par les apprenants comme celui qui connaît tout, tout ce dont les apprenants ont besoin, aussi bien en ce qui concerne le contenu qu'en ce qui concerne la forme. L'enseignant devrait donc être expert aussi bien en langue anglaise qu'en économie, en gestion, en comptabilité, etc. Le développement des outils, et du principe même, de l'autoévaluation, couplé avec des débats constructifs sur l'apprentissage, pourra contribuer à faire évoluer les représentations à ce niveau.

La deuxième catégorie de réponses négatives après celle relative au souhait de cours magistraux est celle relative au rejet de l'autonomie. 17 des réponses exprimées rejettent carrément le travail individuel. En effet, les apprenants concernés se disent incapables d'apprendre tout seuls. Ils ont eux aussi l'impression que l'enseignant ne joue plus son rôle, celui traditionnel de "dispensateur de savoir" lorsqu'il laisse les apprenants à eux-mêmes face à l'acte d'apprentissage.

Le rejet de l'apprentissage par les tâches est la catégorie suivante avec une fréquence de 11. Cette catégorie aurait pu être rapprochée de celle relative au souhait de cours magistraux car ceux qui ne souhaitent pas apprendre essentiellement en exécutant des tâches ont certainement une volonté intime de voir l'enseignant dispenser des cours magistraux même s'ils ne se sont pas exprimés dans les mêmes termes.

Ensuite, en quatrième position avec 7 comme fréquence, il y a la catégorie de réponses relatives au souhait d'une synthèse après les tâches. Les apprenants concernés ne rejettent pas l'enseignement basé sur les tâches, ils n'expriment pas non plus le souhait de voir l'enseignant dispenser nécessairement et essentiellement des cours magistraux, mais ils souhaitent qu'après les tâches, l'enseignant procède à une correction collective, si possible au tableau, avec beaucoup d'explications (des réponses) par l'enseignant et la prise de notes par les apprenants. Les apprenants concernés considèrent eux-aussi l'enseignant comme un détenteur du savoir qu'il doit dispenser aux apprenants, même si cela doit se faire après l'exécution des tâches d'apprentissage.

En cinquième position, avec une fréquence de 6, il y a la catégorie de réponses relatives au souhait de voir l'enseignant dispenser des cours de grammaire. En effet, un certain nombre d'apprenants auraient souhaité que l'enseignant dispense des cours de grammaire et surtout qu'il rappelle les règles de grammaire pour leur permettre de s'exprimer de façon "grammaticalement" correcte. Pourtant, ils avaient toujours reçu de tels cours sans pouvoir toujours respecter les règles de grammaire en question. Ce n'est donc pas en recevant des cours magistraux de grammaire scolaire que l'on peut arriver à s'appropriier ces règles. Il faudrait plutôt prévoir des micro-tâches de grammaire en centre de ressources virtuel ou réel, pour favoriser l'appropriation de ces règles.

Les trois dernières catégories de réponses sont la charge de travail trop lourde, le fait que l'anglais soit beaucoup plus utilisé comme langue d'enseignement que le français, et le souhait que plus d'importance soit accordée à l'oral, catégories de réponses ayant respectivement comme fréquences 2, 2 et 1. Par rapport à la lourdeur de la tâche, c'est une plainte habituelle des étudiants de l'ENEAM qui estiment souvent qu'ils sont trop chargés, qu'ils ont trop de matières, trop de devoirs, etc. Ce n'est donc pas une plainte dans l'unique cadre de notre mode de travail.

En ce qui concerne l'usage de l'anglais comme langue d'enseignement, dont deux apprenants se sont plaints, nous pouvons dire que nous utilisons bien les deux langues, l'anglais et le français, ce qui explique que ce soit seulement deux apprenants qui s'en plaignent. Certains auraient voulu que les cours se déroulent entièrement en français, mais cela ne se peut pas. Un apprenant a estimé qu'il faut aussi mettre l'accent sur l'oral, cela est vrai et c'est souvent les effectifs quelque peu élevés et les difficultés d'application du principe d'autoévaluation, notamment à l'oral, qui expliquent entre autres, que l'accent soit mis sur l'écrit. De plus, l'objectif des enseignants d'anglais de spécialité, en priorisant la compréhension de l'écrit, c'est qu'ils considèrent comme étant d'une grande importance la capacité, pour les apprenants, de comprendre les textes écrits dans leur domaine de leur spécialité (Marie-Françoise Narcy-Combes 2008).

Chapitre 11 : Bilan

Dans notre bilan, nous allons revisiter 1) la synthèse des différentes tâches exécutées, pour indiquer celles qui auraient le plus permis d'avoir des résultats proches de nos attentes et qui auraient le plus permis d'apprendre, 2) l'investissement des apprenants dans les tâches d'apprentissage exécutées au cours de notre recherche-action (leur motivation), 3) le degré de satisfaction des apprenants.

Nous allons présenter notre bilan sous forme de tableau, de la manière suivante :

A) Tâches basées sur des textes fabriqués constitués de définitions et explications	
TACHE N° 1 (IG1)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'apprentissage lexical (Tâche à réponses écrites fermées)
Résultats	Seuil de réussite de 7/9 atteint ou dépassé par 30 apprenants sur 37
Synthèse/Conclusion	Résultats à la hauteur de nos attentes et support apprenable/tâche dans la ZPD des apprenants
TACHE N° 2 (en GTL2)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation du lexique relatif aux modes de transport, constituée d'une pré-tâche et d'une tâche principale (2 tâches à réponses écrites fermées)
Résultats	Pré-tâche : seuil de réussite de 5/6 atteint ou dépassé par 16 apprenants sur 43 Tâche principale : seuil de réussite atteint ou dépassé par 41 apprenants sur 48
Synthèse/Conclusion	Résultats à la hauteur de nos attentes en ce qui

	concerne la tâche principale et support apprenable
TACHE N° 3 (en IG1)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à la formulation de phrases sur le fonctionnement d'un système informatique (Tâche constituée de 4 pré-tâches dont 2 ouvertes et 2 fermées et d'une tâche principale) Tâche principale = tâche à réponses ouvertes
Résultats	Seuil de réussite de 7/10 atteint par seulement 5 apprenants sur 36 pour la tâche principale
Synthèse/Conclusion	Tâche hors de la ZPD des apprenants
TACHE N° 4 (en GTL2)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de concepts relatifs au transport de différentes catégories de produits (Tâche à réponses fermées)
Résultats	Seuil de 10/13 atteint ou dépassé par seulement 27 apprenants sur 52.
Synthèse/Conclusion	Tâche hors de la ZPD de la plupart des apprenants (avec des parties pas très claires) malgré l'apprenabilité des supports utilisés
TACHE N° 5 (en GTL2)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de concepts relatifs à la manutention de marchandises (Tâche à réponses fermées)
Résultats de la tâche	Seuil de réussite de 17/23 atteint par seulement 8 apprenants sur 55.
Synthèse/Conclusion	Tâche hors de la ZPD de la plupart des apprenants probablement en raison de plusieurs points flous dans l'énoncé de la tâche ; document relativement apprenable

TACHE N° 6 (en Master1/GP)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation des termes relatifs au bilan (tâche à réponses fermées)
Résultats de la tâche	Seuil de réussite de 9/13 atteint ou dépassé par 10 apprenants sur 13
Synthèse/Conclusion	Tâche dans la ZPD de la plupart des apprenants, probablement en raison de l'exécution, une semaine avant, de deux autres tâches sur les termes comptables (avec des résultats en dessous de nos attentes) ; support apprenable.
SYNTHESE DES TACHES BASEES SUR DES TEXTES FABRIQUES	
<p>3 tâches sur 6 ont abouti à des résultats plus ou moins conformes à nos attentes (tâches 1, 2 et 6). Ce sont des tâches à réponses fermées. Des solutions pour une amélioration des résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des pré-tâches de préparation graduelle pour faire face efficacement aux difficultés de dernière étape (avec système de copier-coller, <i>drag and drop</i>, etc.) ; - clarification du contenu des tâches pour celles comportant des points flous ; - temps alloué à revoir à la hausse au cas où il serait trop court. - tenir compte du niveau réel des apprenants avant les tâches et prévoir des critères de réussite qui tiennent compte de ces niveaux, au lieu de les considérer d'office comme devant être de niveau B1 ou B2 tout simplement parce qu'ils sont en 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} etc. année d'université. 	
B) Tâches basées sur des documents authentiques ou de niveau de langue équivalent	
TACHE N° 7 (en GTL2)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un texte portant sur les différents modes de transport et à l'utilisation des termes spécialisés contenus dans le texte (tâche à réponses ouvertes).
Résultats de la tâche	Les résultats ne sont pas à la hauteur de nos

	attentes car les critères de réussite sont remplis par très peu d'étudiants, dont les productions sont plutôt de niveau A1 ou A2, et pas de niveau B1 comme attendu.
Synthèse/Conclusion	Les réponses n'étaient pas à la hauteur des attentes (contenu), avec beaucoup de pnca de tous ordres (forme), car les apprenants n'étaient pas prêts pour formuler des réponses libres ; de plus le texte n'était pas clair à plusieurs endroits. Le document n'était pas apprenable. Il aurait fallu tout d'abord une préparation avec des pré-tâches à réponses fermées appropriées permettant une compréhension progressive du contenu du texte.
TACHE N° 8 (GB1 & BE1, 2 classes jumelées)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un texte écrit en anglais bancaire (tâche comportant 3 exercices à réponses fermées + un exercice à réponses ouvertes)
Résultats de la tâche	1 ^{er} exercice pas clairement formulé, et fait de manière non-conforme aux attentes, niveau B1 non atteint ; 2 ^{ème} exercice réussi avec 141 apprenants sur 142 à avoir atteint ou dépassé le seuil de réussite de 4/5 (exercice trop facile), 3 ^{ème} exercice avec des résultats mitigés (conformes aux attentes par rapport au contenu, mais caractérisé par beaucoup de pnca par rapport à la forme malgré le caractère fermé de l'exercice, avec le niveau A1 pour la forme), 4 ^{ème} exercice avec résultats mitigés par rapport aux attentes, avec des phrases

	acceptables (par rapport au fond) mais comportant beaucoup de pnca (par rapport à la forme avec le niveau A1). Ainsi, le niveau B1 est atteint pour le 2 ^{ème} exercice mais pas pour les autres où le niveau serait autour de A2 dans l'ensemble constitué du fond et de la forme.
Synthèse/Conclusion	Résultats de la tâche pas à la hauteur de nos attentes. Nous aurions pu, par copier-coller ou « <i>drag and drop</i> », rendre les exercices 1 et 3 plus abordables (et apprenables), ce qui nous aurait aussi permis de déterminer un seuil de réussite précis, mais le contexte ne nous le permet pas encore. Nous aurions ainsi mieux préparé les étudiants pour l'exercice n° 3 (ouvert) et évité des résultats mitigés dans l'ensemble.
TACHE N° 9 (en LP/BA)	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'expression orale et écrite dans le domaine des questions liées au chiffre d'affaires (tâche ouverte)
Résultats de la tâche	Par rapport aux critères de réussite (la formulation de phrases logiques, sans beaucoup de pnca, de niveau B2, qui confirment ou infirment l'exactitude, dans le contexte du SYSCOA, de la formule de calcul du chiffre d'affaires net écrite dans le document pour étudiants d'un environnement anglophone), les résultats n'ont pas du tout été à la hauteur de nos attentes.
Synthèse/Conclusion	Les résultats n'ont pas du tout été à la hauteur de nos attentes car aucune phrase n'a été écrite

	<p>en anglais malgré la compréhension du document (<i>input</i> compréhensible, apprenable). Les apprenants n'étaient pas prêts pour une tâche ouverte de cette nature, pour de la production libre. Il aurait fallu les y préparer par le biais de micro-tâches avec les TICs, notamment avec le « <i>drag and drop</i> », copier-coller, etc. mais nous ne le pouvons pas pour le moment.</p>
--	---

SYNTHESE DES TACHES BASEES SUR DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES OU DE NIVEAU DE LANGUE EQUIVALENT

Les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes. A part la tâche n° 8 pour laquelle les résultats étaient mitigés, les tâches n° 7 et 9 ont plutôt abouti à des résultats nettement en dessous de nos attentes. Les productions des apprenants ne sont que de niveau A1 ou A2 alors que celles attendus devraient être de niveau B1 ou B2. Certains supports et tâches comportaient plusieurs parties incompréhensibles pour les apprenants. Une meilleure préparation, par techniques de copier-coller, etc., des questions plus clairement formulées, et des pré-tâches d'explication des parties obscures du document (pour ce qui concerne la tâche n° 7), une meilleure préparation pour la production, en ce qui concerne la tâche n° 9 et les parties partiellement ouvertes de certains exercices fermés de la tâche n° 8 et une meilleure formulation du 1^{er} exercice de la tâche n° 8, etc. auraient permis d'avoir des résultats plus proches de nos attentes.

C) Tâches de résolution de problèmes

TACHE N° 10 (en BF2 B)

Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement sur l'utilité des services bancaires (tâches fermées).
Résultats de la tâche	Seuil de réussite de 7/9 atteint ou dépassé par 14 apprenants sur 27 : résultats en dessous de nos attentes.
Synthèse/Conclusion	Certains apprenants ignoraient bon nombre des services bancaires à reconnaître et les

	<p>résultats étaient mitigés, pas vraiment à la hauteur de nos attentes. Il aurait fallu au préalable des pré-tâches de didactisation des services concernés et les apprenants auraient réussi la tâche.</p>
<p>TACHE N° 11 (en Master 1 de Statistique et Planification)</p>	
Nature de la tâche	<p>Micro-tâche non réaliste de résolution d'un problème statistique en anglais (tâche ouverte)</p>
Résultats de la tâche	<p>Par rapport au critère de réussite qui est la construction de réponses plus ou moins conformes à nos attentes en ce qui concerne le contenu et la forme, les résultats étaient proches de nos attentes en ce qui concerne le fond mais mitigés en ce qui concerne la forme (plusieurs pnca), ce qui fait que les résultats étaient dans l'ensemble de niveau A2 alors que le niveau attendu était B2.</p>
Synthèse/Conclusion	<p>Les résultats auraient été plus proches de nos attentes si nous avions procédé en deux étapes : une 1^{ère} étape de pré-tâche de classement et une 2^{ème} étape de production à partir d'un modèle à demander aux apprenants de reproduire, ou à partir d'un modèle dont ils s'inspireraient. Le support était tout à fait apprenable.</p>
<p>TACHE N° 12 (en Master 1 de Statistique et Planification)</p>	
Nature de la tâche	<p>Micro-tâche non réaliste de résolution d'un problème statistique en anglais, problème de réflexion sur des courbes pour déduire des réponses parmi celles proposées ou pour en produire (tâche partiellement ouverte, partiellement fermée)</p>
Résultats de la tâche	<p>Le seuil de réussite était de 14/19 pour les 19</p>

	<p>premières questions, et le critère de réussite de la 20^{ème} question était la construction d'un titre plus ou moins proche de nos attentes en ce qui concerne le fond et la forme, un seuil de réussite attendu du niveau B2 pour l'ensemble de la tâche. Les résultats n'étaient pas à la hauteur de nos attentes : 8 apprenants, sur 28, ont franchi le seuil de réussite pour les 19 premières questions et 5 des titres proposés étaient parfaitement conformes à nos attentes (beaucoup n'ont pas terminé à temps)</p>
Synthèse/Conclusion	<p>Les résultats auraient été meilleurs s'il n'y avait pas des termes inconnus des apprenants dans les 19 questions ouvertes, si le temps n'était pas trop court, et si des pré-tâches avec le système de « <i>drag and drop</i> », etc. avec des modèles dont s'inspirer pour répondre avaient été prévues</p>

SYNTHESE DES TACHES DE RESOLUTION DE PROBLEMES

Nous avons constaté beaucoup d'enthousiasme au niveau des apprenants lors de l'exécution de ces tâches. Il y a donc eu de l'apprentissage. Mais quelques problèmes n'ont pas permis qu'il y ait des résultats à la hauteur de nos attentes : 1) l'inexistence dans bien des cas de modèles qui puissent servir d'*input* pour production d'*output*, 2) la précocité des productions par les apprenants non préparés pour cela par des tâches appropriées, 3) l'incompréhension de certains termes par des apprenants qui ne peuvent naturellement pas exécuter convenablement des tâches dont ils n'ont pas bien compris toutes les données.

D) Tâches basées sur des définitions, explications et exemples d'utilisation de termes de spécialité

TACHE N° 13 (en MASTER 1/GP)

Nature de la tâche	<p>Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'utilisation de termes comptables (tâche constituée de 4 exercices fermés)</p>
--------------------	--

Résultats de la tâche	<p>- 1^{er} exercice : seuil de réussite de 5/7 atteint ou dépassé par 4 apprenants sur 14 (explications données dans le support non comprises) ;</p> <p>- 2^{ème} exercice : seuil de réussite de 2/2 atteint ou dépassé par 2 apprenants sur 14 (exercice non compris) ;</p> <p>- 3^{ème} exercice : seuil de réussite de 2/2 atteint ou dépassé par 2 apprenants sur 14 (exercice non compris) ;</p> <p>- 4^{ème} exercice : seuil de réussite de 3/4 atteint ou dépassé par un apprenant sur 14.</p> <p>Le niveau des apprenants était à peine le niveau A1, et ne pouvant que les considérer à un niveau nettement supérieur, nous leur avons donné directement des tâches de niveau plus élevé sans les avoir préparés pour cela.</p>
Synthèse/Conclusion	<p>Les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes en raison de l'incompréhensibilité des explications du document pour les apprenants, ces derniers ayant un niveau très peu avancé en anglais et n'étant pas du tout experts en matière de comptabilité. Il aurait fallu ne pas considérer la comptabilité comme matière de spécialité pour eux ou les y préparer par pré-tâches à difficultés graduelles. Le support n'était pas du tout apprenable pour eux.</p>
TACHE N° 14 (en Master1/GP)	
Nature de la tâche	<p>Micro-tâche non réaliste d'entraînement à la manipulation de bilans conçus et rédigés en anglais (micro-tâche constituée de 5 exercices fermés)</p>
Résultats de la tâche	<p>- 1^{er} exercice : seuil de réussite de 2/2 atteint</p>

	<p>par 10 apprenants sur 14 ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2^{ème} exercice : seuil de réussite de 5/6 atteint ou dépassé par un apprenant sur 14 ; - 3^{ème} exercice : seuil de réussite atteint par aucun des apprenants ; - 4^{ème} exercice : seuil de réussite de 6/8 atteint ou dépassé par 4 apprenants sur 14 ; - 5^{ème} exercice : seuil de réussite atteint ou dépassé par 1 apprenants sur 14.
Synthèse/Conclusion	<p>Les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes car le document n'était pas du tout apprenable pour eux. Même conclusion que pour la tâche n° 13 (apprenants de niveau très peu avancé, à peu près A1, et niveau attendu beaucoup plus élevé, soit au moins B1, sinon B2, et résultats par conséquent très en dessous de nos attentes).</p>
<p>SYNTHESE DES TACHES BASEES SUR DES DEFINITIONS, EXPLICATIONS ET EXEMPLES D'UTILISATION DE TERMES DE SPECIALITE</p> <p>Nous nous sommes trouvé face à une double difficulté : comment gérer la non expertise des apprenants dans la matière de spécialité et leur niveau peu avancé en L2. Les définitions et explications ne sont pas apprenables pour eux et les tâches n'ont pas été comprises. La décomposition des exercices en sous-exercices plus apprenables pour eux aurait permis d'atteindre des résultats plus proches de nos attentes.</p>	
<p>E) Une tâche basée sur un exemplaire de document commercial non textuel, un moyen de paiement (le chèque) : tâche n°15</p>	
Nature de la tâche	<p>Micro-tâche non réaliste d'entraînement à la compréhension d'un mode de paiement (le chèque) dans un contexte anglophone (tâche ouverte)</p>
Résultats de la tâche	<p>2 volets ont été pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - seuil de réussite de 6/9 atteint ou dépassé par 17 apprenants sur 23 pour le volet des

	réponses brutes, et résultats pas à la hauteur de nos attentes en ce qui concerne le volet de la qualité linguistique des productions car cette qualité linguistique est caractérisée par beaucoup de pnca relevant de la grammaire, de la nativisation, etc. mettant du coup la production au niveau A2 dans l'ensemble, alors que le niveau attendu était B1.
Synthèse/Conclusion	Résultats mitigés dans l'ensemble. Il aurait fallu des sous-tâches de préparation à de la production de réponses écrites car les apprenants n'étaient pas prêts pour cela. Toutefois, le document était apprenable.
F) Tâche basée sur un document fabriqué rédigé en français de spécialité : tâche n° 16	
Nature de la tâche	Micro-tâche non réaliste d'entraînement à l'emploi des termes de la bourse des valeurs et des indices boursiers (tâche ouverte)
Résultats de la tâche	Le critère de réussite était la production de réponses, à peu près conformes aux attentes en ce qui concerne le fond, et comportant très peu de pnca en ce qui concerne la forme (la qualité linguistique des productions), production de niveau B2. Ce critère n'a été rempli que par très peu d'apprenants pour certaines questions. Les résultats étaient nettement en dessous de nos attentes.
Synthèse/Conclusion	Les apprenants ayant très peu de culture boursière, ils n'étaient pas du tout experts de la matière de spécialité et le fait que le document soit rédigé en français n'a pas changé grand-chose à leur compréhension. Les apprenants n'étaient pas prêts non plus pour de la production de phrases : double difficulté

	pour l'enseignant. Les apprenants n'avaient pas d' <i>input</i> pouvant leur servir de modèle à imiter, à reproduire, ou de modèle dont s'inspirer. Il aurait fallu un texte en anglais facile sur un thème différent ou proche et des sous-tâches fermées à difficultés progressives pour pouvoir graduellement proposer comme support un texte de ce niveau, fût-il en français ou en anglais.
G) Un exposé	
Nature de l'activité	Activité non réaliste d'entraînement à la lecture et à la compréhension de documents sur la bourse des valeurs (activité ouverte).
Résultats de l'activité	Le critère de réussite (production d'un compte rendu conforme au contenu du document utilisé, convenablement rédigé, i.e. des phrases personnelles sans beaucoup de pnca, de niveau B1) n'a été rempli par aucun apprenant.
Synthèse/Conclusion	Les apprenants se sont contentés de recopier partiellement ou intégralement le document utilisé pour l'exposé en essayant de nous montrer qu'il s'agissait de leurs productions personnelles. Ils n'étaient pas prêts pour ce type d'activité ouverte. Nous aurions pu proposer tout d'abord une tâche de copier-coller créatif ou une sous-tâche d'entraînement à la rédaction de condensés de textes.
Synthèse des synthèses des résultats des tâches	
<p>Dans l'ensemble, les résultats des tâches n'étaient pas à la hauteur de nos attentes. A part la catégorie des tâches basées sur des documents fabriqués pour lesquelles nous avons enregistré des résultats dont la moitié était conforme à nos attentes, les résultats des autres tâches étaient pour la plupart nettement en dessous de nos attentes.</p> <p>Les tâches à réponses fermées, lorsque les supports étaient apprenables et les énoncés des</p>	

tâches étaient claires et ne comportaient pas de points ambigus, étaient plus favorables à la réussite des tâches. Il faudrait donc s'assurer de l'apprenabilité des supports et des tâches pour espérer des résultats à la hauteur des attentes, d'où la nécessité, dans bien des cas, de préparer les apprenants par des sous-tâches appropriées de préparation (pour les tâches principales). Ces sous-tâches peuvent requérir l'emploi de TIC, ce que l'environnement ne permet que très rarement, pour le moment.

Les tâches à réponses ouvertes ont été celles dont les résultats ont été très en dessous de nos attentes, les apprenants n'étant pas du tout prêts pour ce type de tâches, et il aurait fallu une préparation sur un temps relativement long, avec des pré-tâches appropriées, des tâches de copier-coller, de « *drag and drop* », etc. pour progressivement amener les apprenants à produire. Nous remarquons en particulier que l'incapacité à produire se trouve accentuée lorsque les apprenants n'ont pas de modèle d'*input*. C'est le cas des productions sur la base d'un support en français. C'est aussi le cas des productions de solutions dans les cas de résolution de problèmes où l'apprenant n'a affaire qu'à des courbes (accompagnées de quelques explications) et des questions, et pas de l'*input* dont il peut s'inspirer pour produire son *output* libre. Dans un cas ou dans l'autre, les apprenants doivent être accompagnés, préparés, par des sous-tâches appropriées, avant l'atteinte éventuelle de l'étape de production libre. La caractéristique principale des productions libres est la présence de **pnca** de tous ordres (grammaire, nativisation, etc.) dans les phrases et ces pnca devraient être prises en compte dans un centre de ressources, virtuel ou réel, pour que les apprenants produisent désormais avec plus de **pca** (productions conformes aux attentes).

+

Investissement/motivation : presque tous les apprenants présents ont exécuté les tâches sauf quelques fois quand ils en sont carrément incapables. Même dans ce cas, ils essaient le plus souvent de répondre pour la forme (problème de culture éducative). **Conclusion** : il y a eu beaucoup de motivation pour les tâches.

+

Degré de satisfaction : les apprenants ont été assez satisfaits dans l'ensemble en attribuant une moyenne de 3,24 sur 5 pour leur satisfaction globale, résultats similaires à des recherches effectuées en France en 2006-2007 (voir annexe 5) avec une moyenne de 3,7 sur 5 pour la satisfaction globale et 3,10 sur 5 pour le mode de travail.

+

Evolution des représentations entre le début et la fin des tâches : dans l'ensemble, les

représentations n'ont pas évolué ; elles sont toujours en place malgré l'apparente déstabilisation au niveau de certains apprenants.

CONCLUSION

Les tâches ont été exécutées par la grande majorité des apprenants (beaucoup de motivation) et les apprenants ont exprimé assez de satisfaction et nous pouvons dire, dans de telles conditions, qu'il y a eu de l'apprentissage et même de l'acquisition (Vivian Cook 1991). Toutefois nous pouvons dire qu'il en a eu plus pour les tâches basées sur les documents fabriqués et les tâches de résolution de problème (plus de motivation à ce niveau) que pour les autres types de tâches. Nous pourrions aussi ajouter que cette acquisition ne peut qu'être relative car nous n'avons pas pu, contrairement à ce que nous avons indiqué dans le modèle d'apprentissage que nous avons construit, conformément à notre première hypothèse, nous assurer que les apprenants ont eu à répéter leurs expériences d'apprentissage pour s'approprier effectivement les concepts appris et s'assurer une automaticité d'accès lexical pour leurs productions ultérieures. Car comme l'a écrit H. Hilton (2002 : 213),

[...] la répétition en classe de langue, car depuis l'échec de la méthode audiovisuelle des années 70, on n'ose pas trop y penser – ça sent le behaviorisme ! La répétition est perçue comme non communicative, donc difficile à intégrer à un cours qui a pour objectif de préparer les apprenants à la communication. Mais nous avons vu que, sur le plan cognitif, la répétition joue un rôle considérable dans l'acquisition lexicale ; elle constitue une étape essentielle dans la construction d'une véritable compétence lexicale.

Mais la répétition de l'expérience d'apprentissage est pratiquement impossible dans un contexte d'apprentissage institutionnel (école, etc.) mais très fréquente, voire inévitable, en milieu naturel. Elle aurait été plus ou moins possible avec des étudiants en stage pratique, traitant au cours de leur stage des questions qui font l'objet de leur enseignement/apprentissage d'anglais de spécialité.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, selon laquelle, avec des « supports compréhensibles portant sur un contenu dont les apprenants ont une parfaite maîtrise, par exemple des documents fabriqués convenablement didactisés [...] nous allons pouvoir assurer un meilleur apprentissage », nous pouvons dire qu'elle a été confirmée puisque les résultats ont effectivement été meilleurs pour les tâches basées sur des documents fabriqués avec des tâches généralement fermées et portant sur un contenu pour lequel les apprenants peuvent être

considérés comme des experts.

L'intérêt de ce post-bilan, c'est qu'il nous donne des pistes pour la suite. Sans ce travail, nous n'aurions jamais su à quels niveaux se trouvaient les problèmes à résoudre pour permettre d'espérer des résultats plus proches de nos attentes. Ainsi le post-bilan nous permet d'avoir une idée plus claire de ce qu'il faut faire pour que les résultats des tâches soient plus proches de ceux attendus.

Chapitre 12 : Post-bilan

Comme post-bilan, nous pouvons envisager amorcer une étude qui nous permette de savoir comment agir sur les représentations des apprenants de manière à ce qu'ils comprennent que les cours magistraux, les cours de grammaire, la conception selon laquelle l'enseignant est le seul vrai détenteur du savoir à leur dispenser, etc. sont des représentations qui ne favorisent pas l'apprentissage. Nous souhaiterions étendre notre étude à l'ensemble de la communauté scientifique de notre environnement francophone d'Afrique subsaharienne pour que le concept de responsabilisation de l'apprenant soit désormais un concept accepté de tous. Nous sommes persuadé qu'un changement dans la perception de l'enseignement et de l'apprentissage est l'innovation qui va permettre aux apprenants de connaître et d'exercer réellement leur métier d'apprentissage (Hélène-Trocmé Fabre).

1. Résoudre les problèmes liés à l'innovation

Nous nous sommes rendu compte que les représentations des apprenants n'ont pas changé entre le début et la fin des tâches et cela nous a surpris parce que nous n'avons pas pris toute la mesure de la résistance au changement parmi les apprenants (voir annexe 4). Nous n'avons pas pris en compte l'importance des habitudes d'enseignement fortement ancrées dans le subconscient des apprenants et des acteurs du système éducatif en général et n'avons pas considéré à sa juste valeur la résistance à toute forme d'innovation, quel que soit le milieu où on veut l'opérer.

1.1. Qu'est-ce que l'innovation ?

M.-F. Narcy-Combes rappelle que dans son ouvrage de 1996, *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Norbert Alter définit l'innovation comme étant « *la création volontaire d'une nouvelle donne organisationnelle* », citant Joseph Schumpeter qui, dans *Théorie de l'évolution économique* (traduction française 1935) qualifie l'innovation de « *destruction créatrice* » en ce sens que « *l'innovation désorganise, elle appartient au domaine du pari, de l'incertitude. Elle va s'opposer à l'ordre établi antérieurement, va bousculer la stabilité où les acteurs sociaux s'étaient confortablement installés* ».

Ainsi, M.-F. Narcy-Combes (2008 : 99), constate que la création de « *MADOC [...] plate-forme de formation ouverte et à distance (FOAD) sous licence open source qui permet de faciliter, grâce au réseau, les interactions entre les différents partenaires de l'action éducative et les ressources, contenus et activités pédagogiques* » n'a pas suscité l'engouement des apprenants et des acteurs en général. Elle a conclu entre autres que « *l'avenir du MADOC n'est pas assuré* » avec des étudiants qui « *ne s'intéressent qu'à ce qui peut leur permettre d'obtenir leur diplôme au moindre coût, et recherchent le meilleur rapport investissement/résultat* ». Face au manque d'engouement des apprenants pour le travail en autonomie qu'implique la mise en place de la plate-forme, MF Narcy-Combes (Ibid) estime qu'« *il faudrait pouvoir proposer à l'université un meilleur encadrement et une médiation pour assurer un accompagnement vers l'autonomie* » surtout que « *la question de l'autonomie [...] semble en dehors des références culturelles de la majorité d'entre eux* » or « *s'ils ne sont pas autonomes, vont-ils vraiment pouvoir tirer tout le bénéfice du potentiel offert par ce dispositif ?* » se demande M.-F. Narcy-Combes.

1.2. Y-a-t'il une solution au problème de rejet de l'innovation ?

Nous nous demandons s'il y avait une solution face à la résistance que les apprenants ont exprimée vis-à-vis de l'innovation qu'a été l'enseignement/apprentissage par les tâches avec une autonomisation des apprenants et très peu d'interventions de la part de l'enseignant. Nous devrions comprendre leur résistance étant donné qu'il n'y a pas d'innovation sans résistance et que les apprenants ne peuvent pas accepter sans résistance une forme d'enseignement qui bouscule la stabilité où ils étaient confortablement installés, caractérisée par une vision transmissive du savoir selon laquelle le transmetteur, l'enseignant, doit être celui qui connaît tout et les étudiants de simples réceptacles du savoir dispensé. Les étudiants ne sont pas prêts à jouer le moindre rôle dans la construction de la connaissance en anglais de spécialité et pour eux, l'enseignant est censé savoir tout ce dont il est question dans ses enseignements, aussi bien la forme que le contenu. Ils ont été habitués aux cours magistraux et nous devrions comprendre qu'ils n'aient pas accepté quelque chose d'autre du jour au lendemain. Qu'est-ce que nous étions en mesure de faire face au refus du changement ?

Nous ne pouvions rien faire pour forcer une acceptation de l'innovation par les apprenants. Nous devrions, comme le rapporte M.-F. Narcy-Combes (2008), prendre l'innovation « *pour*

ce qu'elle est, et l'intégrer comme paramètre dans des dispositifs innovants ». Nous aurions donc dû nous attendre à ce que les apprenants n'acceptent pas d'emblée l'innovation et intégrer leur résistance dans la mise en place de l'enseignement/apprentissage par les tâches en les amenant progressivement à comprendre, car on ne comprend que lorsqu'on est prêt à comprendre. Nous aurions donc dû espérer de changement dans les représentations des apprenants sur un laps de temps plus ou moins long, et non du jour au lendemain. Nous aurions dû « *réexpliquer, refaire les démonstrations pour tenir compte du temps nécessaire pour que le cerveau crée de nouvelles connexions synaptiques et de nouveaux modes de pensée* » conformément aux recommandations de Marie-Françoise Narcy-Combes (2008).

2. Comment gérer le problème de la nécessité de la double compétence de l'enseignant ?

Nous nous sommes rendu compte, et les recherches l'ont confirmé, que la double formation est une nécessité (Jean-Baptiste Gilbert 2008). Nous avons résolu le problème en partie en suivant une formation de DESS en Gestion. Et pourtant, nous ne nous sentons pas en mesure de résoudre tous les problèmes de gestion, étant donné qu'il y a plusieurs spécialités en matière de gestion (gestion commerciale, gestion financière, gestion du personnel, gestion de la micro-entreprise, informatique de gestion, etc. et aucun gestionnaire ne maîtrise tous les outils de gestion. De plus, il y a l'économie avec aussi plusieurs matières dérivées. Dans ces conditions, il serait difficile, voire utopique, d'être un enseignant d'anglais appliqué à l'économie et à la gestion, expert dans toutes les questions liées à ces deux matières. Et dans notre environnement, il y a même des enseignants de plusieurs spécialités d'anglais en même temps : anglais médical, anglais juridique, anglais économique, anglais informatique, anglais scientifique, anglais du génie civil, etc.

Il nous arrive d'avoir recours aux spécialistes des matières de spécialité pour résoudre des problèmes spécifiques comme nous avons eu à le faire dans le cadre de cette recherche. A l'heure actuelle, la collaboration entre les enseignants des langues de spécialité et les spécialistes des matières dont ils enseignent la langue est indispensable étant donné l'impossibilité, même pour un spécialiste, d'être expert dans toutes les questions liées à son domaine de spécialisation. Toutefois, il faut que l'enseignant d'une langue de spécialité ait un

minimum de disposition à comprendre la matière de spécialité et qu'il fasse l'effort permanent d'améliorer ses connaissances dans cette matière pour être à l'aise dans son enseignement.

La spécialisation des enseignants d'anglais de spécialité est nécessaire et il n'est pas possible qu'un même enseignant s'occupe de manière efficace de plusieurs spécialités d'anglais à la fois comme c'est souvent le cas lors de certains examens au Bénin. Nul ne peut avoir les connaissances requises pour enseigner, ou proposer des épreuves dans, deux, trois, quatre spécialités d'anglais dans la même période et le faire efficacement, dans un environnement où il arrive souvent que les apprenants ne soient pas eux non plus experts des matières de spécialité.

3. Comment gérer les cas de non-maîtrise des matières de spécialité par les apprenants ?

Il est indispensable que les apprenants maîtrisent les matières de spécialité et comprennent ce dont il est question lors des cours d'anglais de spécialité, des cours qui portent nécessairement sur la (ou les) matière(s) de spécialité. Il faut une sensibilisation qui amène à orienter la culture éducative dans ce sens. On pourrait aussi envisager la formation d'équipes pluridisciplinaires pour assurer l'enseignement de l'anglais de spécialité. Il faudrait aussi faire en sorte que les programmes d'anglais de spécialité soient conçus de manière à porter sur des matières de spécialité dans lesquelles les apprenants ont un minimum de connaissances.

Ainsi, les cours peuvent être programmés pour le deuxième semestre ou alors porter sur des contenus déjà appris par les apprenants dans les classes antérieures. Cela permettra aux enseignants de n'avoir à gérer que des problèmes de L2 de spécialité des apprenants au lieu d'avoir à faire carrément des cours de matières de spécialité pour permettre aux apprenants d'avoir les connaissances de la matière de spécialité qui lui permettent de suivre et de comprendre ses cours d'anglais de spécialité, alors qu'il bénéficie rarement d'une double formation. Si les apprenants ne connaissent pas la matière de spécialité, il vaut mieux ne pas programmer pour eux des cours d'anglais de spécialité.

Il faudrait donc concevoir les programmes en tenant compte de ce que les étudiants ont (ou auraient) déjà appris dans les matières de spécialité au moment où ils doivent commencer leurs cours de langue de spécialité. On pourrait aussi envisager, au cas où les programmes sont fixés

à l'avance, à un moment où les étudiants ne sont pas prêts à accomplir des tâches portant sur un domaine précis de matière de spécialité, faire du CLIL (*content and language integrated learning*) dans des conditions appropriées, sans productions, étant donné que le CLIL conduit souvent à du « *pidgin* de classe » pour des apprenants qui ne sont pas encore prêts pour de la production.

4. Comment gérer les pnca des apprenants ?

Nous devons permettre aux apprenants d'apprendre en ayant des modèles à suivre, à imiter, dont s'inspirer, au lieu de les lancer dans des productions dont ils ne sont pas encore capables, comme cela est indiqué dans notre bilan sur les tâches d'apprentissage. Cela pourrait favoriser la formulation de phrases avec moins de **productions non-conformes aux attentes (pnca)** ou **écarts par rapport à la norme (eprn)**, c'est-à-dire plus de pca (productions conformes aux attentes). Toutefois, lorsque certaines pnca sont récurrentes, on pourrait envisager la prise en compte des apprenants dans un centre de ressources virtuel ou réel pour une amélioration de leurs connaissances par rapport aux questions de langue à revoir. Nous allons présenter un tableau des pnca recensées lors de l'exécution des tâches, dans leur ordre d'apparition dans la thèse, et ensuite les présenter par catégories (de pnca). Un des intérêts de notre travail de terrain est d'avoir fourni un corpus de pnca.

4.1. Tableau des pnca selon l'ordre de leur apparition dans la thèse

Pnca (ou eprn)	Pca correspondante
1) a company which manufacture	a company which manufactures
2) these tools is urgently the consignment is needed ?	
3) means of transport is most suitable ... is air transport	means of transport which/that is most suitable ... is air transport
4) it allow	it allows

5) he favorise	it allows
6) the shipping technique are	the shipping techniques are
7) the means of transportation who is	the means of transportation which is
8) the means of transportation is most suitable for a company which manufactures machine tools is a combined transport	the means of transportation which/that is most suitable for a company which/that manufactures machine tools is combined transport
9) this means of transport is ... use	this means of transport is ... used
10) this mean of transport facilitate through movement of good from the producer to consumer	this means of transport facilitates the movement of goods from the producer to the consumer
11) this form of transport need	this form of transport requires
12) more investissement	more investment
13) to aménager	to arrange?
14) the business man will invest	the business man will invest
15) requiert at the loders an apport financier ? important	
16) requiert at the port authority the investissement ...	requires from the port authority the investment ...
17) investissement heavy	heavy investment
18) the container costs is so expensive	the container cost is too expensive

19) the machine have remplaced	the machine has replaced
20) the container packing nécessite	... requires
21) many ressources	many resources
22) ... are combined transport allows combined transport because it allows ...
23) ... most important techniques we are	... most important techniques ... there are:
24) the authority port	the port authority
25) forget the large ...	?
26) its includes	it includes
27) problem of the management	management problems
28) cost equipments	equipment costs
29) the air transport	air transport
30) the goods perishable	perishable goods
30) as the bananas	like bananas
31) ananas	pineapples
32) these goods are sending by plane because they have expensive values	these goods are sent/to be sent by plane because they are expensive
33) fragiles goods	fragile goods

34) when good are perishable ... , and market are not served ... by other formes of transport	when goods are perishable ... and markets are not served ... by other forms of transport
35) the liste	the list
36) air-plane	plane/aeroplane
37) urgently good	urgently needed goods
38) sparte parts	spare parts
39) theis	they
40) crossed border payment	cross-border payment
41) the european commission's agents reffered to as " spies"	the European commission's agents are referred to as "spies"
42) tring	trying
43) wetter	whether
44) the commission dissatisfied with banks	the commission is dissatisfied with banks
45) bank were	banks were
46) is	was
47) typewriter	typewriter
48) has highest value	had the highest value

49) typewrite	typewriter
50) 2.000 £	£ 2,000
51) September 1979 is the month which had ...	September 1979 was the month which had ...
52) enregistered	registered
53) the month than had ...	the month that/which had
54) the months ... are October 1979, December 1979 ...	the months ... were October 1979, December 1979 ...
55) periode	period
56) over 10 year period	over a ten-year period
57) comparaison	comparison
58) total sale	total sales
59) the differents kinds of sales	the different kinds of sales
60) company's sales ...	a company's sales
61) total sales is better in 1980	total sales are ...
62) the cheque is wrote for Abraham Stoker	the cheque was written by Abraham Stoker
63) it is Abraham Stoker who wrote the cheque	it was Abraham Stoker who wrote the cheque

64) he wrote the chèque the 16 February 1995	he wrote the cheque on 16 February 1995
65) he wrote the cheque the 16 th day of	he wrote the cheque on February 16 th
66) february	February
67) he write ...	he wrote ...
68) the cheque did writtended ...	the cheque was written ...
69) the cheque has been wrote ...	the cheque was written ...
70) the cheque is write in ...	the cheque was written ...
71) the cheque is wrinting ...	the cheque was written ...
72) the cheque did he written ...	he wrote the cheque/the cheque was written ...
73) the cheque did write ...	the cheque was written ...
74) it is Brokes Bank plc in the payee	the payee was ...
75) this is account number is Abraham Stoker	this is the account number of ...
76) an index which consist ...	an index which consists ...
77) 30 industrial values basket	A basket of 30 industrial securities/stocks
78) which is index composed by	which is an index composed of
79) Dow Jones is an index that composed ...	Dow Jones is an index that is composed of ...
80) blues chips	blue chips

81) industrials values	industrial securities/stocks
82) 25 percent of global accountable of bond ? at New-York	?
83) group	A group
84) the blue chips are the industrial value which composed the index	blue chips are the industrial securities which compose ...
85) this changes show ...	this change shows .../these changes show
86) the most recent changes were stated from November 1 st 1999	the most recent changes dated back to November 1 st 1999
86) the most recent changes are passed in November 1999	the most recent changes dated back to November 1999
87) were be deleted ...	were replaced ...
88) the share cotation divided by the number ...	the price of shares was divided by the ...
89) the average that based on DJIA	?
90) coast	cost
91) following the swings ... freely shares	? ... free shares
92) the share to give up handle	?
93) the calcul ... was simple: it is calculated by diving the shares prices by the number ...	the calculation/working out ... it was calculated by dividing the share prices by ...

94) ... by sum of cost divided to the number of shares	by dividing the sum of the costs by the number of shares
95) cotation	quotation
96) entreprise	enterprise
97) these last	the latter
98) to distribuate	to distribute
99) to allow to the shareholders	to allow (the) shareholders
100) ... because the distribution of the freely share	Because of the distribution of free shares
101) suppose that enterprise ...	suppose that an enterprise ...
102) news free shares	new free shares/free new shares
103) for old one	for old ones
104) in first time	first/to begin with
105) by bonus of shares	by/through the granting/distribution of free shares
106) the average become ...	the average becomes ...
107) we must have tried ...	we must try ...
108) it involves so to change the divisor	it (will) therefore require(s) the changing of ...

109) we are ...	we (shall) obtain ...
110) these generate	it brings about/this will bring about
111) the DJIA is multiplyed	... is multiplied
112) when you divided ...	when you divide ...
113) you multiplie	you multiply
114) we have effect of multiplication	there is a multiplication effect
115) raising of average DJIA of 50 points	raising of the average, DJIA, by 50 points
116) the bursting and the flowering of enterprises	?
117) achieving an on a big scale production	?
118) financial huge the slant	?
119) the system that has finance up to here for a big part of the economy	?
120) of the important and lasting	?
121) to allow the enterprises to get ... of the important and lasting funds	?
122) historic	history
123) a success political, institutional and technical	a political, institutional and technical success

124) is achieved itself	was completed
125) signature of the constituent reaty ...	signing of ...
126) to which joined the guinea-Bissau	?
127) the under region	the sub region
128) the seat	the head office/the headquarters
129) is situated	is located
130) the regional purse	?
131) every state member	every member-state
132) national antenna of purse	?
133) intervening parties of the market	?
134) that for mission+bank depository of regulation with the third on the national plan+recipient of aid societies of creation+organier	?
135) working of the brvm	how the BRVM works
136) the brvm ... have a network	the BRVM has a network
137) the societies of management and intermédiation	(the) brokers

138) au starting of its activities	at the beginning of its activities
139) the actions	(the) shares
140) the obligation	(the) debentures
141) the societies	(the) companies/corporations
142) 500.000.000. FCFA	CFA 500,000,000
143) justifying certified at least five yearly ? accounts+one by capital distributed in the public of at least 20%	
144) market markers	market makers
145) the treated stipulates	the treaty ...
146) union Monetary West African	West African Monetary Union
147) with the intention ... common activities ? +Bourse Régionale ... promote the market + with the intention of making easier swaps + Eligibility the BRVM has , and inception	
148) was born the pan-European stock exchange	the pan-european stock exchange was created/started
149) the merger of places	?
150) consolidation of places	?
151) a rapprochement	?

152) in this same vision	... the same ...
153) we are faced to ...	?
154) which actors are from ...	whose participants are from/the participants of which are from ...
155) from the regionalisation are brought the following elements	the following features/characteristics can be emphasized/pointed out ...
156) so existence of a big capacity of absorption	?
157) smallness	weaknesses
158) An insufficiency of intervenients and issues	?

4.2. Tableau des différentes pnca classées par catégories (lexique, confusion des temps, conjugaison, voix passive, emploi des adjectifs qualificatifs, etc.)

N° de pnca/epnrn	Catégorie correspondante et proposition de traitement
1,11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 47, 49, 50, 52, 55, 56, 58, 77, 81, 86, 87, 88, 90, 93, 95, 96, 98, 104, 108, 109, 110, 122, 125, 127, 128, 129, 131, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 148, 157	Pnca d'ordre lexical Traiter les pnca en micro-tâches individuelles, par techniques de copier-coller, <i>drag and drop</i> , exercices à trous, etc.
46, 48, 51, 54, 63, 67, 70, 74, 86, 93, 112, 124.	Pnca relatives à la confusion des temps (<i>simple present et simple past</i> , etc.) Cas à traiter en micro-tâches individuelles de

	production de phrases (simples) sur la base de modèles simples, ou de contextes temporels à leur proposer. On peut aussi, à l'aide d'exercices à trous, par la technique de <i>drag and drop</i> , demander aux apprenants de « déposer » des verbes conjugués dans les trous appropriés en fonction du sens des verbes et des différents contextes.
17, 30, 33, 59, 80, 81, 91, 102, 123.	Pnca relatives à l'emploi des adjectifs qualificatifs (forme simple, superlative, etc.) Proposer des micro-tâches individuelles avec des modèles d'emploi des adjectifs qualificatifs dont les apprenants s'inspireraient pour construire leurs propres groupes nominaux avec des adjectifs convenablement construits et placés aux endroits appropriés.
32, 41, 44, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 87, 88.	Pnca relatives à l'emploi de la voix passive Proposer des micro-tâches individuelles sur la base de modèles d'emploi à reproduire avec des verbes et des contextes différents et de toutes sortes.
1, 2, 4, 6, 9, 10, 19, 34, 42, 45, 61, 72, 74, 76, 85, 106, 111, 113, 136.	Pnca relatives à la conjugaison des verbes Proposer des micro-tâches individuelles de conjugaison basées, par exemple, sur la technique de <i>drag and drop</i> et consistant à aller chercher et à déposer aux endroits appropriés des sujets, ou des verbes déjà conjugués, avant de passer à des exercices à trous avec des verbes à l'infinitif à conjuguer aux temps et formes appropriées.
3, 7, 8, 53, 154.	Pnca relatives à l'emploi des pronoms

	<p>relatifs</p> <p>Proposer des micro-tâches individuelles basées sur des modèles de textes courts comportant des pronoms relatifs, amener les apprenants à reconnaître et à décrire les circonstances d'emploi des différents pronoms utilisés dans ces textes, par des efforts de cognition, proposer ensuite plusieurs phrases à trous nécessitant l'emploi d'un même pronom relatif à déterminer par les apprenants, avant de passer à des phrases (ou un texte) à trous avec différents types de pronoms relatifs à insérer par les apprenants. L'utilisation des TICE facilitera les entraînements.</p>
16, 64, 65, 94, 99, 100, 105, 115, 138.	<p>Pnca relatives à l'emploi des prépositions</p> <p>Même démarche que pour les pronoms relatifs</p>
29, 57, 60, 75, 78, 83, 84, 101, 114.	<p>Pnca relatives à l'emploi des articles</p> <p>Même démarche que pour les pronoms relatifs et les prépositions</p>
107	<p>Pnca relative à l'emploi des auxiliaires modaux</p> <p>Même démarche que pour la conjugaison des verbes</p>
22, 32, 86, 104, 105, 108, 146, 148.	<p>Pnca relatives à la syntaxe</p> <p>Amener les apprenants à se rendre compte des écarts d'ordre syntaxique, proposer des modèles de production « normée » proches, sur le plan sémantique, de leurs productions avec pnca, et leur demander de s'en inspirer pour des exemples personnels de productions.</p>
50, 142	<p>Pnca relatives à l'écriture de sommes d'argent</p>

	Proposer des micro-tâches basées sur des modèles, avec différentes devises, et demander aux apprenants de s'en inspirer pour écrire des montants divers du genre \$2,000 à partir de plusieurs montants libellés en français. Demander ensuite d'écrire tous les montants qu'ils veulent en guise d'entraînement.
64, 66.	Pnca relatives à l'écriture des dates en anglais Proposer des micro-tâches basées sur des dates écrites en anglais et devant servir de modèles dans des sous-tâches fermées à trous avec différentes dates à insérer.
37, 91.	Pnca relatif à l'emploi des adverbes ou leur confusion avec les adjectifs Même traitement que pour les pnca relatives aux adjectifs qualificatifs
23, 25, 82, 89, 92, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 130, 132, 133, 134, 143, 147, 149, 150, 151, 156, 158.	Pnca indéchiffrables Il faudra une analyse approfondie pour finir par voir les problèmes de production qui se posent au niveau de chaque pnca concernée.

En vue de mieux gérer le travail individuel des apprenants, il nous faudra, en plus, classer les pnca en fonction des niveaux CECR, car le traitement n'est pas le même. Il restera, soit à créer des micro-tâches, soit à faire un repertoire de ce qui est offert en ligne pour créer un centre de ressources virtuel selon le modèle de celui créé par un doctorant de notre équipe de recherche, Cédric Brudermann (voir <http://www.cedricbrudermann.googlepages.com>) qui fonctionne à l'Université Paris 3. Ainsi, une salle informatique en libre service sera le seul investissement nécessaire pour le fonctionnement d'un tel centre virtuel.

5. Proposition de plan de travail pour un de nos groupes pédagogiques (en fonction de cette expérience de recherche-action)

Nous proposons de travailler dans l'un de nos groupes pédagogiques, par exemple le groupe de 2^{ème} année de Banque et Fianance d'entreprise, de la manière suivavante :

Supposons que dans le cadre du chapitre sur « *Banks and banking* » du programme officiel nous ayons à faire exécuter des tâches pour faire connaître aux apprenants les différents services bancaires. Nous pouvons proposer dans l'ordre :

1) des macro-tâches plus ou moins réalistes fermées :

Travail de réception avec classement, appariement, tableau à remplir, copier-coller, « *drag and drop* » (glisser-déposer), etc. sur différents types de services bancaires ;

2) des macro-tâches plus ou moins réalistes de réception/production demi-ouvertes :

Production en copier-coller créatif, en « *drag and drop* », à partir d'un modèle à proposer, sur un thème différent, par exemple celui portant sur les différents types de banque, un thème qui aurait déjà été étudié, etc.

3) des macro-tâches plus ou moins réalistes ouvertes :

Cette étape sera suivie de l'envoi au centre de ressources réel ou virtuel (voir ci-dessus), avec des documents individualisés portables, etc. pour travail sur micro-tâches individuel.

Une innovation de ce type impliquera :

- une équipe ;
- la formation de l'équipe ;
- la formation des étudiants à apprendre à apprendre ;
- un financement (copie, matériel, etc.)
- un suivi (auto-évaluation, tests de placement, tests de suivi, guidage tutoré, etc. pour que les étudiants ne se sentent pas perdus.

Le post-bilan nous permet de tirer les concusions nécessaires après l'exécution des tâches d'apprentissage. Ainsi, il nous permet de prendre un certain nombre de dispositions face au rejet de l'innovation par les apprenants. Par conséquent, nous savons, entre autres, qu'il faut nécessairement attendre, le temps qu'il faut, pour que les apprenants commencent à accepter

l'innovation, même si on fait tout ce qu'il faut pour favoriser le changement souhaité. Nous avons aussi une idée de ce qu'on pourrait faire face au problème de la nécessaire double compétence des enseignants (en langue et en matière de spécialité), et celui de la nécessaire compétence des apprenants dans la matière de spécialité. De même, nous avons repertorié les pnca faites par les apprenants et envisagé prendre des dispositions pour la prise en compte de ces pnca en centre de ressources virtuel ou réel. Nous avons en particulier préconisé, dans le cadre de cette post-tâche, la création d'un centre de ressource virtuel pour la prise en compte desdites pnca et d'autres pnca qui pourraient, dans l'avenir, nécessiter une prise en compte similaire, et avons indiqué le financement requis.

CONCLUSION

Notre recherche nous a permis de répondre à notre interrogation personnelle sur les raisons pour lesquelles les résultats de nos enseignements ne sont souvent pas à la hauteur de nos attentes. Nous avons pu, grâce à notre recherche-action, mieux apprécier les réalités de notre terrain, au point de comprendre quelques unes des raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas à apprendre, acquérir ou s'approprier les langues étrangères en général, et la langue anglaise de spécialité en particulier, à tel point que les résultats sont presque toujours très en dessous des attentes des enseignants de langue.

Parmi les raisons qui expliquent les résultats insuffisants qui ont été à l'origine de notre recherche, nous pouvons indiquer les représentations des apprenants et même celles des autres enseignants et des principaux acteurs du système éducatif béninois, l'utilisation de l'enseignement comme mode de transmission du savoir et non comme intermédiation entre l'apprenant et le savoir, les tâches d'apprentissage qui sont inappropriées parce qu'elles ne correspondent pas à la ZPD des apprenants, les contraintes institutionnelles et l'attente de résultats largement au dessus des capacités réelles des apprenants.

En effet, nous nous sommes rendu compte que les représentations des apprenants, fortement ancrées en eux, sont opposées à toute forme moderne d'apprentissage, c'est-à-dire à toute forme d'apprentissage où l'apprenant est autonome (Holec 1981, J.-P. Narcy-Combes 2005) et responsable de son apprentissage, en mesure d'adopter les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent, parce qu'il aura pris la décision intime d'apprendre effectivement. Nous avons compris par exemple que pour les apprenants les cours magistraux sont indispensables, même en langues. Concrètement, ils aiment bien que l'enseignant, censé tout connaître sur la matière qu'il enseigne, le contenu et la forme pour ce qui concerne l'anglais de spécialité, puisse donner d'amples explications sur ses cours, faire prendre des notes et ensuite donner des tâches de vérification de la compréhension des notes prises, de la compréhension des cours magistraux ainsi reçus, sous forme de contrôles continus de connaissances, de devoirs ou d'examens.

Une telle conception du rôle de l'enseignant n'est pas du tout celle qui pourrait permettre d'apprendre les langues étrangères, ni même les autres matières. Pourtant ce sont là des

représentations fortes dans le subconscient des apprenants et de la plupart des autres enseignants, y compris les enseignants des autres matières, à quelques rares exceptions près. Pour bon nombre des acteurs du système éducatif, le cours magistral est nécessaire et même indispensable pour permettre aux apprenants d'avoir une synthèse du cours, des notes de cours, pour pouvoir s'y référer à tout moment où ils auront envie de faire le point de leurs connaissances sur une leçon donnée.

C'est donc le rôle de transmetteur de savoir qui est, selon non seulement les apprenants mais aussi l'ensemble des acteurs, celui que doit jouer l'enseignant et l'enseignement/apprentissage par les tâches, « *task-based teaching/learning* », ne serait pas du tout une manière de procéder qui permette, d'après les différents acteurs concernés, l'appropriation du savoir par les apprenants. Pourtant, l'exécution de tâches, en autonomie guidée ou semi-guidée, avec peu d'interventions de la part de l'enseignant, est plus à même de déclencher de l'apprentissage, de susciter les efforts cognitifs requis pour une appropriation effective du savoir qui est enseigné, comme notre expérience le confirme en dépit de ses limites.

Ainsi, les apprenants rejettent toute forme d'autonomie. Ils souhaitent que l'enseignant leur fasse des cours magistraux de grammaire et de leur matière de spécialité et expriment leurs préférences pour les corrections collectives, au tableau, à la correction individuelle ou l'auto-correction, etc. Ces représentations ont constitué des blocages pour notre recherche-action qui visait à expérimenter tout le contraire des idées reçues, c'est-à-dire tout le contraire d'un style d'enseignement très centré sur l'enseignant, et pas du tout sur l'apprenant, encore moins sur l'apprentissage, bien que l'enseignement de l'anglais de spécialité soit, à l'étape actuelle, à une phase de centration sur l'apprentissage pour correspondre à l'apprentissage en autonomie prôné depuis pratiquement trois décennies par les chercheurs en acquisition des langues (Holec 1981 entre autres).

Dans le cadre de notre recherche-action, nous avons fait accomplir, dans certains de nos groupes pédagogiques, un certain nombre de tâches, dont la plupart ont porté sur différents types de support dans le but de déterminer les supports les plus à même de favoriser l'apprentissage de l'anglais de spécialité, dans l'enseignement supérieur de notre pays en général et dans notre université, l'Université d'Abomey-Calavi, en particulier. L'étude des représentations avant l'exécution des tâches nous a amené à donner souvent des explications

sur notre manière de procéder, mais nous n'avons pas pu modifier lesdites représentations qui sont restées telles qu'elles étaient dans l'esprit des apprenants.

Nous n'avons pas eu la patience requise et pris toutes les dispositions qu'il fallait pour espérer quelque changement. Le résultat est que, dans le sondage fait en fin de tâches, les apprenants ont continué de regretter que nous n'ayons pas procédé comme ils l'auraient souhaité, c'est-à-dire en leur dispensant le savoir, en les prenant pour de simples réceptacles qui n'avaient rien à apporter alors que leurs connaissances, supposées, des matières de spécialité devraient pouvoir contribuer à leur construction de la connaissance en anglais économique ou de gestion. Mais pouvions-nous espérer aller plus loin, d'autant que les résultats de ce sondage ne sont pas alarmants et qu'un processus de changement est en cours.

En ce qui concerne l'exécution des tâches proprement dites, nous nous sommes trouvé confronté à l'incapacité des étudiants d'exécuter les tâches conformément à nos attentes, et dans la plupart des cas, les performances des apprenants étaient largement en dessous de celles attendues. Vu le niveau des apprenants, en première, deuxième, troisième ou quatrième année d'université, nous ne pouvions espérer d'eux qu'ils aient des performances en dessous d'un niveau équivalent au B1 ou B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, conformément aux attentes institutionnelles entre autres. Mais contrairement à ces attentes, nous avons surtout eu affaire à des performances de niveau A1 ou A2, ce qui montre que le niveau auquel les étudiants étaient censés être, au moment où on les recrutait, n'était pas atteint même à l'issue des tâches exécutées au cours de leur scolarité. Nous pouvons comprendre que cela serait dû, entre autres, au fait que le recrutement dans ces écoles n'était pas du tout subordonné à l'obtention au baccalauréat de bonnes notes en anglais, ni à un système de sélection quelconque par rapport à l'anglais.

Les résultats n'étaient donc pas conformes aux attentes de l'enseignant et des institutions d'enseignement car les tâches étaient nettement au-delà de la ZPD des apprenants et les résultats attendus étaient rarement ceux obtenus, malgré un choix de documents écrits généralement constitués de phrases simples. Toutefois, ces résultats auraient été meilleurs si nous avions pris les précautions nécessaires, en commençant le travail sur les tâches par des micro-tâches successives à difficultés progressives, d'abord des micro-tâches à réponses fermées, pour progressivement arriver à des tâches à réponses ouvertes. Demander aux

apprenants d'exécuter des tâches qui sont manifestement au-delà de leur ZPD ne peut qu'aboutir aux résultats que nous avons obtenus.

Les résultats étaient meilleurs dans l'ensemble pour les tâches fermées basées sur des documents fabriqués, et nous pouvons conclure que le type de document qui conviendrait pour nos étudiants serait les documents fabriqués, et non les documents (textes) authentiques, mais qu'il faudrait passer par des pré-tâches qui amènent progressivement à pouvoir exécuter les tâches qu'ils éprouvent plus de difficultés à exécuter, les tâches ouvertes, pour que ces textes leur permettent effectivement d'apprendre. Ainsi, l'apprenabilité des documents ne suffit pas car un document apprenable ne permettra d'apprendre que s'il est accompagné de tâches appropriées pour sa didactisation.

En effet, les tâches ouvertes ont été celles dont les résultats ont été le moins conformes à nos attentes. Les étudiants n'étaient généralement pas prêts pour des productions de phrases ou de textes au moment où nous leur avons demandé d'exécuter ce genre de tâches. Ils ne pouvaient pas faire plus qu'ils étaient préparés à faire et les résultats obtenus nous ont montré qu'il faudrait nécessairement prendre un certain nombre de précautions qui préparent les étudiants avant de les soumettre à des tâches difficiles pour eux telles que les tâches de production.

La prise en compte de la ZPD des apprenants doit être une préoccupation constante pour les enseignants de langues de spécialité et avoir des attentes qui ne tiennent pas compte de la ZPD, c'est donc espérer des résultats qui ne seront pas atteints. C'est pourquoi, lors des examens, en particulier les examens de Brevet de Technicien Supérieur (BTS), les épreuves d'anglais, que même les enseignants n'arrivent pas à traiter très facilement, pour réaliser leurs corrigés-types, en raison des difficultés liées au contenu (aux matières de spécialité, et il y en a plusieurs), sont des épreuves généralement au-delà de la ZPD des apprenants. Cela explique les résultats qui sont généralement obtenus, et qui sont souvent très en dessous de l'attente des enseignants et des établissements d'enseignement supérieur concernés (Codjo C. Fanou 2005).

Les apprenants sont généralement incapables de répondre à la plupart des questions portant sur le fond (ils ne sont pas toujours experts de ces questions et n'ont pas tous exécuté au cours de l'année universitaire des tâches portant sur tous les concepts dont il est question dans leurs épreuves), et même sur la forme, car les règles de grammaire qu'ils sont supposés connaître sont pour la plupart mal connues d'eux parce qu'elles n'ont pas fait l'objet de micro-tâches

individuelles appropriées, traitées dans un centre de ressources virtuel ou réel. De plus, on leur demande de faire des essais, des productions pour lesquelles ils ne sont pas préparés par des micro-tâches de préparation appropriées.

Somme toute, cette recherche-action nous a permis de mieux connaître notre terrain de recherche. Nous appréhenderons un peu mieux toutes les difficultés auxquelles nous aurons à faire face pour entreprendre d'autres recherches sur le même terrain, notamment celle que nous aimerions faire sur les grands groupes, de 1000 ou 1500 étudiants, dans nos classes de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, que nous n'avons finalement pas pu prendre en compte dans le cadre de la présente recherche-action. Mais nous devons veiller à continuer d'agir sur les représentations qui, comme nous l'avons fait remarquer, ne peuvent pas changer du jour au lendemain, et tant qu'elles resteront au même niveau, notre bonne volonté ne suffira pas pour assurer des résultats plus proches de nos attentes que ceux obtenus dans le cadre de cette recherche.

Malgré les difficultés auxquelles nous sommes persuadé que nous continuerons de faire face, nous devons reconnaître que la présente recherche-action nous a permis d'aborder un domaine jusqu'ici inexploré par les chercheurs béninois, celui de l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité. Nous avons donc essayé de faire connaître certaines des réalités de ce domaine dans le cadre spécifique de notre environnement, avec ses contraintes, ses spécificités, ses limites, etc. Ainsi cela pourrait susciter l'intérêt d'autres, et progressivement, nous pourrions être nombreux à souhaiter une amélioration du cadre institutionnel et espérer pouvoir être plus écouté.

Notre prise de conscience des difficultés inhérentes à la recherche, en tant qu'apprenant nous-même, est pour nous un avertissement par rapport aux obstacles futurs à surmonter pour mener à bien une recherche, et cela nous montre, qu'en réalité, la thèse n'est qu'un travail d'apprentissage de la recherche. Nous tirons comme enseignement que la recherche-action peut, comme l'indique Wells (1994 : 28) contribuer au développement professionnel et personnel des enseignants, en particulier ceux qui s'ouvrent à la recherche :

[...] Action research undertaken as a mode of professional development has as its primary goal the personal and professional growth of the practitioner. Its value, therefore, should be judged less in terms of the « quality » of the « product » or the rigor of its methodology, and more in terms of the learning that

results from the person carrying it out and the improvements that he or she effects in his or her practice as a consequence. In other words the principal criterion for evaluating a piece of action research is not the significance of its findings for others, but rather the value of the experience of undertaking it for the researcher him or herself.

Cette recherche-action apporte également sa part au savoir didactique sur trois points :

- les théories convoquées dans la problématique n'ont pas été invalidées par l'expérimentation dans un contexte nouveau ;
- le contexte joue un rôle clé dans l'application des théories et des pratiques et son influence ne saurait être négligée ;
- en aucun cas les attentes institutionnelles ne doivent guider les objectifs pédagogiques quand les niveaux de compétence requis ne sont pas atteints par les apprenants.

C'est un apport modeste, mais sa portée dépasse néanmoins le cadre local et rejoint les questions qui semblent se poser dans des contextes fort différents, et il relèverait de la sagesse des autorités de tutelle, dans un contexte ou dans un autre, de savoir prendre les résultats en compte pour faciliter l'amélioration de l'apprentissage de l'anglais, général ou de spécialité, dans des contextes universitaires.

Bibliographie

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar. (2000). « les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères » In Gisèle HOLTZER, Michael WENDT (Eds.) *Didactique comparée des langues et études terminologiques interculturelles-stratégies-conscience langagière*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH
- AITCHISON, Jean (1993). *Words in the mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford : Blackwell
- ALTMAN, Roann. (1997). « Oral production of vocabulary » In *Second Language Vocabulary Acquisition*, COADY & HUCKIN 69-97. Cambridge : Cambridge University Press
- ANDERSON, J.T. (1983). *The Architecture of cognition*. Cambridge : Harvard University Press
- ARENDS, Richards I. (1991). *Learning to Teach*. New York: Mac Graw Hill, Inc.
- ARGYRIS, C., R. PUTMAN & D.M. SMITH (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass
- ARNAUD, Pierre T. L. & Sandra J. SAVIGNON (1997) « Rare Words Complex Lexical Units and the Advanced Learner » In *Second Language Vocabulary Acquisition* Coady & Huckin 157-173, Cambridge: Cambridge University Press
- ARONSON, Howard I (1973) “the Role of Attitudes about Languages in the Learning of Foreign languages” In *Modern Language Journal*, 57, P. 323-329
- ASTOLFI, J.-P. (1997) « Du tout didactique au plus didactique » in *Revue française de pédagogie* 120, juillet-septembre, pp. 67-73
- ASTOLFI, J.-P, E. DAROT et al (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions bibliographiques*. Bruxelles : De Bock Université
- ANDERSEN, R. (1983). *Pidginisation and Creolization in Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House
- ATLAN, Janet (1995) « Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique : aperçu d'une méthodologie de recherche » In *ASp* 7/10 pp 453-471
- AUMONT, Bernadette et Pierre-Marie MESNIER. (1992). *L'acte d'apprendre* Paris : PUF
- AUSUBEL, D.P, J. D NOVAK & H. HANESIAN. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt: Rinehart and Winston.

- BADDELEY, Alan, Susan GATHERCOLE, Constanza PAPAGNO. (1998). « The Phonological loop as a language learning device » In *Psychological Review* 105, 1, 158-73
- BAILLY, Danielle. (1996). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Lexique. Paris : Or phys.
- BAILLY, Danielle. (1997). *Didactique de l'anglais (1) : objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- BAISSUS, J.-M. 1991. « Andragogie des langues vivantes.» In *Actes du 12^e colloque du GERAS, Compiègne les 7, 8 et 9 février, et de l'Atelier Langue de spécialité, 31^e Congrès de la SA ES, Aix en Provence les 24, 25 et 26 mai*.
- BAKER, SCOTT K., Deborah C. SIMMONS & Edward J. KAMEENUI. (1992). « Vocabulary acquisition: Synthesis of the Research. » In *Technical Report 13: University of Oregon* <http://idea.uoregon.edu/ncite/documents/techrep/tech13.htm>
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BALOTA, David (1994) « Visual word recognition : the journey from features to Meaning, » In *Handbook of Psycholinguistics M.A. Gernsbacher, 303-58*. San diego : Academic Press
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- BANGE, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier
- BANGE, Pierre, Rita CAROL & Peter GRIGGS. (2000) « Conscience linguistique et acquisition des langues secondes. » In Gisèle HOLTZER, Michael WENDT (Eds.) *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel-stratégies-conscience langagière*. Frankfurt am Maim : Peter Lang Gmb H
- BARBER, C.L. (1962). « Some Measurable Characteremities of Modern Scientific Prose » In Swales (ed.) 1985
- BARBOT M. J. & G. CAMATARRI (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, Pédagogie scientifique et théorique
- BARBOT, M.J. (2000). *Les anti-apprentissages*. Paris : CLE International
- BATHA, Vijay. (1999). « English for Specific Purposes: Programme Development for the Millennium. » Communication au 33^e Congrès du TESOL, New York 9-13 mars.
- BEACCO, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: - Hachette.
- BENSON, Phil. (2001). *Teaching and Researching in Language Learning*. Essex:

Pearson Education Limited.

- BERTRAND, Yves. (1987) « Faute ou erreur ? Erreur et faute », *Les langues modernes*, n°5, p. 70-80
- BERTRAND, Olivier et Isabelle SCHAFFNER (Dir.) (2008). *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : les Editions de l'Ecole Polytechnique
- BIALYSTOK, Ellen. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Oxford : Basil Blackwell
- BIALYSTOK, Ellen (1978) « A theoretical model of second language learning ». In *Language Learning*, 28-1, pp. 69-82.
- BILLOWS, F. L. (1961). *The Techniques of Language Teaching*. London: Longman Group Limited.
- BLANCHE BENVENISTE, Claire. (1997) *Approches de la langue parlée en français* : Paris : Editions Orphys
- BOGAARDS, Paul. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier
- BOGAARDS, Paul. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : CREDIF-Hatier, LAL
- BRAIZENG, Evelyne. 1985. « Langue de spécialité et culture scientifique et technique. » In *Actes du 4^{ème} Symposium européen sur les langues de spécialité*. UNESCO, Réseau ALSÉD
- BREEN M. P. (1987). « Learner contributions to task design », In CANDLIN and D. MURPHY (eds) *Language Learning Tasks, Lancaster Practical papers in English language education*, vol 7 pp 23-46, London prentice-hall international (UK) LTD and Lancaster University
- BROSSARD, Jean. (1970). *Enseigner l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- BROWN David (2002) « Mediated learning and foreign language acquisition » In *Asp* 35-36, pp.167
- BROWN R. & C. FRASER (1963). « The Acquisition of Syntax ». In C.N. COFER & B.S. MUSGRAVE (Eds.) *Verbal Behaviour and Learning: problems and processes*. New York : Mc Graw Hill
- BROWN, H. Douglas. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd Ed.) London: Prentice-Hall international (UK) Limited.
- BRUMFIT, J. Christopher. (1980). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

- BRUNER J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF
- BRUNER, J., J. GOODNOW & G. AUSTIN. (1956). *A Study of Thinking*. New York : Wiley.
- BURNS, A. (1995). *Collaboration Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- CALME-GIPPLET, Fabienne (2004) « Les élèves et la posture métalinguistique : quelles conditions et quels enjeux d'apprentissage ? » In Claude VARGAS (Dir.) *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003*, IUFM d'Aix-Marseille. Aix-marseille : Publications de l'Université de Provence
- CANDLIN, C. N. (1987) « Towards task-based language learning » In C.N. and D. PURPHY (Eds) *Language Learning Tasks, Lancaster Practical papers in English language education, Vol. 7* pp. 23-46 London : Prentice Hall International (UK) Ltd and Lancaster University
- CARROL J.B. (1993). « Abilities in the domain of language. » In *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor Analytic Studies* Chapter 5, 145-95. Cambridge : Cambridge University Press
- CATROUX, Michèle (2002) « Introduction à la Recherche-Action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique.» In *Les cahiers de l'APLIUT. Vol x x I n°3*, pp 8-20.
- CHABANE, Jean-Charles. (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? ». In Claude Vargas (Dir) *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003*. IUFM d'Aix Marseille : Publications de l'Université de Provence.
- CHANGEUX, J. P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard
- CHAPELLE, Carol. Joan JAMIESON & Yuhsoon PARK. (1996). « Second Language Classroom Research Traditions : How does CALL fit? » In PENNINGTON, Martha C. (Ed.). (1996). *The Power of CALL*. Houston, CA : Athelstan
- CHAROLLES, M. (2001) « De la phrase au discours : quelles relations ? » In A. ROUSSEAU (ed.) *La sémantique des relations. Travaux et recherches*. Coll. U. L. 3 Lille : Université Charles de Gaulle p. 237-260
- CHAUDRON, C. (1977). « A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. » In *Language Learning* 27, 29-46 (4.2.3)

- CHOMSKY, Noam (1965 & 1971). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press (Traduction : Aspects de la théorie syntaxique. Paris : Seuil).
- CHOMSKY, Noam. (1964). « Review of B.F. Skinner's "Verbal behaviour" ». In *Language* 35, 26-58, reprinted in *The structure of language*, Fodor, J.A. and Katz T.J. (Eds.) Prentice Hall
- CHOMSKY, Noam. (1970). «Remarks on Nominalization. » In Jacobs & Rosenbaum, *Readings in English transformational grammar*. Waltham Mass: Gim & Company.
- CHOMSKY, Noam. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Javaovich, In. edition augmentée, édition originale 1968.
- CLARK, H. (1996) *Using language*. Cambridge : Cambridge University Press
- CLARK MARK A. (1976) « Second language acquisition : A clash of consciousness » In *Language Learning* 26, p 377-390. Clevedon (U.K): Multilingual Matters.
- COMBES-JONCHERAY, M.-F. (1999). « Les différences entre *input* et *output* chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international » thèse de doctorat, Université de technologie de Compiègne, sous la direction de H. Greven.
- COMBETTES, Bernard. (2004). « Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe » In Claude VARGAS (Dir)
- COOK, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold
- COOK, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- CYR, Paul & Claude GERMAIN. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE
- COOKE, Ray. (1995) « High level discourse and low level readers : an unlikely marriage » in *ASp* 7/10 pp. 217-230
- COOKE, Ray. (2000) « Teacher talking time: couldn't there be more? ». In *ASp* 27-30, 253-260
- COOPER, T. C. (1977). « A strategy for Teaching / Writing. » In *Modern language journal* 61/ 5-6 pp. 251-256.
- CORDER, P. (1980) « que signifient les erreurs des apprenants ? » In *Languages* N° 57
- CORDER, S. Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmandworth Penguin
- CORDER, S. Pit (1980) « Dialectes Idiosyncrasiques », In *Langages*, 57, mars, p. 17-228. Traduction de Corder (1971) : Idiosyncratic Dialects and Error analysis » *IRAL*, IX-2, p.147-160

- CORDER S. Pit (1980) « Que signifient les erreurs des apprenants ? » *In Langues*, 57, mars ; p. 9-15, Traduction de Corder 1967 « The significance of learners' errors », IRAL, V-H, p.162-169
- COSTE, Daniel. (1975). « la méthodologie des langues maternelles et secondes : état de la question. » *In Etudes de Linguistique Appliquée*, 18, avril-juin, p ;5-21 Paris
- COULTHARD, Malcom (1977). An introduction to Discourse analysis.
- CRAIK, F. I. M & R.S. LOCKHART, R.S. (1972). « Levels of processing: A framework of memory research » *In Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 6671-684
- CUQ Jean-Pierre (Dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE-Paris : CLE international
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- CURTISS, S. (1977). *GENIE A Psycholinguistic Study of Modern-Day " Wild Child"*. New York: Academic Press
- CYR, Paul & Claude GERMAIN (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International
- DABÈNE, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DAM, Leni (1990) « Developing awareness of learning in an autonomous language learning context. » *In Learning styles*, Richard Duda & Philip RILEU (1990). *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy
- DAUGHTY, C. & T. Pica. (1986). « Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? » *In TESOL Quarterly*, 20, 2, 305-25
- DE PIETRO, Jean-françois (2004) « Enjeux, orientations et perspectives pour les activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. » *In Claude Vargas (Dir.) Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille*, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille. Aix Marseille : Publication de l'Université de Provence.
- DEBYSER F. (1973) « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde*, N°100
- DECHET, A. (1990). « Stratégies pour l'enseignement de l'anglais de l'information : démarche didactique intégrant l'ordinateur et le traitement de texte ». Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, sous la direction de J-M. Baïssus.

- DECHET, Arlette. (1993) « Formation en Anglais de Spécialité dans les Départements Informatiques des IUT : Choix des matériaux linguistiques et didactisation » *In AS p n° 1*, pp. 139-187.
- DELLER S. (1990). *Lessons from the learner*. Harlow, U.K. : Pilgrim Longman
- DEMAIZIERE F. (2003). «Ressources et guidage, définition d'une co-construction ». *In La notion de ressource à l'heure du numérique : Notion en questions, n° 8*.
- DEMAIZIERE, Françoise « Didactique des langues et TIC : Les aides à l'apprentissage » *ALISIC*, Vol. 10, n° 1 pp. 5-21, [http : // alsic -u- strasbg. fr/v10/dermaiziere /alsic-v10-01-rec1. htm](http://alsic-u-strasbg.fr/v10/dermaiziere/alsic-v10-01-rec1.htm), mis en ligne le 30-03-07, consulté le 20-12-07.
- DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press
- DICKINSON, L. (1990). « Self-evaluation of learning strategies » *In Learning Styles : Presses Universitaires de Nancy*
- DUCARD, Dominique. (2004). « Diversité de la langue » *In Claude VARGAS (Dir) Langue et étude de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du Colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence*.
- DUDLEY-EVANS. Tony (1993) « Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know? ». *In Asp n° 1*
- DUDLEY-EVANS, Tony & Maggie JO ST JOHN. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNN, Rita & Kenneth DUNN. (1972). *Practical approaches to individualizing instruction*. Eaglewood Cliff, NJ : Prentice Hall
- DUNN, Rita & Kenneth DUNN (1979) « Learning styles, teaching styles: should they....can they...be matched? » *In Educational leadership 36*, 238-244
- ELLIS R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford : Pergamon Press
- ELLIS R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- ELLIS, Gail. & Barbara SINCLAIR. (1989). *Learning to Learn English. A course in learner training*. Glasgow: C.U.P.
- ELLIS, Nick (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of language*. London: A.P.

- ELLIS, Nick (1996) « Vocabulary Acquisition. Psychological Perspectives ». *Vocabulary Acquisition*. Research Group Virtual Library, University of Wales at Swansea.
- ELLIS, Nick C. & Susan G. SINCLAIR. (1996). « Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: putting language in good order. » *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49 (A), 234-50
- ELLIS, Rod (1994) « A Theory of Instructed Second Language Acquisition », In N. Ellis (Ed. 1994 p.79-114)
- ELLIS, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELSHOUT-MOHR, Marianne & Maartje M. VAN DAALEN-KAPTEIJNS (1987) « Cognitive Processes in Learning Word Meanings » In *The Nature of Vocabulary Acquisition*, M. McKeown & M. Curtis , 53-71 Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
- ERVIN-TRIPP. (1981) « Social process in first and second language learning. » In H. WINITZ (Ed) *Nature Language and Foreign Language Acquisition*. New York: the New York Academy of Science.
- EWER J.R. & E. LATORRE. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. London : Longman
- FATHMAN, A (1975). « The relationship between age and second language productive ability. » *In Language Learning*, 25, 245-266
- FISHMAN, Joshua A. (1996). « The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning. » In Albert VALDMAN (Ed.) *Trends in Language Teaching*: pp. 121-132
- FISHER, Carole (2004) « la place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire » In Claude VARGAS (Dir) *langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille, Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence.
- FLOWERDEW, J. (1993) « Content-based Language Instruction in a Tertiary Setting. » *In English for Specific Purposes Vol 12 n° 2*; pp 21-138.
- FRAUENFELDER, U. & R. PORQUIER (1979). « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *In Travaux de recherche sur le bilinguisme/Working papers on Bilingualism*, 17.
- FRENCK-MESTRE, Cheryl & Peter PRINCE (1997). « Second Language Autonomy » *In Journal of memory and language* 37, 481-501

- FUMADELLES, M. (1971) « Motivation et enseignement des langues » *In Les langues modernes*, 65, pp. 343-354
- GALISSON, Robert (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.
- GALISSON, Robert, 1981, "approche communicative et acquisition des vocabularies "Bulletin CILA 32, 13-49
- GALLISSON, Robert (1989) « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures " évolution ou révolution pour demain ? "», *Le Français dans le monde*, 227, septembre p. 40-50 ;
- GALLISSON, Robert, Elisabeth BAUTIER, Daniel Coste, Jean HEBRARD, Denis LEHMANN, Louis PORCHER & Eddy ROULETTE. (1980). *Ligne de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International.
- GANASCIA., Jean-Gabriel. (1996). *Les sciences cognitives*. Paris : Flammarion
- GANASCIA, Jean-Gabriel. (1996) « Motivational variables in second Language Learning » *In International Journal of American Linguistics* 32, pp.24-44
- GANTIER, Hélène (1988). *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris : PUF.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif / Hatier, Coll. LAL
- GAONAC'H, Daniel (1998) « Le langage » *In Psychologie cognitive*. Jean-Luc Roulin (Ed.) 327-84. Rossy : Bréal
- GAONAC'H, Daniel. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education
- GARDEY, Claudine. (2002). « Utilisation pédagogique de la représentation graphique en classe d'anglais de spécialité » *In ASp* 35-36, pp. 137
- GERMAIN, Claude. (1989). « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues », *Etudes de linguistique appliquée* 75, pp. 61-77.
- GERMAIN, Claude. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International
- GIACOBBE, Jorge. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : CNRS Editions
- GILBERT, Jean-Baptiste (2008) « la double formation en français sur objectif spécifique : atout ou nécessité » in BERTRAND, Olivier et Isabelle SCHAFFNER (Directeurs). *Le*

français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques. Paris : les Editions de l'Ecole Polytechnique

- GINESTE, Marie Dominique & Jean-François LENY. (2002). *Psychologie cognitive du langage : De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : DUNOD.
- GINET, Alain (Dir.) et al. (1997). *Du laboratoire de langue à la salle de cours multi-média*. Paris : Nathan.
- GIRARD, Denis. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas, Coll. Pédagogie des langues.
- GOMBERT, J.- E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GOMBERT J. - E (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue » *In AILE n° 8*, pp.41-55
- GRANDALL, J. & R.G TUCKER. (1989). «Content-based Language Instruction in second and foreign languages». *In Sarinee Anivan (Ed.) Language Teaching Methodology for the nineties*, pp. 83-96. Singapore: SEMAD.
- GROSBOIS, Muriel (2006). Projet collectif de création thèse de doctorat de l'Université Paris II
- GUI MELL, Christian et al. (1994) *Structure et transformations des représentations sociale*. Lausanne : Delachaux & Niestle.
- GUIORA, A. Z. et al. 1972. « Empathy in Second Language learning », *Language Learning* 22, 111-130 (3.2.2) (3.4.4.)
- HALLIDAY M. A. K. et al. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HALTE, Jean-François (2004). « La grammaire au cœur des apprentissages ? ». In Claude Vargas (Dir) *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003. IUFM d'Aix Marseille Publications de l'université de Provence.
- HAMELINE, Daniel (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF/Ent. Mod. d'édition.
- HARAMBOURE, Françoise (1995) « la démarche de projet dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ». *In Asp 7/10* pp. 193-206
- HARAMBOURE, Françoise (1995) *Convergence sur l'apprenant et ouverture sur une société en mutation* » *In ASP 7/10*, pp. 277-284
- HARAMBOURE, Françoise (2002) « Les médiations en jeu dans les constructions de la compétence de communication interculturelle ». *In ASP 35-36*, pp. 149-156

- HAWKINS, Eric. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Revised Edition
Cambridge : Cambridge University Press
- HENRIKSEN, Brigit (1999) « three Dimensions of vocabulary development in studies »
In Second Language Acquisition 21, 303-317
- HILTON, Heather (2002) « Modèle de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? », *In ASp 35-36*, pp. 201-218
- HOLEC, Henri. Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé le français dans le monde, n° spécial, les autos apprentissages février 1992, p46
- HOLEC, Henri (1979). « Autonomie et apprentissage des langues étrangères ». *In* Bernard ANDRE (Dir.) (1989) *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- HOLEC, Henri. (1992). « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Edicef, numéro spécial, février/mars
- HOLEC, Henri, David Little & René RICHTERICH. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Europe*.
- HOLEC, Holec. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- HOLTEC, Henri. (1996). L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation. *In* HOLEC, LITTLE & RICHTERICH *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- HOLTZER G. & C. VERGON. (1997). « Compétence d'apprentissage, analyse de report d'apprenants de langue », *In Les actes des échanges européens de Besançon : (se) former à distance à l'apprentissage et à l'enseignement des langues*, pp. 179-196, Besançon : Université de Franche-Comté
- HOLTZER, Gisèle (1998) « la notion de stratégie d'apprentissage en didactique des langues. Premières occurrences dans les discours français ». *BULAG, 24* : Université de Franche-Comté, pp. 43- 68
- HOUSSAYE, Jean. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang
- HULSTIJN, Jean H. (1997). « Mnemonic methods in Foreign language vocabulary learning » *In Second Language Vocabulary Acquisition*
- HUMBLEY, John. (2001). « La terminologie dans les langues de spécialité ». *In* MÉMET, Monique et Michel PETIT (dir.) *L'Anglais de spécialité en France, Mélanges en l'honneur*

de Michel Perrin. Bordeaux: GERAS Editeur.

- HUTCHINSON, Tom & Alan WATERS. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- ISANI, Shaeda. (1993) « La langue de spécialité et le savoir disciplinaire ». In *ASP 2*, pp.199-208
- ISANI, Shaeda & Donna Andreolle. 2001. « Langue de la culture et culture de la langue : la dimension didactique de la culture des langues de spécialité ». In MÉMET Monique et Michel PETIT (dir.) *L'Anglais de spécialité en France, Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux: GERAS Editeur, pp. 225-236.
- JAKOBOVITS, Léon A. (1970). *Foreign Language Learning. A Psycholinguistics Analysis of the Issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers
- JIANG, Nan. (2000). « Lexical representation and development in a second language » In *Applied Linguistics 21 (1)* 47-77
- JOHNS Ann M. (1997). « English for Specific Purposes and Context-based Instruction: what is the relationship? » In SNOW, M. & D. M. BRINTON (Dir), 363-366
- JOHNS, Ann M. & Tony DUDLEY-EVANS. (1991). « English for Specific Purposes, International in Scope, Specific in Purpose » In *TESOL Quarter/y 25-2*: 297-314.
- JOHNS, Ann M. (1991). « English for Specific Purposes (ESP). Its history and contributions » In CELCE-MURCIA Marianne (Editor) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd edition). Boston: Heinle & Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N. (1987). « The Mental Representation of the Meaning of Words ». In *Cognition 25*, 189-211
- JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass: IT Press
- KAZERONI, Abdel. (1995). « Task-based Language Learning » In *ASP 7/10*, pp. 113-132
- KENIMIS, S. & R. MCTAGGART. (1981). *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deaken University Press
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Elmsford, New-York : Pergamon Press

- KRASHEN S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- KRASHEN S. D. (1989) « We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading Additional Evidence for the Impact Hypothesis. » *In Modern Language Journal*.
- KRASHEN, S. (1994). « The Input Hypothesis and Its Rivals » *In* N. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: A.P., pp. 45-78
- LAFFONT Hélène, Susan BIRCH BECAAS & Elisabeth CROSNIER. « La vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines : transfert positif ou transfert négatif ? » *In ASp 3-/40* (2003) pp.149-166
- LAMBERT, Wallace E. (1963). « Psychological Approaches to the Study of Languages » *In Modern Language Journal*, vol. 47. Part I: *On learning, thinking and Human Abilities*, 2, p. 51-62. Part II : *On second language learning and Bilingualism*, n°3, pp.114-121
- LAMBERT, Wallace E. (1967). « A Social Psychology of Bilingualism », *In* John MACNAMARA (Issues Ed.) : *Problems of Bilingualism (The Journal of Social Issues, XX in 2)*, 91-109
- LAMBIOTTE, J. & R. ACKLES. (1983): « Cooperative Learning: Impact on Acquisition of Knowledge and Skills. » Papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April 1983
- LARSEN- FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. NewYork: Oxford University Press.
- LAUFER, Batia (1994) « Mots faciles, mots difficiles, dans l'acquisition du lexique d'une langue étrangère » *In AILE 3*, 97-113
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, Série Recherches et Application, Numéro spécial, coordonné par D. GAONAC'H : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, juillet 1990
- LEGENDRE, R, 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse
- LEHMANN, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère, les programmes en question*. Paris: Hachette-Livre.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : John Wiley & Sons
- LERAT, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF
- LEVELT, W. J. M (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge : Mass: MITP Press

- LITTLE, David (1991). *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- LITTLE D. (1997). « la compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. » *In Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 9-40
- LONG M. H. (1983) « Native/non native speaker and the negotiation of comprehensible input », *In Applied Linguistics 4*, 126-41
- LONG, M. H. & G. CROOKES (1992) « Three approaches to task-based syllabus design » *In TESOL Quarterly Vol. 26, N° 1* pp. 27-56
- LURIA, A. R. (1978): *Les fonctions corticales supérieures de l'homme*. Paris : PUF
- LURIA, A. R. (1981). *Language and Cognition*. New York: J. Willey.
- LYMAN, F, A. R. DAVIE & ELLEY. (1984). *Action Research by Student Teachers and Beginning Teachers. An Approach to Developing Problem Solving in the Classroom*. (Mimeographed). College Park, Md: University of Maryland.
- MAC LEAN, P.D. & R. GUYOT (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris : Laffont
- MACKEY, William F. (1965): *Language Teaching Analysis*, London: Longman
- MALGAIVE, Gerard et Jean MIGNE (Dir.) (1994). « Représentation et apprentissage chez des adultes » *Education permanente n°119*.
- MANGIANTE J.-M. et C. PARPETTE, (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette-FLE, Collection F
- MARTINEZ, P. (1997). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- MATTHEY, M. (1990). « Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) tâches et formats d'interaction » Communication présentée au Colloque « Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs ». Réseau Européen Acquisition des Langues
- MATTHEY, Marinette. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- MCKEOWN, Margaret. G. & Mary E. CURTIS (1987). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- MEARA, Paul M. (1988). « Learning Words in an L1 and an L2. » *In Polyglot 9(3)*, 1-16
- MEARA, Paul M. (1989). « Models of the lexicon in English and other funny languages » *Lexicon en taalverwerving : toegepaste taalwetenschap in artikelen 34 (2)*, 7-12
- MEARA, Paul M. (1993). « The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary. » *In R.Schreuder & B. Weltens The Bilingual Lexicon*, 279-9, Amsterdam: John Benjamins

- MEARA, Paul M. (1996) « The Dimensions of Lexical Competence. » *In Competence and performance in language learning*, 33-51 Cambridge : Cambridge University Press
- MEARA, Paul M. (1999). « The Vocabulary Knowledge Framework » Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library, University of Wales at Swansea <<http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>>
- MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF
- MEMET, M. (1994) « Anglais de spécialité dans le domaine du génie électrique : aspects sociolinguistiques et applications didactiques résultant du traitement informatique des données ». Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2, sous la direction de M. Perrin.
- MEMET, Monique. (1995). « Consent-based Instruction in Electrical Engineering: Collecting, Organising, and Utilising Data. » *In ASp 7/10* pp. 407-420
- MEMET, Monique (2001) « Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non spécialiste à l'anglistique du secteur LANSAD ». *In Monique MEMET et Michel Petit (Dir.) L'anglais de spécialité en France : Mélanges en l'honneur de Michel Perrin In ASp (n° spécial)*.
- MEMET, Monique. 2003. « "L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue" : Vrai ou faux ? Etude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle ». *In ASp 39-40*.
- MILLIER, George A. & Patricia M. GILDEA (1987). « How children learn words.» *In Scientific American 257*, 86-91
- MINDER, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université
- MOHAN, Bernard A. (1979). « Relating language teaching and context teaching. » *In TESOL Quarterly 13/2*, 171-182
- MUMBY, John. 1978. *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAIMA, Neil et al (1978) *The good language learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Clevedon (UK).
- NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H., H. STERN & A. TODESCO (1978). *The good language learner*. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education
- NARCY J.-P. (1990a). *Apprendre une langue étrangère*. Paris: Les Editions d'organisation

- NARCY, J.-P. (1990b) « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? ». In DUDA R. & Ph. RILEY, *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, « Processus discursif »
- NARCY, J.-P. (1997). « Vers une pratique théorisée et humaniste ». In Alain Ginet (Dir). *Du laboratoire de langue à la salle de cours multi-médias*. Paris : Editions Nathan.
- NARCY, J.-P. (1998) « La problématique 'Action Research'/Recherche-Action et le travail coopératif ». In *ASp n° 19-22*, p. 229-238
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC, vers une recherche action responsable*. Paris : Orphys.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2005). “Quelle recherche en didactique pour la filière langues étrangères appliquées ? » In *ASp 47-48* pp.155-163
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2008). « Les plates-formes : une réponse aux problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues dans le contexte universitaire? » In *Les cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII N° 2* (juin)
- NATION, P. (1993) « Vocabulary Size, Growth and Use » In *the Bilingual Lexicon*. Philadelphia : John Benjamin North America
- NATION, P. (2001). *Learning in another language*. Cambridge : Cambridge University Press
- NOYAU, Colette (1980) « Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel », *Langages 57*, p.73-86
- NUNAN D. (1989a). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press
- NUNAN, David. (1989 b). *Understanding Language Classroom: A Guide for Teacher Initiated Action*. Eaglewood Cliffs, N.-J. : Prentice Hall
- O'MALLEY, J.M. & A. U. CHAMOT. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press
- O'MALLEY, J. M. et al. 1985. « Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. » In *Language learning 35*, 21-46
- OXFORD, R. L. (1990a). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House
- OXFORD, R. L. (1990b). *Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New-York : Newbury House
- OXFORD R. L. (Dir.) (1996). *Language Learning Strategies Around the World* Honolulu: University of Hawaiï Press

- PARADIS, M. (1994). « Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory : Implication for Bilingualism and SLA » *In* N. Ellis (Ed.) 1994, p.33-419
- PÉCHOU, Anne. (2001). « Approche de l'anglais de droit et de l'économie à l'Université Toulouse 1 » *In* MEMET, Monique & Michel PETIT (Dir.) *L'anglais de spécialité en France, mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux : GERAS Editeur.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette
- PENFIELD W. & L. ROBERTS (1959). *Speech and Brain-mechanisms*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. Traduction française (1963) : *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris : Presses Universitaires de France
- PERANI D., S. DEHAENE, F. GRASSI, L. COHEN, S. F. CAPPÀ, E. DUPOUX, F. FAZIO & J. MEHLER (1996) « Brain processing of nature and foreign languages. » *In Neuro-report* 7, 2439-2444
- PERCEBOIS, Jacqueline. (1996). « L'anglais de spécialité en économie de l'énergie. Analyse du discours et pédagogie générique » *In ASP 11-14*, pp. 103-118
- PERCEBOIS, Jacqueline. (2001). « La formation en secteur LANSAD: l'exemple d'un DESS en économie de projet. » *In* MEMET, Monique & Michel PETIT (Dir.) *L'anglais de spécialité en France, Mélanges en l'honneur de Michel PERRIN*. Bordeaux: GERAS Editeur
- PERCEBOIS, Jacqueline. 2002. « Contribution de l'enseignant d'anglais de spécialité à la conscientisation des stratégies d'apprentissage. » *In ASp* 37-38
- PERRIN, Michel P. 1995. « Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique ». 10th European LSP Symposium, Vienne (Autriche). < [http:// www.vifax-francophone.net/_ressources/articles-htm//90mp8.html](http://www.vifax-francophone.net/_ressources/articles-htm//90mp8.html) > dernière consultation le 06 décembre 2004.
- PERRIN, Michel P. 1999. « Le plus vieux métier du monde n'est pas celui qu'on croit. ». *La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, n° 25, mai 1999. <<http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-pdf/99mp13.pdf>> dernière consultation le 9 décembre 2004.
- PETERFALVI, B. (1997). « Les obstacles et leur prise en compte en didactique » *In Aster* n°24 (obstacles : travail didactique) pp. 3-11
- PIAGET, Jean. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin
- PIAGET, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël

- PIENEMANN, M. (1984) « Psychological constraints on the teachability of languages ». *In Studies in Second Language Acquisition* 6, pp.186-214
- PIENEMANN, M. (1985) « Learnability and Syllabus Construction » *In* K. HYLSTENSTAM and M. PENEMANN (Eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.23-75
- PIENEMANN, M. (1989). « Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. », *In Applied Linguistics Vol.10, N°1*, pp.52-79
- PIENEMANN M. (1992). *Teachability theory*. Sydney: Language Acquisition Research Centre, The University of Sydney
- PIENEMANN, M (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins
- PLATT, E. & F.B. BROOKS (2002). « Task engagement: a turning point in foreign language development. » *In Language Learning* 52, 365-400
- POLLOCK, J.Y. (1997). *Langage et Cognition*. Paris : PUF
- PORQUIER, Rémy (1979) : « Stratégies de communication en langue non maternelle, Travaux du Centre de recherche sémiologiques, 33 : Université de Neuchâtel, p.39-52
- PORQUIER, Rémy (1994) « communication exolingue et contexte d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin puisse de linguistique appliquée*, 59, avril p.159-169
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford Universty Press
- PRINCE, Peter (1996) « Second Language Vocabulary Learning: The role of context versus translation as a function of proficiency. » *In Modern Language Journal* 80, 478-93
- PRINCE, Peter (1999). L'apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs ». *In ASP* 23/26, 335-47
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International
- PUREN, Christian, Paola BERTOCCHINI & Edwige COSTA. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipes.
- PY, Bernard (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *Le français dans le monde, Série Recherches et Application*, février-mars, pp. 81-88
- PY, Bernard (1994) « Linguistique et l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique ». *In* D. Coste *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédit-Hatier, LAL

- RAYNAL D. Françoise et Alain R. EUNIER. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF
- READ, John. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press
- REBOUL, Olivier (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : PUF
- REES-MILLER, Janie. 1993. « A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications. » *TESOL Quarterly* 27/4.
- REIBEL, D.A. 1971. « Language Learning Strategies for the Adult. » *In* P. Pimsleur, T. Quinn (Eds.) *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REID, Joy M. 1987. «The Learning Style Preferences of ESL Students. » *In TESOL Quarterly* 21/1.
- REJWEBER, Jean-Paul. (1995). *La recherche-action*. Paris : PUF
- REMBOWSKI, J. (1985). « Nine years of English Language Teaching in the Science University of Lille. » *In* 4ème symposium européen sur les langues de spécialité. UNESCO, Réseau ALSSED
- REZEAU, Joseph (2002) « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » *In ASp* 35-36 pp. 183-199
- RICHARDS J.C. & T.S. RODGERS. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York : Cambridge University Press
- RICHTERCH, René. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette
- RICHTERICH, R. et H.G. WIDDOWSON. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RICHTERICH, René. (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication » *In Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Holec, Little et Richterich, 41-76*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- RIVAROL, Antoine de. (1784). *Discours sur l'universalité de la langue française, suivie des pensées, maximes, réflexions, anecdotes et bons mots*. Ed. par H. Juin Paris 1966
- RIVENC, P (1960). Journées d'étude de Strasbourg. Paris : CREDIF
- ROBINSON P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP
- ROBINSON, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins
- ELLIS Rod. (1994) « A theory of instructed second language acquisition ». *in* N. Ellis (Ed.) 1994 p 79-114

- RUBIN, J. (1987) « Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research, History and Typology ». In « Learner » in *Language Learning*, pp: 15-30
- RUBIN, J. 1981. « Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. » *Applied Linguistics* 2, 117-131.
- RUTHERFORD, W.E. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. Harlow, U.K.: Longman
- SABIRON, Jean. (1995). « Langue anglaise et étudiants scientifiques ». Thèse de Doctorat de l'Université Bordeaux 2.
- SAGER, C. Juan et al. 1980. *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Brandstetter Verlag K.G.
- SALOMON G. (1974). « What Is Learned and What is Taught: the Interaction between Media, Message, Task and Learner » In D. OLSON (Ed.) *Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Teaching*. Yearbook of the National Society for the study of Education, Vol. 73, part1. Illinois: University of Chicago Press.
- SALOMON, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions*. New York: Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHERFER Peter. (2000). « la notion de conscience linguistique ». In HOLTZER, Gisèle, Michael WENDT (Eds.) *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel-stratégies-conscience langagière*. Frankfurt am main : Peter Lang
- SEGALOWITZ Norman & Elisabeth GATBONTON. (1995). « Automaticity and lexical skills in second language fluency: Implications for Computer-Assisted Language Learning. » In *Computer Assisted Language Learning* 8 (2-3), 129-49.
- SELINKER, Larry (1972) : « Interlanguage », In *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231
- SHARWOOD SMITH, M. A. (1994). « the Unruly World of language ». In N. Ellis (ed.)
- SINGLETON, David. (1994). « le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 ». In *AILE* 3, 3-28
- SINGLETON, David. (2000). *Language and the lexicon: An introduction*. London : Edward Arnold
- SKEHAN, P. (1993) « A Framework for the Implementation of Task-based Syllabus » In *TESOL Quarterly* Vol. 28 n° 1, pp.127-151

- SKINNER, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York : Appleton Century Croft, Traduction Française 1968: *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart
- SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York : Appleton-Century Crofts
- SLAMA-CAZACU, Tatiana (1972). *La psycholinguistique*. Paris: Klincksieck.
- SLAVING, R (1984). Students motivating students to excel : Incentives, Cooperative Tasks and Student Achievement » *In The Elementary School Journal*, n° 85, pp.53-62
- SLAVEK, Zofia. 1985. « L'enseignement des langues de spécialité en Pologne. » *In 46me symposium européen sur les langues de spécialité*. UNESCO, Réseau ALSSED.
- SLOBIN D. (1973) « Cognitive prerequisites for the development of grammar » In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.) *Studies in child language development*. New York, Holt : Rinehart & Winston
- SLOTNICK, H.B., M.H. PELTON, M.L. FULLER & L. TABOR (1993). *Adult Learners on Campus*. Washington D.C. : The Falmer Press
- SPRINGER, Claude. (1996) *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*. Paris : Orphys.
- STERN H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : OUP
- STEVICK, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House.
- STORN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVENS, Peter. 1980. *Teaching English as an International Language: From Practice to Principles*. Oxford: Pergamon Press LTD.
- STURGE MOORE, O. (1997) « De la nécessaire inclusion du contexte culturel dans les cours d'anglais de spécialité ». Thèse de doctorat Université Bordeaux 2, sous la direction de M. Perrin.
- SUSMAN, G. I. (1983). *Action Research: A sociotechnical systems Perspective*. G. Morgan (Ed). London : Sage Publications
- TAILLEFER, Gail (2002). « L'anglais dans les formations spécialisées à l'Université : un cheveu sur la soupe ? Peut-on rendre le plat plus appétissant ? » *In ASP 37-38*, pp.155-165
- TAILLEFER, Gail (2003) «une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des sciences économiques ». *In ASP 43-44* pp.107-124

- TARONE, Elaine (1980) « Communication Strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. » *In Language Learning*, 30 p.417-432
- TARONE, Elaine (1980). « Communicative strategies, foreigner talk and repair in interlanguage » *Language Learning*, 30 pp. 417-439
- THOMAS, Shirley, Carl STORZ & Gerard CARNAT. (1995). « Science through English or English through science? ». *In Asp* 7-10, p. 175-184.
- TOMLIN, R., V. LILLA. (1994). « Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. » *In Studies in Second Language*, Cambridge : Cambridge University Press p. 183-202
- TREVILLE, M. C. (2004). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les Editions logiques, « Repères et Théories ».
- TREVILLE, Marie-Claude & Lise DUQUETTE (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : hachette.
- TRIM. J.L.M., R. RICHTERICH, J.A. VANEK & D. A. WILKIND (1973) systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes Strasbourg. Conseil de l'Europe
- TROCME- FABRE, Hélène (1996)
- TROCME-FABRE H. (1987) j'apprends, donc je suis. Paris Editions d'organisation
- TROCME-FABRE, Hélène, (1999). Réinventer le métier d'Apprendre. Paris : Les Editions d'organisation.
- TUKIA, Marc. (1983). « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la contribution dans les discours scientifiques ». *Etude de linguistique appliquée* n°51.
- VAN DAALEN-KAPTEIJNS, Maartje M. & Marianne ELSHOUT-MOHR (1981). « The acquisition of word meaning as a cognitive learning process. » *In Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 386-99
- VARELA, Francisco J. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil
- VARGAS, Claude (Dir.) (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques : Actes du Collogne international de Marseille 4-6 Juin 2003*, IUFM d'Aix-Marseille. Aix-Marseille : Publication de l'Université de Provence
- VARGAS, Claude (2001). « la création des savoirs à enseigner en grammaire de la recomposition à la reconfiguration » *In Claude VARGAS (Dir)*.
- VERGON, Caroline (2000). « Définition (s) de la notion de stratégie d'apprentissage : Consensus et désaccords ». *In HOLTZER, Gisèle& Michael WENDT (eds) Didactique*

comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – Stratégies – Conscience langagière. Frankfurt am Main : Peter Lang

- VERONIQUE, Daniel. (1985). « Apprentissage naturel et Apprentissage guidé », *Le Français dans le monde*, 185, mai-juin, p.45-52
- VERONIQUE, Daniel. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». In *AILE N°1* pp. 5-36
- VERONIQUE, Daniel (1997). « La didactique des langues et des cultures face à l'apprentissage de langues étrangères et à ses activités d'appropriation ». In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 105, janvier-mars, pp. 93-110
- VERONIQUE, Daniel (2000). « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : fiches et chantiers en didactique des langues étrangères ». In *Etudes de linguistique appliquée n° 120, Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition*.
- VIGNAUX, Georges (1991). *Les sciences cognitives : Introduction*. Paris : Edition la découverte, Coll. Sciences cognitives.
- VIGNER, Gérard (1984). *L'exercice en classe de français*. Paris Hachette, "f".
- VOGEL, Klaus. (2000). « Comment entraîner les stratégies dans l'enseignement des langues étrangères ». In HOLTZER, Gisèle & Michael WENDT (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – stratégies – conscience langagière*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- VON WITTICH, B. 1962. « Prediction of Success in Foreign Language Study. » In *Modern Language Journal* 46, 208-212.
- VIGNER, Gérard (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette, F.
- VYGOTSKY, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute (pour la traduction française) (1934 : année de l'édition originale en russe)
- WAJNRYB, Ruth. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, Michael J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge : CUP
- WALSH, T. M. & K.C. DILLER (1981). « Neurolinguistic considerations on the optimum for second language learning », in K.C. Diller (Ed.). In *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley (Mass) Newbury House, 3-21 (3.5.1) (3.5.3)

- WALSKI, Jennifer. (1992). « Apprentissage et perfectionnement d'une langue étrangère par les adultes en autonomie guidée ». Thèse de doctorat de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3
- WALSKI, Jennifer (1993) « Du guidage à l'autonomie guidée ». *In Les langues modernes* n° 1, pp, 57-66
- WALSKI, Jennifer (2002). « “Va et fais de même” : de l'autonomie guidée vers une utilisation autonome de la langue ». *In ASp* 37-38, pp.167-172
- WEIL-BARAIS, Annick (Ed.) (1993). *L'homme cognitif*. Paris : PUF
- WENDEN, Anita (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex, U.K : Longman
- WESCHE, M.B. 1979. « Learning Behaviours of Successful Adult Students on Intensive Language Learning. » *In Canadian Modern Language Review* 35.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press
- WIDDOWSON, H. G. (1999). *Aspect of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press
- WIDDOWSON, H. G (1996). « Comment: Authenticity and autonomy in ELT. » *In ELT journal vol.50/1*, Oxford: OUP pp. 67-68
- WIDDOWSON, H.G. (1981). « Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques » *In Etudes de Linguistique appliquée N°43*, pp. 8-21
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- WILLS, Dave. (1993). « Comments on Michael H. Long and Graham Crookes's "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design." » *TESOL Quarterly* 27/4
- WINITZ, H. J. REEDS (1975). *Comprehension and Problem Solving in Strategies for Language Training*. The Hague : Mouton
- WINTER, B. & A. REBER (1994) « Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages. » *In N. Ellis (Ed.) (1994) p. 115-145 London A.P.*
- WISSOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford : oxford University Press.
- WOLFF, Dieter. (2003). « Integrating language and content in the language classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured? » *In ASp* 41-42 pp. 35-46
- YAICHE, Francis (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachettes.
- YOUNG, Roselyn (1984). « the Silent Way, une réponse à la question “ Qu'est-ce qu'apprendre ?” » *In les Langues Modernes, n° 2-3*, pp.178-182.

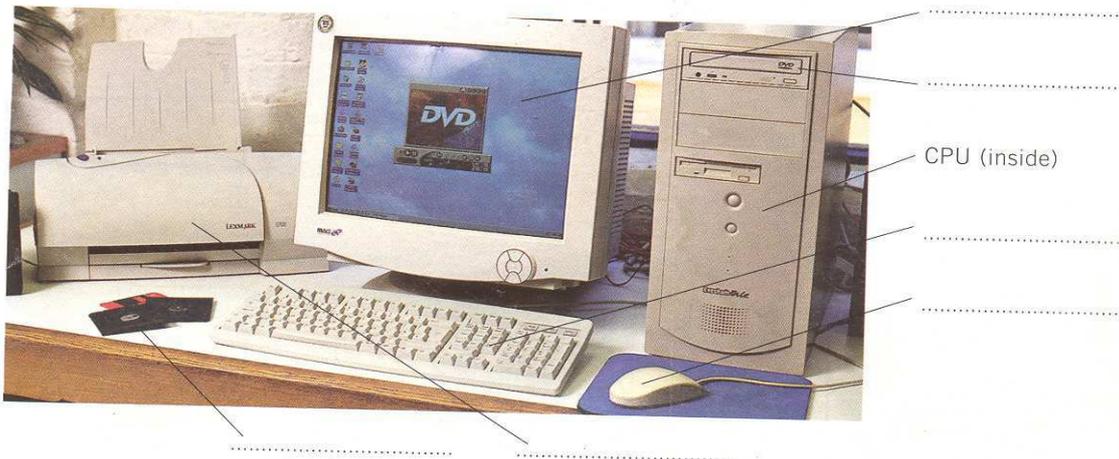
- ZARATE, Genevieve. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette
- ZARATE, Genevieve. (1983). « Objectiver le rapport culture nouvelle, culture étrangère ». *le français dans le monde* 23/181 : 34-39
- ZOBL, H. (1995) « The Acquisition–Learning Distribution », *In Applied Linguistics* 16/1, pp. 15-56

ANNEXES :

1 Warm-up

Annexen° 1

In pairs, label the elements of this computer system. Then read the text in Task 2 and check your answers.



2 Reading

Read the text and study the diagram on page 8.

What is a computer?

Computers are electronic machines which can accept data in a certain form, process the data and give the results of the processing in a specified format as information.

5 Three basic steps are involved in the process. *First*, data is fed into the computer's memory. *Then*, when the program is run, the computer performs a set of instructions and processes the data. *Finally*, we can see the results (the output) on the screen or in printed form (see the diagram on p. 8).

10 Information in the form of data and programs is known as **software**, and the electronic and mechanical parts that make up a computer system are called **hardware**. A standard computer system consists of three main

sections: the central processing unit (CPU), the main memory and the peripherals.

Perhaps the most influential component is the **central processing unit**. Its function is to execute program instructions and coordinate the activities of all the other units. In a way, it is the 'brain' of the computer. The **main memory** holds the instructions and data which are currently being processed by the CPU. The **peripherals** are the physical units attached to the computer. They include storage devices and input/output devices.

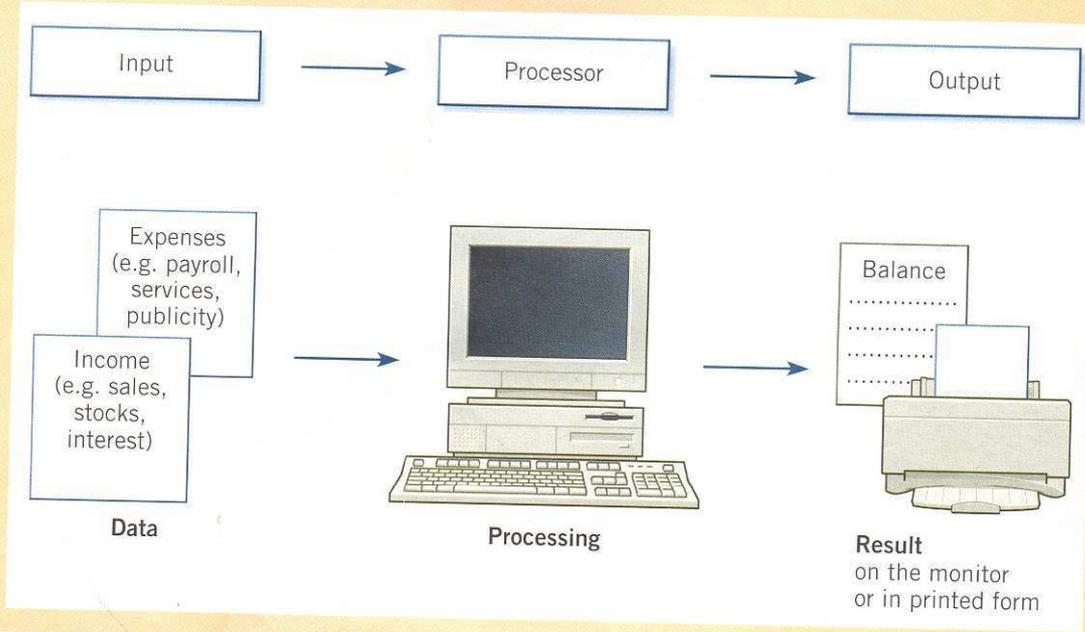
Storage devices (floppy, hard or optical disks) provide a permanent storage of both data and programs. **Disk drives** are used to handle one or more floppy disks. **Input devices** enable

35

data to go into the computer's memory. The most common input devices are the **mouse** and the **keyboard**. **Output devices** enable us to extract the finished product from the system. For example, the computer shows the output on the **monitor** or prints the results onto paper by means of a **printer**.

On the rear panel of the computer there are several ports into which we can plug a wide range of peripherals – modems, fax machines, optical drives and scanners.

These are the main physical units of a computer system, generally known as the **configuration**.



Use the information in the text and the diagram to help you match the terms in the box with the appropriate explanation or definition below.

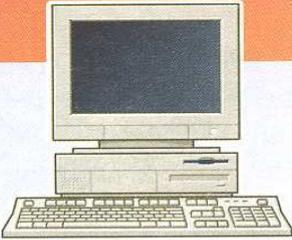
a software b peripheral devices c monitor d floppy disk e hardware
f input g port h output i central processing unit

- 1 The brain of the computer.
- 2 Physical parts that make up a computer system.
- 3 Programs which can be used on a particular computer system.
- 4 The information which is presented to the computer.
- 5 Results produced by a computer.
- 6 Hardware equipment attached to the CPU.
- 7 Visual display unit.
- 8 Small device used to store information. Same as 'diskette'.
- 9 Any socket or channel in a computer system into which an input/output device may be connected.

Annexe n° 2

1 Warm-up

- A** Read the advertisement and translate the technical specifications into your own language.



Ulysses XT

- Pentium 4 microprocessor at 2GHz (2,000 MHz)
- 256 megabytes of RAM, upgradable to 1.5 GB
- 80 GB hard disk
- Comes with Microsoft Windows

- B** Try to answer these questions. (If necessary look at the Glossary.)

- 1 What is the main function of a microprocessor?
- 2 What unit of frequency is used to measure processor speed?
- 3 What does 'RAM' stand for?

2 Reading

- A** Read the text below and then sentences 1 to 8 on page 13. Decide if the sentences are true (T) or false (F), and rewrite the false ones to make them true.

What's inside a PC system?

The nerve centre of a PC is the central processing unit or CPU. This unit is built into a single microprocessor chip – an integrated circuit – which executes program instructions and supervises the computer's overall operation. The unit consists of three main parts:

i the **control unit**, which examines the instructions in the user's program, interprets each instruction and causes the circuits and the rest of the components – disk drives, monitor, etc. – to be activated to execute the functions specified;

ii the **arithmetic logic unit (ALU)**, which performs mathematical calculations (+, –, etc.) and logical operations (and, or, etc.);

iii the **registers**, which are high-speed units of memory used to store and control information. One of these registers is the program counter (PC) which keeps track of the next instruction to be performed in the main memory. Another is the instruction register (IR) which holds the instruction that is currently being executed (see Fig. 1).

One area where microprocessors differ is in the amount of data – the number of bits – they can

work with at a time. There are 16, 32 and 64-bit processors. The computer's internal architecture is evolving so quickly that the new 64-bit processors are able to address 4 billion times more information than a 32-bit system.

The programs and data which pass through the central processor must be loaded into the **main memory** (also called the **internal memory**) in order to be processed. Thus, when the user runs an application, the microprocessor looks for it on secondary storage devices (disks) and transfers a copy of the application into the RAM area. RAM (random access memory) is temporary, i.e. its information is lost when the computer is turned off. However, the ROM section (read only memory) is permanent and contains instructions needed by the processor.

Most of today's computers have internal **expansion slots** that allow users to install adapters or expansion boards. Popular adapters include high-resolution graphics boards, memory expansion boards, and internal modems.

The power and performance of a computer is partly determined by the speed of its microprocessor. A **clock** provides pulses at fixed intervals to measure and synchronize circuits and units. The clock speed is measured in MHz (megahertz) or GHz (gigahertz) and refers to the frequency at which pulses are emitted. For example, a CPU running at 1,600 MHz (1,600 million cycles per second) will enable the computer to handle the most demanding applications.

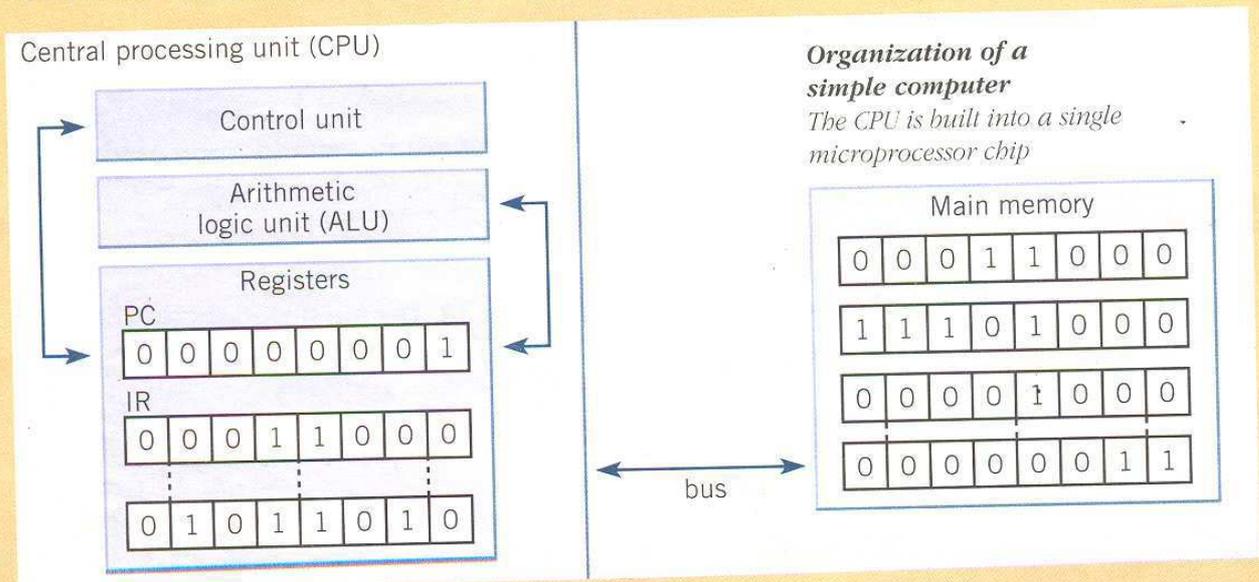
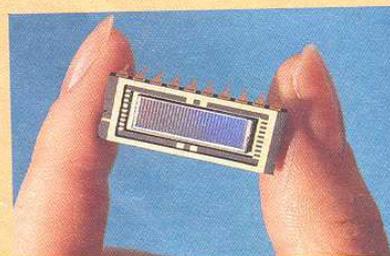


Figure 1



A RAM chip

Microprocessor chip

Popular chips:

- Intel's Pentium (as shown)
- AMD's Athlon
- Apple and IBM's PowerPC
- Sun's UltraSPARC

The RAM capacity can sometimes be expanded by adding extra chips. These are usually contained in small circuit boards called single in-line memory modules (SIMMs). Modern Pentium processors also accept dual in-line memory modules (DIMMs), which allow for a wider data path.

Annexe n° 3

Skills in practice

Cheque

Brokes Bank Plc 16 February 1995
LEATHERHEAD BRANCH
193 HIGH STREET - LEATHERHEAD, SURREY KT21 8NN
81 - 11 - 218

Pay Roman Panloski or order

Two thousand pounds £

for and on behalf of
Sunny Travels Cy

Abraham Stoker

Brokes Bank Plc

Cheque n° 56708 Branch n° 80*10208 Account n° 012234565

1. Who wrote the cheque?
2. When did he write the cheque?
3. Who is the payee?
4. Whose account number is 012234565?
5. At which bank do Sunny Travels Cy have an account?
6. Whose signature is on the cheque?
7. What's the number of the branch?
8. Who does Abraham Stoker work for?
9. Who is the drawer?

Annexe n° 4

Mesure du degré de satisfaction des étudiants en fin de semestre

Ecole/Faculté :

Filière et année d'étude :

Appréciez les points suivants en les notant de 0 à 5, ou en répondant brièvement, selon le cas :

1- Les supports remis ou indiqués pour des tâches d'apprentissage (documents photocopiés, sites Web indiqués, documents sonores etc.)

2- La qualité des tâches d'apprentissage exécutées

3- L'ouverture de l'enseignant

4- Le mode de travail Quel aspect vous convient particulièrement ?.....

.....

Quel aspect ne vous convient pas du tout ?.....

Pourquoi ?.....

5- Soutien pédagogique

6- Efficacité pour votre compréhension des concepts/cours

7- Satisfaction globale

Commentaires :

Merci

CCF

Annexe n°5

ILPGA ANGLAIS L1
1er semestre 2006/2007

Satisfaction des étudiants en milieu de semestre

Groupe :

Afin de faire le point, nous aurions besoin que vous disiez dans quelle mesure vous appréciez les points suivants, en les notant de 0 à 5 :

Présentation du travail 3.7 (variation suivant groupe + ou - 0.7)

Accessibilité de l'enseignant 4.2(+/-0.3)

Ouverture de l'enseignant 4.4 (+/- 0.2)

} Variation inter tuteurs minime : très > 0

Mode de travail 3.1 (+/- 0.7) Quel aspect vous convient particulièrement :

Soutien pédagogique 2.9 (+/- 0.6)

Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère) 2.9 (+/- 0.6)

La façon dont vous êtes évalué(e) 3.5 (+/- 0.6)

Satisfaction globale 3.7 (+/- 0.5)

Commentaires :

On sent des représentations inchangées sur le travail pour apprendre une langue, et le sentiment de ne pas progresser. A travailler plus clairement...

Le besoin de cours est compréhensif (habitudes), leur montrer que ce ne serait pas efficace dans les circonstances, vu le nombre.

Essayer de faire produire plus d'oral, et plus d'écoute avec résumés...

Mais je trouve que ce sont des résultats très positifs pour un premier essai de tuteurs sur 3 ! On peut faire une moyenne sans risque des 3 groupes comme le montrent les écarts intergroupes. Bravo !
JPNC

Merci !

Les enseignants

Annexe n°6

Quelques unes des réponses défavorables à notre mode de travail dans certaines de nos classes

• En IG1/DTS :

- **Apprenant 1** : (Quel aspect (du mode de travail) ne vous convient pas ?) La manière dont vous vous occupez des étudiants, car ils sont laissés à eux-mêmes aux heures de cours (bavardage) ;

- **Apprenant 2** : Il faut que le professeur s'impose sans tenir compte de l'avis des étudiants

- **Apprenant 3** : La manière d'expliquer, ce n'est pas du tout convaincant ;

- **Apprenant 4** : Manque de rigueur, plus d'animations et d'ouverture au cours, plus d'explications. Agrandir le caractère des photocopies ou préparer un support bien détaillé.

- **Apprenant 5** : Moi, sans vous mentir, je n'ai rien gardé de tout ce qu'on a eu à faire.

Vous savez que quand on ne comprend pas dès le secondaire, on n'y peut rien pour la suite : pour cela cessez de donner aux étudiants des devoirs de maison [...].

• En GB1 & GE1 :

- **Apprenant 1** : Je souhaiterais que vous nous fassiez le cours avant de passer aux corrections ;

- **Apprenant 2** : Le professeur ne donnait pas une explication globale des chapitres étudiés. Cela ne permet pas à l'étudiant de retenir grand-chose ;

- **Apprenant 3** : La qualité des tâches d'apprentissage, parce que la compréhension est un peu complexe [...]. J'aurais aimé que vous fassiez le cours en bonne et due forme pour la compréhension de tous ;

- **Apprenant 4** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) : un peu de manque d'explications ;

- **Apprenant 5** : Il faut une meilleure explication des exercices ;

- **Apprenant 6** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) le travail individuel parce que je ne comprends pas tellement ;
- **Apprenant 7** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) le travail de faire des exercices et non le cours parce que nous pensons que le cours fera comprendre aux étudiants issus des séries scientifiques ;
- **Apprenant 8** : il faudrait que les étudiants aient des cours qui leur permettent de réviser. Les tâches ne conviennent pas parce que les tâches tous les étudiants n’y participent pas ;
- **Apprenant 9** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) l’anglais qui est toujours parlé car tous les étudiants ne comprennent pas bien ;
- **Apprenant 10** : Il faudrait exposer d’abord le cours et organiser des travaux de groupe ;
- **Apprenant 11** : moi je ne suis pas satisfaite mais j’apprécie votre façon de blaguer ;
- **Apprenant 12** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Les travaux individuels ;
- **Apprenant 13** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) La manière de faire le cours. Certains étudiants sont marginalisés ;
- **Apprenant 14** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Quelques fois le travail en groupe ... on n’arrive pas à se concentrer, les amis bavardent trop ;
- **Apprenant 15** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) tout le temps anglais (oral) Tout le monde ne maîtrise pas la langue ;
- **Apprenant 16** : L’autorité du professeur est sensiblement égale à ou cela est à sérieusement revoir car cela empêche le bon déroulement du cours et la bonne assimilation. Le cours doit être un peu plus magistral ;
- **Apprenant 17** : Nous souhaitons que les supports soient expliqués et compris avant les exercices ;
- **Apprenant 18** : Il semble que vous faites le cours pour ceux qui ont déjà la base en anglais ;
- **Apprenant 19** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le mode de travail parce que c’est sans repos, fatiguant ;
- **Apprenant 20** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le mode de travail parce que trop bousculant ;
- **Apprenant 21** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Les supports de cours parce qu’on n’arrive pas à apprendre les cours sur supports ;
- **Apprenant 22** : Règles grammaticales non abordées ;
- **Apprenant 23** : Monsieur peut mieux nous expliquer les réponses données
- **Apprenant 24** : Donnez aussi l’importance à l’oral en anglais.

- **Apprenant 25** : Nous aurions voulu des cours bien détaillés et non des cours à base de support
- **Apprenant 26** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Travaux individuels
- **Apprenant 27** : j'aurais voulu des cours soient dispensés comme en Terminale parce que cette allure on oublie toutes les règles ;
- **Apprenant 28** : Je n'adhère pas trop les cours sur photocopie ;
- **Apprenant 29** : Les cours seraient mieux compréhensibles si vous les faissiez sans supports. Il faut donc résumer vous-même et donner l'essentiel à l'apprenant pour qu'il puisse se retrouver ;
- **Apprenant 30** : J'aimerais que les cours soient dictés pour attirer plus l'attention ;
- **Apprenant 31** : Il faut un cours en bonne et due forme avec toutes les explications possibles ;
- **Apprenant 32** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Les travaux individuels ;
- **Apprenant 33** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Technique d'enseignement Pas facile pour quelqu'un qui n'a pas fait l'anglais commercial ;
- **Apprenant 34** : je vous prie de faire le cours pour pouvoir amener tout le monde à suivre, c'est-à-dire l'explication du cours avant les photocopies ;
- **Apprenant 35** : Il faudrait faire normalement le cours avant d'aborder les exercices avec nous ;
- **Apprenant 36** : Il serait mieux de lire le cours et d'expliquer au fur et à mesure ;
- **Apprenant 37** : Le travail seul parce qu'il ne m'aide pas à bien comprendre ;
- **Apprenant 38** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le travail individuel ;

• **En BF2 B**

- **Apprenant 1** : Donnez le cours avant les exercices ;
- **Apprenant 2** : On traite souvent ou tout le temps rien que le vocabulaire, les textes, et on ne touche pas les règles grammaticales, or faire de grammaire rend aussi le cours plus vivant.
- **Apprenant 3** : Ce qui est préférable, il faut amener tout le monde à suivre le cours en faisant aussi beaucoup d'exercices de grammaire ;
- **Apprenant 4**: Vous feriez mieux de travailler à l'aide d'un programme qui doit être connu des étudiants que de venir pendre une page d'un livre et nous la faire photocopier ;
- **Apprenant 5** : Il faudrait que le cours soit fait normalement avant que les exercices ne les renforcent ;

- **Apprenant 6** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) On a procédé spécifiquement avec les exos ... cela ne permet pas de fixer aisément les connaissances ;
- **Apprenant 7** : Ce que je propose c'est que chacun cherche fasse l'exercice à la maison et en classe on corrige et le professeur d'expliquer les mots ;

• **En LP/BA**

- **Apprenant 1** : Il faut après que les étudiants aient essayé de faire les tâches qu'un étudiant mette ce qu'il a fait au tableau et qu'ensemble on corrige ;
- **Apprenant 2** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le manque de rigueur de l'enseignant vis-à-vis des étudiants. Tous ne font pas les travaux ;
- **Apprenant 3** : L'animation du cours est une chose indispensable, telle est la votre. Mais la manière de dispenser les cours doit être un côté que vous devez revoir en exigeant aux étudiants l'analyse succincte de leurs propositions de correction ;
- **Apprenant 4** : scinder le cours en deux, une partie grammaire et l'autre commerciale ;
- **Apprenant 5** : A chaque exercice donnez des règles concernant chaque cas ;
- **Apprenant 6** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) L'explication du cours. Parce que les notions antérieures ne sont pas rappelées avant les TD (Travaux Dirigés). Le cours n'est pas assez vivant ;
- **Apprenant 7** : faire de temps en temps un feedback pour nous faire rappeler les anciennes notions antérieures ne sont pas rappelées avant les TD ;
- **Apprenant 8** : Pas d'explication nécessaire sur le cours avant les exercices ;
- **Apprenant 9** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) : (Le fait de) faire uniquement les exercices.... Parce qu'on ne maîtrise pas encore les concepts. La méthode que vous utilisez est bonne pour ceux qui sont un peu bons en anglais, mais pour moi je ne suis pas du tout satisfait ;
- **Apprenant 10** : Je n'aime pas que le cours se fasse à base d'exos uniquement. Je préfère que le cours se fasse à base d'exos + cours ;
- **Apprenant 11** : Il serait mieux de procéder beaucoup plus à des explications et des traductions... ;
- **Apprenant 12** : Pas de diffusion de cours proprement dit ;
- **Apprenant 13** : Le cours est un peu en ruy eux. Je propose de faire un rappel des règles de grammaire aux étudiants aux étudiants. Faire le cours avant de donner des exercices ;

- **Apprenant 14** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) L'absence de cours en réel, i.e. un exposé par le professeur sur le cours du jour ;
- **Apprenant 15** : Rappel des structures grammaticales un peu.

- **En GP1/cycle II**

- **Apprenant 1** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le caractère individuel et rapide en salle ... ne permet pas suffisamment d'interactions ;
- **Apprenant 2** : (Quel aspect ne vous convient pas du tout ?) Le fait de ne plus donner un résumé de cours. Cela ne permet plus de se fixer dans les connaissances.

Résumé :

Cette thèse essaie d'établir un lien entre les supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité et les chances d'une appropriation effective par les apprenants.

Basée sur le concept d'apprenabilité/enseignabilité de Piennemann et celui de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky entre autres, cette recherche-action a permis de découvrir que les documents authentiques sont généralement d'un accès très difficile pour les apprenants, et que les documents fabriqués sont généralement plus accessibles mais requièrent des tâches à consignes claires et sans ambiguïté pour constituer de l'*input* compréhensible et permettre qu'il y ait réellement apprentissage. Toutefois, les apprenants censés être des experts dans le domaine de spécialité ne le sont souvent pas, et dans un tel environnement, où parfois ni l'enseignant, ni les apprenants, ne sont experts dans le domaine de spécialité, et où les résultats attendus sont généralement au-delà de la ZPD des apprenants, même avec des documents fabriqués accompagnés de tâches appropriées, l'enseignement de l'anglais de spécialité ne peut se faire avec beaucoup de succès.

Dans ces conditions, faire travailler les apprenants, en autonomie ne suffit pas pour garantir la réussite de l'apprentissage. D'où la nécessité, non seulement de revoir le contenu des enseignements et de les faire cadrer véritablement avec les connaissances des apprenants dans la (les) matières(s) de spécialité, mais aussi de permettre aux enseignants de s'appropriier le concept de la nécessaire autonomisation des apprenants, pour en faire un concept partagé de tous, et pour que les apprenants se mettent effectivement à apprendre.

Mots clés : 1) anglais de spécialité, 2) recherche-action, 3) apprentissage et acquisition des langues de spécialité, 4) apprentissage en autonomie, 5) enseignabilité et apprenabilité (des supports), 6) performance des apprenants.

Documents in the teaching/learning of English for specific purposes in a French-speaking environment. A study of the case of English for Business and Economics

Abstract:

The aim of this thesis is to show the relationship between the documents that are used in the teaching/learning of English for specific purposes and the possibility of learners to actually achieve learning.

Based on the concepts of learnability/teachability of Piennemann and of Zone of Proximal Development of Vygotsky among others, this action research has led to the finding that learners find it much more difficult to understand authentic texts than pedagogic ones but the latter require tasks with very clear instructions to become understandable input. However, in an environment where learners who are supposed to be experts in their specific subjects are not, and where sometimes neither the teachers nor the learners are experts in the specific subjects, and expected results are often beyond the ZPD of students, even with non authentic texts and relevant tasks with clear instructions, one cannot be certain to teach successfully.

In such contexts, independent learning is not enough to guarantee success. It is therefore necessary to revise and adapt learning contents to the knowledge of learners in their specific subjects, and also to make sure the concept of independent learning is adopted by all teachers so as to actually enable students to begin learning.

Keywords: 1) English for specific purposes, 2) action research, 3) learning and acquisition of languages for specific purposes(LSP), 4) independent learning, 5) teachability/learnabiity, 6) learners' performance.