

Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning

L'enseignement et l'apprentissage des langues à travers les études de cas et les projets de simulation sur Internet

Guide d'utilisation

édité par

**Johann Fischer, Maria Teresa Musacchio
et Alison Standring**



Éducation et culture

Socrates



Le projet EXPLICS a été mené avec le soutien financier de la commission européenne dans le cadre du programme SOCRATES projet LINGUA 2. Des informations complémentaires concernant le projet EXPLICS sont disponibles sur le site <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics>. Le contenu de ce projet ne reflète pas nécessairement la position de la commission européenne et n'implique aucune responsabilité de sa part.

Pour davantage d'informations concernant le projet EXPLICS, veuillez contacter :

Dr. Johann Fischer
Georg-August-Universität Göttingen
Zentrum für Sprachen und Schlüsselqualifikationen
Goßlerstraße 10
D-37073 Göttingen
Allemagne
Tél. : +49-551-398560
Courrier électronique : johann.fischer@zentr.uni-goettingen.de

Photo de couverture : avec l'aimable autorisation d'Alciro Theodoro da Silva, 2006

Design de couverture : Julia Reuß

Ce manuel a été traduit en français par Anthony Stenton, Université de Toulouse.

Correction : Catherine Jaeger, Braunschweig, et Johann Fischer, Göttingen

© EXPLICS Partnership, 2009

© pour la version originale en langue anglaise : CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2009
(ISBN 978-3-86955-068-8)

EXPLICS –

Exploiting Internet Case Studies and Simulation Projects

*L'enseignement et l'apprentissage des langues
à travers les études de cas et les projets de simulation
sur Internet*

Guide d'utilisation

édité par

Johann Fischer, Maria Teresa Musacchio
et Alison Standring

Table des matières

Preface	6
Chapitre 1 : Une approche actionnelle dans l'enseignement des langues à travers les simulations globales et les études de cas	8
Chapitre 2 : Projets de simulation globale dans l'enseignement des langues	11
Chapitre 3 : Les études de cas pour les langues	18
Chapitre 4 : Linguistique de corpus	25
Chapitre 5 : Acquisition de connaissances lexicales	36
Chapitre 6 : L'évaluation linguistique	45
Chapitre 7 : « Benchmarking » ou étalonnage	66
Chapitre 8 : Points de vue et perspectives	69

Préface

Depuis quelques années, les approches actionnelles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues sont devenues de plus en plus populaires car elles sont considérées comme un moyen efficace d'améliorer les compétences communicatives. Lors d'une approche actionnelle, l'enseignant (ou facilitateur) place l'apprenant et son savoir, ses talents et ses compétences linguistiques au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage et lui permet de décider quelles seront les prochaines étapes de ce même processus, favorisant ainsi l'autonomie de l'apprenant.

Les études de cas pour les langues et les simulations globales sont considérées comme deux manières de stimuler une approche actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'Internet permet d'intégrer de l'information et du matériel disponible dans le monde entier au sein des activités d'enseignement et d'apprentissage. Les études de cas basées sur Internet et les projets de simulation globale associent ces possibilités et nous permettent d'intégrer les tâches et les supports d'apprentissage au sein d'un environnement d'apprentissage virtuel qui peut être utilisé en classe comme dans des programmes de formations hybrides (formation combinée en ligne et en présentiel).

Entre les mois d'octobre 2005 et de mars 2009, le projet EXPLICS a mis au point au total 33 réalisations, soit 17 études de cas basées sur Internet ainsi que 16 projets de simulation globale dans les 11 langues suivantes :

- Tchèque : CECRL niveau A
- Anglais : CECRL niveaux B et C
- Finnois : CECRL niveau A
- Français : CECRL niveaux B et C
- Allemand : CECRL niveaux B et C
- Italien : CECRL niveaux B et C
- Polonais : CECRL niveau A
- Portugais : CECRL niveaux A et B
- Slovaque : CECRL niveau A
- Espagnol : CECRL niveaux B et C
- Suisse : CECRL niveaux A et B

Ces réalisations d'enseignement et d'apprentissage sont à présent disponibles en ligne gratuitement (www.uni-goettingen.de/explics) et les professeurs de langue à l'université sont invités à les utiliser dans leurs activités d'enseignement.

Ces réalisations présentent une grande variété de supports et de thèmes ainsi que certaines approches actionnelles légèrement différentes du fait que le projet EXPLICS a réuni l'expertise d'universitaires provenant de 17 institutions partenaires dans 12 pays européens. Les 17 institutions partenaires suivantes ont contribué au développement des réalisations EXPLICS :

- Georg-August-Universität Göttingen, Allemagne (institution coordinatrice 2008-2009)
- Eberhard Karls Universität Tübingen, Allemagne (bénéficiaire, et institution coordinatrice 2005-2006)
- Universität für Bodenkultur Wien, Autriche
- Ceská Zemedelská Univerzita, République tchèque
- Oulun yliopisto, Finlande
- Université des Sciences Sociales – Toulouse 1, France
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Allemagne (institution coordinatrice 2006-2008)
- University College Dublin, Irlande
- Università di Padova, Italie
- Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Pologne
- Politechnika Wrocławska, Pologne
- Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
- Slovenská Pol'nohospodárska Univerzita v Nitre, Slovaquie
- Universidad de Navarra, Espagne
- London School of Economics and Political Sciences, Royaume Uni
- Simon Heath Services Ltd., Royaume Uni
- CercleS – Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur

Ce manuel propose une introduction sur :

- comment utiliser
- comment développer les études de cas basées sur Internet et les simulations globales,
- comment utiliser le support de texte mis à disposition par ces réalisations et/ou développé par les apprenants dans le cadre de l'analyse d'un corpus,
- comment utiliser les études de cas et les simulations globales en vue de l'acquisition de vocabulaire,
- comment utiliser les réalisations développées par les apprenants dans le cadre de l'évaluation des performances.

Le manuel rend compte de l'expérience de l'équipe EXPLICS et invite les professeurs de langue à intégrer les études de cas et les simulations globales à leur enseignement, à utiliser les supports EXPLICS, à appliquer les suggestions qui y sont faites et à approfondir l'approche EXPLICS.

Les études de cas EXPLICS et les simulations globales peuvent être utilisées telles quelles, mais il se peut que les professeurs les considèrent inadaptées aux besoins de leurs apprenants, ou à leur propre approche de l'enseignement, et souhaitent par conséquent développer leurs propres études de cas et/ou projets de simulation globale. Ce manuel peut les aider à utiliser les réalisations EXPLICS telles quelles, à développer leurs propres supports ainsi qu'à approfondir leurs méthodes d'enseignement et élargir l'environnement d'apprentissage.

Chapitre 1 **Une approche actionnelle dans l'enseignement des langues à travers les simulations globales et les études de cas**

Johann Fischer (Göttingen)

1.0 **Introduction**

Grâce à ses 33 réalisations, le projet EXPLICS offre un ensemble de supports d'enseignement en 11 langues pouvant être utilisés dans le milieu secondaire, à l'université, ainsi que dans le cadre de formations continues et professionnelles. Le matériel développé par l'équipe EXPLICS étant basé sur une approche actionnelle, il stimule les compétences communicatives. Plutôt que d'offrir aux apprenants des exercices traditionnels de grammaire et de vocabulaire, ou de simples jeux de rôles dépourvus du contexte authentique nécessaire, les études de cas permettent aux apprenants de remplir des tâches qui correspondent à des situations réelles. Ces tâches sont mises en place dans un contexte spécifique et correspondent aux activités qu'ils pourraient avoir à accomplir en voyageant, en rencontrant des personnes provenant d'autres pays, en étudiant à l'étranger ou en travaillant dans un cadre international.

En poursuivant une approche actionnelle, les apprenants ne font pas que prendre part à de petits jeux de rôles peu réalistes, à des exercices lacunaires ou de transformation syntaxique, résumant un texte ou répondant à des questions à son sujet, des activités qui, en somme, ont peu d'utilité dans la vie de tous les jours. Au contraire, ces étudiants disposent de supports documentaires significatifs, et on leur demande de résoudre un problème ou de développer un texte (tel qu'un rapport, un article de journal ou un plan d'affaires) à partir de leurs propres connaissances, compétences et talents. Leurs productions orales et écrites sont individuelles, sensées et utiles. Il n'y a pas de réponse vraie ou fausse au test, mais chaque apprenant, ou chaque groupe d'apprenants aura à cœur d'établir une solution valable ou une réalisation pertinente. Les apprenants sont pris au sérieux et deviennent des utilisateurs autonomes de la langue. Le contenu des textes (écrits et oraux) a un lien direct avec la société et ses véritables besoins. Pourtant, il est à noter que la langue, qui joue désormais un rôle véhiculaire pour l'activité spécifique, comme dans la vie, demeure l'objectif principal de l'activité; c'est-à-dire le langage est porteur de l'information signifiante et reste la cible de la tâche.

Faire accomplir des tâches ayant une emprise sur la vie réelle où l'apprenant doit se servir de ses connaissances et de ses savoir-faire afin de résoudre un problème signifie que ce dernier est pris au sérieux et que sa personnalité devient un facteur clef. Ainsi, les tâches qui incombent à chaque apprenant sont uniques, mais chacun a un rôle et une tâche personnelle au sein du groupe. Le besoin de s'exprimer est par conséquent authentique et non factice.

Quoique ces étudiants ne soient pas dans une situation de vie réelle, l'authenticité des supports et des tâches fournis les rapproche de cette dernière. Les activités d'apprentissage sont intégrées à un contexte plus large et les apprenants peuvent se comporter de façon naturelle.

1.1 L'approche actionnelle

Plusieurs approches actionnelles peuvent être utilisées selon les objectifs de l'enseignant, le contenu et la structure du cours de langue :

La simulation globale :

Lors d'une simulation globale, la classe entière est invitée à créer un monde fictif dans un contexte donné (ex. un immeuble, un village, une entreprise ou une conférence), à inventer les personnages et leurs interactions au sein de ce monde fictif. Une simulation globale peut constituer à elle seule un cours semestriel à tout niveau de compétence, puisqu'il est possible d'intégrer toutes les activités de langage nécessaires au sein de la simulation globale.

Le projet :

Dans la pédagogie de projet¹ l'accent est tout particulièrement mis sur le produit développé au cours de l'activité, à l'instar d'un journal portant sur les évènements d'un stage d'été, d'un site Web ou encore d'une brochure concernant le traitement des déchets dans une résidence pour étudiants. Le travail de projet se déroule dans le contexte du cours de langue mais accorde une attention plus particulière à un certain type de compétence à laquelle on consacrera plus ou moins de temps, en fonction de l'importance qu'on lui donnera. Dans le travail de projet, les apprenants devront faire des recherches, collecter des informations et concevoir un produit final. Ce produit final avec ses objectifs (en général utilitaires) est la cible principale de l'activité et non la langue. L'analyse linguistique et la correction constitueront une activité secondaire. Les projets se prêtent bien à la réalisation de tâches langagières qui demandent à l'apprenant de faire des recherches, de savoir trier, ordonner les connaissances, de comparer et d'expliquer.

Etudes de cas :

Au cours des études de cas, on demande aux apprenants d'analyser un problème donné et d'y trouver une solution. Une étude de cas couvrira une ou plusieurs leçons et sera utilisée en vue de l'acquisition de connaissances spécifiques. Elle permet par exemple de résumer un document étudié en classe ou de rompre avec la routine habituelle. Il n'est cependant pas recommandé d'axer tout un cours sur des études de cas car ce dernier risquerait alors de devenir monotone.

“Webquests” ou cyberenquêtes :

Le terme anglais « Webquest »² se traduit par « cyberenquête », « InterQuête », « Quête guidée » ou encore « MissionWeb ». Devenues de plus en plus populaires ces derniers temps, elles devraient plutôt être considérées comme un outil que comme une méthode d'enseignement. Elles peuvent en fait prendre la forme d'activités ciblées sur un projet, d'une étude de cas ou encore d'autres activités. Les cyberenquêtes impliquent des tâches guidées où l'apprenant doit se servir d'Internet afin de mener ses travaux de recherche, souvent basés sur un questionnaire. Lors d'une cyberenquête, ou d'une enquête linguistique³, les apprenants sont invités à rechercher de l'information sur un problème particulier. Un questionnaire guide leur recherche, et les résultats sont fréquemment présentés sous forme de tableaux. Les cyberenquêtes aboutissent généralement à une présentation orale ou écrite. Ainsi, les tableaux

¹ Pour plus d'information voir : Ribé / Vidal 1993; Schart 2003.

² De l'information concernant les cyberenquêtes est disponible sur le site : <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>.

³ De l'information concernant les cyberenquêtes à visée linguistique est disponible sur le site : http://www.ecml.at/mtp2/LQuest/html/LQUEST_E_pdesc.htm, et à : www.lquest.net.

et questionnaires peuvent par la suite être exploités comme modèles pour les activités d'études de cas, intégrés au sein d'un projet ou dans des activités de simulation globale.

Bibliographie

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (éds.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

site Web LanguageQuest : www.lquest.net et
http://www.ecml.at/mtpl2/LQuest/html/LQUEST_E_pdesc.htm.

Ribé, Ramon / Vidal, Núria (1993). *Project Work*. Oxford : Heinemann.

Schart, Michael (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren : Schneider Verlag.

site Web WebQuest : <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>.

Chapitre 2 Projets de simulation globale dans l'enseignement des langues

Johann Fischer (Göttingen)

2.0 Introduction

Dans le chapitre suivant, nous présenterons tout d'abord le principe des simulations globales, puis nous décrirons la façon dont elles peuvent être intégrées à l'enseignement et enfin comment elles peuvent être créées.

2.1 Qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Debyser définit une « simulation globale » comme suit :

Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.

(Debyser 1996: IV)

Lors d'une simulation globale, la classe créé un monde fictif qui est petit à petit rempli de vie. Un cadre spécifique est donné aux apprenants. Celui-ci peut prendre la forme d'un immeuble, un village, une rue, un hôtel, comme il est mentionné ci-dessus, mais ce peut également être une entreprise ou une conférence. Dans le cas du projet EXPLICS, les apprenants sont par exemple invités à imaginer un village français (simulation globale française « Loupignac – un village à vivre »⁴), un carnaval (simulation globale portugaise « Carnaval de Ovar »⁵), un voyage en bateau de Suède en Finlande (simulation globale suédoise « Silja Line – En båtresa från Stockholm till Helsingfors »⁶) ou encore une ONG en Amérique latine (simulation globale espagnole « Una ONG en Latinoamérica »⁷).

Les apprenants doivent par la suite décrire ce monde fictif et inventer les personnes vivant et agissant dans ce cadre. L'enseignant leur donne alors des tâches spécifiques et leur demande de simuler des jeux de rôles, de produire les documents requis par le cadre choisi, ou de décrire des événements. Il peut combiner ces tâches avec des activités linguistiques particulières, telles que l'utilisation des temps du passé lorsqu'il demande aux apprenants de décrire ce qu'il s'est passé (ex. un meurtre), l'utilisation de différents types de questions (ex. un policier demandant aux habitants de la maison s'ils ont vu quelque chose), l'utilisation du discours indirect (ex. le policier l'intégrant à son rapport écrit), ou l'utilisation de la forme impérative (ex. recettes, instructions). Le matériel authentique sert tout autant de référence que de modèle de types de textes et de genres particuliers. En lisant ce matériel authentique, notre but n'est pas de répondre à des questions portant sur son contenu, mais plutôt de comprendre sa signification et d'être à même de produire un document similaire, mais adapté à la nouvelle situation.

⁴ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/france/>.

⁵ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/carnaval/>.

⁶ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/Schweden/index.html>.

⁷ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/Index.html>.

Le monde fictif conçu par les apprenants n'est pas, à proprement parler, authentique, car il est le fruit de leur imagination. En effet, on pourrait se demander quelle est la différence entre une simulation globale et une activité de jeux de rôles ordinaire. La principale différence vient du fait qu'avec le temps, le monde fictif imaginé dans le cadre d'une simulation globale devient de plus en plus réel, se détachant de l'« illusion du réel » pour mener à la « réalité de l'illusion ». (Yaiche 1996: 13) :

Comme Alan Maley, du British Council, qui s'intéresse, lui, à l'utilisation du *role-playing* dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, il [Debyser] préfère alors répondre à « l'illusion du réel » par « la réalité de l'illusion » et recourir à la fiction, plus réelle en fin de compte que les caricatures réductionnistes, voire hyper-réalistes des méthodes. Il est vrai que, depuis longtemps, les didactiques des langues sont confrontées au problème du réel qu'elles essaient d'intégrer dans le monde clos de la classe, sans pour autant jamais recourir aux techniques de la simulation.

(Yaiche 1996: 13)

2.2 Comment utiliser les simulations globales en classe ?

Une simulation globale peut constituer le cadre d'un cours entier. Dans ce cas-là, l'enseignant préparera une liste de situations de communication (qui correspondra au vocabulaire à couvrir) ainsi qu'une liste de points grammaticaux qu'il désire traiter en classe. L'enseignant cherchera alors à identifier certaines situations avec des points grammaticaux spécifiques afin d'élaborer un programme de cours possédant une progression situationnelle et grammaticale logique. L'étape suivante consistera à préparer des tâches pour chaque situation.

Lorsque le niveau des apprenants est plus bas, l'enseignant peut leur demander de décrire l'endroit (dans le cas d'un immeuble, ils décriront le bâtiment dans son ensemble, le quartier puis les appartements individuels), puis d'inventer et de décrire les personnes vivant dans cet immeuble. Plutôt que de se décrire eux-mêmes, (au risque de perpétuer certaines erreurs), les apprenants ont pour tâche de transférer cette compétence à différentes situations. Pour enseigner la forme impérative, l'enseignant pourra demander aux apprenants de rédiger au brouillon des règles de vie à respecter dans la maison ou d'inventer un livre de recettes. Pour enseigner ou réviser différents types de questions, il pourra leur demander d'inventer un meurtre, puis de simuler l'arrivée du policier chargé d'enquêter sur l'affaire. Lors de la rédaction de son rapport, le policier utilisera le discours indirect. A travers divers exemples, l'annexe I illustre la façon dont certaines situations peuvent être rattachées à des situations de communication et des phénomènes grammaticaux particuliers.

Lorsque l'enseignant est face à de véritables débutants, il commence par expliquer la grammaire aux apprenants, avant de leur demander de l'utiliser dans une situation concrète telle que nous venons de le voir. A des niveaux plus élevés, il peut directement demander aux apprenants de rédiger leurs réponses au brouillon, puis d'analyser les domaines qui posent problème pour enfin en discuter avec le reste de la classe. Plus tard, l'enseignant donnera une autre tâche à l'apprenant au cours de laquelle le phénomène linguistique spécifique est requis afin de vérifier si les apprenants ont correctement intériorisé le vocabulaire et la grammaire. Grâce aux simulations globales, les phénomènes linguistiques sont utilisés dans une multitude de situations possibles qui ne sont ni limitées par le manuel, ni par la situation personnelle de l'apprenant. Ceci est rarement le cas dans un cours de langue traditionnel, où les étudiants n'apprennent pas à transférer les compétences qu'ils ont acquises à d'autres situations, même si elles sont similaires.

Pendant le cours, l'enseignant peut varier les activités en fonction des besoins des apprenants, et leur demander :

- de simuler des dialogues ou des situations nécessitant l'intervention d'un grand nombre de personnes (ceux-ci pourront être enregistrés pour être utilisés en tant que feed-back, ou recueillis sous forme écrite),
- d'inventer des histoires qu'ils présenteront à l'oral ou à l'écrit,
- de préparer des textes en rapport avec le monde fictif (ex. règlements au sein d'une entreprise).

À la suite de leur correction, tous les textes sont rassemblés par des étudiants jouant le rôle de rédacteurs, afin d'être mis au point et publiés dans un prospectus, une brochure ou sur un site Web. Chaque participant recevra ce produit final lui permettant non seulement de se souvenir des activités durant le cours mais encore de renforcer sa motivation dans l'apprentissage de la langue.

En fait, la mise en place d'une simulation globale en classe signifie que l'enseignant débute le cours en proposant un cadre et des tâches aux apprenants. Il ne sera pas muni d'un manuel ou d'une pile de photocopies, quoique les apprenants aient souvent besoin de modèles authentiques pour réussir une tâche. Le texte ne représente plus un apport au cours mais il en constitue le résultat, le produit. L'utilisation des simulations globales nécessite que l'on adopte une approche orientée vers la production orale et écrite.

Les simulations globales peuvent également être intégrées à un cours traditionnel, où le contenu de ce dernier est enseigné à l'aide d'un manuel, au même titre que la grammaire. L'enseignant peut alors donner aux apprenants des tâches se référant aux thèmes et aux aspects dont il est question dans le manuel, en leur demandant par exemple d'inventer un dialogue sur tel ou tel sujet mentionné, et de le transférer à la simulation globale. Si l'enseignant n'utilise pas de manuel, il peut enseigner la grammaire et le vocabulaire de manière traditionnelle puis inviter les apprenants à simuler ou à inventer des situations similaires, ou des textes en rapport avec le cadre général de la simulation globale.

Les langues de spécialité

Les simulations globales conviennent particulièrement bien à l'enseignement des langues de spécialité : ayant établi la liste des thèmes qu'il souhaite couvrir durant le cours, l'enseignant peut recueillir le matériel approprié et développer des tâches à donner aux apprenants. S'il s'agit d'étudiants cherchant à apprendre une langue pour des besoins académiques, (« Languages for academic purposes »), il peut structurer son cours à partir de la simulation d'une conférence internationale, puis demander aux apprenants de choisir un thème de discussion. La conception d'un programme, la rédaction d'une annonce conférencière, la réalisation d'un poster, d'un prospectus ou d'un site Web sont autant de tâches authentiques qu'il convient de proposer aux apprenants. Ceux-ci peuvent préparer des résumés écrits, continuer à simuler la conférence et participer à son compte-rendu. De la même façon, l'invention et la simulation d'une entreprise fictive ou l'élaboration d'un plan d'affaires peuvent servir de modèles lorsqu'une simulation globale se fait dans le cadre d'études de langues pour les affaires.

Des exemples de cette approche peuvent être observés parmi les réalisations de l'équipe EXPLICS : ainsi, la simulation globale allemande « Dorferneuerung »⁸ traite des problèmes

⁸ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/Dorferneuerung/>.

liés au développement régional et correspond aux besoins des apprenants qui étudient cette matière. La simulation autour de la vie d'un vignoble français (« Au château Dorothée »⁹) peut à la fois être utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement des langues en général et, de manière plus spécifique, dans le cadre d'études agricoles ou viticoles.

Le nouveau rôle de l'enseignant et des apprenants

Lorsqu'un enseignant effectue une simulation globale en classe, son rôle consiste à exposer les tâches et à s'assurer que les apprenants se tiennent au scénario d'un bout à l'autre des cours et procèdent logiquement dans leur apprentissage des phénomènes linguistiques au programme. Durant la phase de production, l'enseignant agit en tant que médiateur, se déplaçant parmi les groupes et leur venant en aide lorsque ceux-ci rencontrent des problèmes. Des textes authentiques peuvent être utilisés comme modèles. Au cours des présentations orales, l'enseignant peut prendre note des erreurs et des points faibles de ses apprenants en vue de la session de feed-back. Cette dernière peut également inclure une phase d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs. Les simulations globales ne sont pas centrées sur l'enseignant, qui privilégie l'évaluation au sens large et l'évaluation des apprentissages. La responsabilité de l'apprentissage, les réalisations et la progression du contenu de la simulation sont transférées aux apprenants, qui deviennent plus autonomes dans leur apprentissage.

2.3 Pourquoi utiliser les simulations globales dans l'enseignement ?

L'utilisation des simulations globales en classe nécessite que l'on adopte une approche holistique dans l'enseignement des langues, car la grammaire, le vocabulaire et les quatre compétences n'y sont pas considérés séparément. Afin d'achever la tâche requise, comme par exemple la simulation d'une discussion entre plusieurs personnes ou l'élaboration d'un poster, les étudiants devront tout d'abord analyser des modèles et acquérir des compétences réceptives. Le vocabulaire n'est pas enseigné séparément, mais découvert par les apprenants lors de l'analyse des modèles écrits et oraux et la rédaction de leurs propres travaux. La révision des points grammaticaux est également assurée par la préparation des jeux de rôle ou des présentations.

Ainsi, les apprenants ne font pas que répéter les dialogues d'un manuel, mais apprennent à réagir face à l'imprévu à mesure que leur histoire progresse, tout en dépassant des situations linguistiques problématiques. Ils vont donc acquérir des stratégies d'apprentissage dans un contexte assez authentique. Les simulations permettent aux étudiants et aux enseignants de dépasser les exercices à trous, les exercices de transformation et les dialogues plus ou moins appris par cœur. Elles aident les apprenants à communiquer, à réagir face à leurs interlocuteurs et à exprimer leurs propres idées.

En raison de l'importance qu'elle accorde aux tâches productives, cette approche holistique peut simuler des situations authentiques avec succès et augmenter la confiance des apprenants dans leurs capacités à s'exprimer à l'écrit comme à l'oral. Ceci les aidera à améliorer leurs compétences langagières de manière significative, et les encouragera à utiliser la langue et à poursuivre leur apprentissage.

L'avantage le plus grand pour l'enseignant est qu'il peut se concentrer sur son rôle de médiateur en donnant des commentaires et des appréciations, ou en apportant de l'aide et des corrections si nécessaire. Ceci permet aux étudiants, et notamment aux adultes parmi eux, de

⁹ URL : http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/chateau_dorothee/index.html.

poursuivre leur apprentissage de manière plus autonome. La surcharge de travail initiale issue de la restructuration du cours et de l'élaboration d'un nouveau matériel pédagogique est compensée par une hausse de la motivation des étudiants et une meilleure gestion de la classe, en raison du succès du travail de groupe.

2.4 Comment effectuer une simulation globale ?

Lorsqu'un enseignant élabore une simulation globale, il doit penser à un cadre convenable qui correspond aux objectifs visés par le cours de langue ainsi qu'aux besoins des apprenants. Pour l'enseignement des langues de spécialité, le cadre correspondra à un emplacement ou à une situation que les apprenants pourraient rencontrer dans leur future vie professionnelle, telle qu'une entreprise (pour des étudiants en sciences économiques et gestion), une affaire judiciaire (pour des étudiants en droit) ou une ferme (pour des étudiants en agronomie). Pour les cours de langue pour les études académiques, la simulation pourrait être celle d'études à l'étranger ou d'une conférence internationale. Ce cadre constitue la base de la tâche, avec par exemple la simulation d'une conférence internationale, la simulation d'un programme d'études à l'étranger, ou l'élaboration d'un plan d'affaires pour une entreprise fictive.

L'enseignant donne aux apprenants un canevas à remplir (comme celui de le lieu à inventer par exemple) ou des informations clefs concernant le cadre (comme le nombre de personnes, de participants à la conférence ou d'employés). Il peut également leur demander de faire leurs propres choix concernant le contenu.

Au cours de l'étape suivante, l'enseignant demande aux apprenants d'établir les chiffres et les informations clefs de leur projet de simulation globale, lequel sera progressivement rempli de vie. Pour cela, il élabore une série de tâches préparatoires : après avoir pris en compte les besoins linguistiques et communicationnels des étudiants, l'enseignant cherche des situations et des réalisations linguistiques dans lesquelles on a besoin de phrases spécifiques, d'expressions, de mots, de phénomènes grammaticaux ou de contenu spécifique. L'enseignant prépare alors une série de modèles et d'activités qui présentent ces éléments. Une attention particulière doit être portée à la structure de la simulation et de la réalisation finale. Cette dernière dépend des tâches préparatoires et des réalisations intermédiaires, des premières activités (qui garantissent la motivation des apprenants pour la simulation globale donnée), et de l'activité finale. Pour les activités où la classe est au complet, l'enseignant peut choisir d'adapter et de modifier les tâches préparatoires afin de les adapter aux besoins des apprenants. Il devra cependant s'assurer que ces changements n'influent pas sur le résultat et la production finale de la simulation globale, car toutes les activités devraient être axées sur cette réalisation finale.

Bibliographie

Bombardieri, Corinne / Brochard, Philippe / Henry, Jean-Baptiste (1996). *L'entreprise*. Paris : Hachette.

Cali, Chantal / Cheval, Mireille / Zabardi, Antoinette (1995). *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette.

Caré, Jean-Marc / Barreiro, Carmen Mata (1986). *Le cirque*. Paris : Hachette.

Caré, Jean-Marc / Debysyer, Francis (1995). *Simulations globales*. Sèvres : CIEP.

Debysyer, Francis (1996). *L'immeuble*. Paris : Hachette.

Fischer, Johann (2005). Von der ‚illusion du réel‘ über die ‚réalité de l’illusion‘ hin zur ‚création d’une réalité‘: Die *simulation globale* im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule zwischen Fiktion und Authentizität. Dans : Pürschel, Heiner / Tinnefeld, Thomas (éds.). *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, Bochum : AKS-Verlag, 102-125.

Fischer, Johann (2007). La simulazione globale nell’insegnamento delle lingue straniere: ‘illusione del reale’, ‘realtà dell’illusione’ oppure ‘creazione di una realtà’?. Dans : Di Martino, Gabriella / Gotti, Maurizio (éds.). *Sperimentazione e Didattica nei Centri Linguistici di Ateneo*. Napoli : Arte Tipografica Editrice, 21-42.

Pacthod, Alain (1996). *L’hôtel*. Paris : Hachette.

Yaïche, Francis (1996). *Les simulations globales – mode d’emploi*. Paris : Hachette.

Annexe 1

Simulations globales : exemples de contextes et de fonctions

histoire d'amour	<ul style="list-style-type: none">- le futur ; le conditionnel (passé)- écrire des lettres, parler : appels téléphoniques- aspects interculturels (p.ex. dîner au restaurant)-
réunion	<ul style="list-style-type: none">- préparer des invitations pour une réunion; annuler une réunion- parler : faire une réservation au restaurant- parler : communiquer par téléphone- lire : comprendre la carte du restaurant-
crime	<ul style="list-style-type: none">- passé ; conditionnel- discours indirect- poser des questions- écrire un rapport- parler : discuter sur le cas-
Rédiger un cahier de recettes	<ul style="list-style-type: none">- l'impératif- lire : comprendre la terminologie, p.ex. chiffres, mesures- écrire : structurer bien-
Poser candidature pour un poste	<ul style="list-style-type: none">- lire : comprendre les annonces- comprendre les différences interculturelles dans le recrutement- écrire : rédiger une demande d'emploi- écrire : rédiger son CV- parler : simuler un entretien d'embauche-
Vie universitaire	<ul style="list-style-type: none">- simuler un colloque (sciences naturelles, sciences de la vie etc.)- simuler une présentation lors d'une foire internationale (tourisme, études de gestion)- créer une entreprise (études de gestion)- rédiger un plan d'affaires (études de gestion)- créer un hôpital ou un cabinet médical (médecine)-

Chapitre 3 Les études de cas pour les langues

Johann Fischer (Göttingen)

3.1 Qu'est-ce une étude de cas ?

Kaiser propose la définition suivante des études de cas :

Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder dem Alltagsleben, die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlagen eine Entscheidung getroffen werden muss.

(Kaiser 1983: 20)

Traduction en français :

La présentation d'une situation concrète de la vie professionnelle ou de la vie de tous les jours, dans laquelle il faut résoudre un problème qui se base sur des faits, des attitudes et des opinions spécifiques.

Cette définition est très proche de ce que l'équipe EXPLICS a mis en place, c'est-à-dire :

l'analyse d'un problème/dilemme authentique dans une situation donnée pour laquelle aucune solution seule ou correcte n'existe.

Puisqu'aucune solution seule ou correcte n'existe, les étudiants doivent examiner tous les aspects variés du problème, ainsi que ses implications légales, financières, sociales et psychologiques. Ils doivent ensuite se décider quant à la solution qu'ils aimeraient adopter pour améliorer la situation et en développer les détails. Ils présenteront la solution à la fin, par exemple lors d'une réunion ou sous la forme d'un rapport écrit.

Le problème peut être issu du domaine d'étude des étudiants (par exemple des cours de langue de spécialité) ou peut être d'intérêt général. Cependant, il devrait offrir une profondeur d'analyse adéquate car dans le cas contraire, l'absence de détails ou de documentation aboutira à une analyse superficielle qui puise dans les informations déjà détenues par l'étudiant ou bien se base sur son seul avis. Il est généralement plus stimulant pour les étudiants d'analyser un problème dans un pays où la langue cible est parlée, bien que, dans le cas de l'anglais, les problèmes puissent communément évoquer un intérêt national, au Royaume Uni, et méritent alors une investigation plus vaste sur le plan international.

Les études de cas développées par l'équipe EXPLICS recouvrent : la décision de construire ou de ne pas construire un grand magasin dans une ville espagnole (étude de cas espagnole « *¿Un nuevo Corte Inglés?* »¹⁰) le problème du changement climatique et de l'insuffisance d'eau en Espagne (étude de cas espagnole « *La batalla del agua* »¹¹) et l'évolution du tourisme (étude de cas italienne « *La Cina ormai vicina* »¹²). L'étude de cas allemande « *Waldschlösschen* »¹³ propose un débat sur le pour et le contre d'un nouveau pont à Dresde au regard des problèmes de circulation existants et du statut de la ville classée comme site du patrimoine mondial de l'UNESCO.

¹⁰ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/eci/default.html>.

¹¹ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/BatallaAgua/>.

¹² URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/cina/index.html>.

¹³ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/tedesco/index.html>.

3.2 Les types d'études de cas

On peut classer les études de cas selon leur perspective, leur structure et leurs médias¹⁴. Ces différences ont une influence sur la façon dont elles peuvent être exploitées pour l'enseignement et l'apprentissage.

3.2.1 Perspective : études de cas décisionnelles et études de cas rétrospectives

En ce qui concerne la perspective, il faut distinguer les études de cas décisionnelles des études de cas rétrospectives¹⁵.

Dans une étude de cas décisionnelle les étudiants doivent normalement trouver une solution à un problème actuel, c'est-à-dire qu'il n'existe encore aucune solution disponible. Lorsqu'on utilise une étude de cas décisionnelle, les étudiants doivent développer leur propre solution.

Les études de cas rétrospectives traitent des problèmes du passé pour lesquels une solution a déjà été trouvée. Celles-ci peuvent être utilisées de deux façons pour l'enseignement : soit la décision prise est présentée aux étudiants, et on leur demande d'analyser et d'évaluer les conséquences de la décision et de chercher des solutions alternatives, soit les étudiants doivent résoudre le problème sans connaître la solution déjà adoptée et, dans un deuxième temps, on demande aux étudiants de comparer leur approche avec celle qui a réellement été suivie.

La plupart des études de cas sont de type décisionnel car un problème qui traite des questions actuelles est généralement plus attrayant et stimulant pour les étudiants et l'enseignant. Les enseignants de langues sont souvent peu enthousiastes à l'idée d'utiliser des études de cas datées et expriment rapidement le souhait de développer leur propre matériel après avoir fait l'expérience d'études de cas authentiques.

3.2.2 Média : études de cas sur papier et études de cas disponibles sur Internet

Les études de cas peuvent être distribuées sur papier ou sous forme électronique via internet. Ces deux méthodes peuvent être utilisées en classe (par exemple pour s'entraîner à la prise de parole spontanée) ou dans un contexte de cours ou formation hybride où les étudiants analysent le cas en dehors de la salle de classe (des séquences de e-learning en asynchrone) et présentent ensuite leurs solutions durant le cours (formation en présentiel).

L'internet présente plusieurs avantages par rapport aux activités présentées sur papier :

- La structure de l'étude de cas est claire et visible pour l'étudiant, c'est-à-dire qu'il peut toujours voir le menu, les sections ainsi que les parties de l'étude qui demandent encore à être analysées.
- Les images, les diagrammes, les tableaux peuvent être intégrés plus facilement et sont plus faciles à lire.
- Des fichiers audio et vidéo peuvent être ajoutés (ex. l'étude de cas italienne « Degrado à Bologna »)

¹⁴ Voir aussi Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008 : 19-21.

¹⁵ Voir aussi Cain/Heath 2004 : 5-6.

- Le matériel peut être mis à jour facilement et rapidement, ce qui offre la possibilité d'une étude de cas continuellement à jour.
- Les étudiants trouvent parfois l'approche basée sur Internet plus attrayante et plus moderne.
- Notre recherche montre que les apprenants sont moins découragés par la quantité de ressources livrées en ligne puisqu'ils ne peuvent pas voir l'ensemble en une seule fois. (Fischer/Casey 2005 : 181; Casey/Fischer 2005 : 171; Fischer 2007a : 252).
- Les étudiants peuvent décider où et quand travailler sur les ressources de l'étude de cas ce qui signifie que les études de cas qui se basent sur Internet fonctionnent bien dans un contexte de formation hybride et dans un « virtual learning environment » (VLE, un environnement d'apprentissage virtuel comme, par exemple, « Moodle »).
- La recherche d'informations supplémentaires intensifie le processus d'apprentissage car les étudiants liront et traiteront davantage de documents au fur et à mesure qu'ils analyseront le cas.
- Les concepteurs peuvent développer un glossaire ou une liste de vocabulaire pour accompagner les tâches.

Pour ces raisons, l'équipe EXPLICS s'est concentrée sur la conception de documents pour l'enseignement et l'apprentissage sur Internet et a cherché à intégrer les études de cas et les simulations basées sur Internet dans son enseignement.

3.2.3 Structure : les études de cas « ouvertes » et « fermées »

Les études de cas « fermées » présentent toute l'information que les étudiants sont censés analyser sur le site Web et ceux-ci travaillent tous sur les mêmes données. Les études de cas « ouvertes », par contre, offrent des liens vers des sources externes ou des activités de recherche afin qu'ils puissent chercher davantage d'informations sur Internet.

Dans le premier cas, les étudiants travaillent sur un terrain commun dans les mêmes conditions. Ils seront évalués selon la qualité de leur analyse et de leur traitement d'information. Au cours d'une étude de cas ouverte, les compétences de recherche des étudiants sont également le sujet d'une formation et d'une évaluation lorsqu'elles constituent un élément important du programme de l'enseignement et de l'apprentissage.

Constatant le besoin d'études de cas à la fois « ouvertes » et « fermées », l'équipe EXPLICS a développé 11 études de cas fermées et 6 études de cas ouvertes. Cette distinction ne peut qu'être partielle cependant, car une étude de cas sur Internet permettra toujours un supplément de recherche sur les réseaux ; les études de cas basées sur Internet sont des produits hybrides qui se situent à mi-chemin entre les études de cas « ouvertes » et celles qui sont « fermées ».

3.3 Comment utiliser des études de cas en classe ?¹⁶

Les études de cas peuvent être utilisées dans un cours de 90 ou 120 minutes, ou comme une suite de leçons, selon la complexité de l'étude. Il peut y avoir des activités supplémentaires de vocabulaire ou de grammaire fournies par l'enseignant, ainsi qu'un examen plus approfondi de l'étude du point de vue de son contenu et langage. A la différence des simulations globales, une étude de cas ne fera pas l'objet de tout un semestre, ce qui est le cas habituellement avec

¹⁶ Pour davantage d'informations voir aussi Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008 : 29-47.

des simulations globales. Si l'enseignant organise une étude de cas qui s'étend sur tout un ensemble de cours et intègre trop d'exercices de vocabulaire, de grammaire ou de lecture, les étudiants et l'enseignant risquent de perdre de vue la tâche dans son ensemble et de revenir aux exercices traditionnels, au détriment de l'objectif premier qui était de développer une solution à un problème authentique.

Les études de cas seront normalement intégrées à un contexte plus large avec une unité thématique ou linguistique. Dans le cas idéal, elles peuvent être utilisées en corrélation avec les objectifs d'apprentissage d'un module de cours. Ainsi, à la fin d'un module de cours sur les droits d'auteur (français juridique), l'enseignant peut demander aux étudiants de travailler sur l'étude de cas EXPLICS « Droits d'auteurs et l'industrie de la musique »¹⁷ et évaluer la capacité des étudiants à débattre sur des questions juridiques tout en utilisant le langage abordé en cours dans un contexte tiré de la vie réelle.

L'utilisation des études de cas dans l'enseignement des langues a une influence considérable sur le rôle des enseignants et des étudiants car ces derniers prennent davantage de responsabilités à l'égard de leur apprentissage, prenant leurs propres décisions et planifiant leur collaboration et leur travail. L'enseignant, par contre, doit accepter son nouveau rôle consistant à favoriser le développement de cette autonomie. Il s'agira pour lui de moins diriger la classe et de proposer davantage d'activités de manière à faciliter l'apprentissage. L'enseignant participera au processus de recherche et clarifiera les détails concernant les tâches ou les documents. Il devra vérifier et guider le développement des présentations, et donner un feed-back approprié afin d'améliorer les compétences langagières des étudiants.

3.4 Pourquoi utiliser des études cas dans l'enseignement des langues ?

Les études de cas conçues pour l'apprentissage des langues encouragent les étudiants à assumer davantage de responsabilités concernant leur apprentissage. Leur rôle en classe devient plus actif, le défi est plus grand. Il ne suffit plus d'écouter passivement, il faut chercher, analyser, développer et produire dans un contexte d'activité permanente. L'authenticité du problème à analyser stimule le désir de trouver davantage d'informations et de consacrer un temps considérable à la lecture et à la production des textes. Le processus d'apprentissage se trouve intensifié et la motivation en est d'autant renforcée. Pour les étudiants, l'approche centrée sur la résolution de problèmes engendre une solidarité envers ceux qui rencontrent des difficultés. Les exercices simples et répétitifs sont remplacés par une production qui fait sens et pour laquelle ils possèdent certaines des connaissances et compétences requises. Ces compétences sont valorisées et la personnalité des apprenants est prise en compte.

Les études de cas sont particulièrement adaptées aux cours de langues de spécialités car l'enseignant peut cibler un thème dans le domaine d'étude des étudiants. Le développement de ce genre d'étude de cas favorise une coopération entre l'enseignant de langues (par ex. un professeur de français juridique) et l'enseignant spécialiste (par ex. un professeur de droit) car dans la rédaction du scénario en équipe, l'enseignant de langues évalue les aspects linguistiques tandis que le spécialiste du sujet évalue l'authenticité du contenu¹⁸.

Pour les cours de langues portant sur des questions juridiques, par exemple, l'équipe EXPLICS a développé des études de cas sur les droits d'auteur (étude de cas française « Droits d'auteurs et l'industrie de la musique »¹⁹), sur l'art de faire pression (étude de cas

¹⁷ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/music/explics.htm>.

¹⁸ Voir aussi : Fischer 2007a : 256-260 ; Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008 : 39-41.

¹⁹ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/music/explics.htm>.

française « Lobbying – une affaire européenne »²⁰) ou sur les droits des personnes handicapées dans l'industrie aéronautique (étude de cas anglaise « Disability rights case study »²¹). Ces études de cas peuvent également être utilisées pour des cours de langue non spécialisés, mais avec d'autres visées pédagogiques.

3.5 Comment développer une étude de cas²²

Avant de développer une étude de cas, l'enseignant devrait d'abord consulter le programme afin de savoir quel contexte ou thème correspond aux sujets déjà abordés ou aux aspects linguistiques préconisés. Il est important que la problématique ne soit pas trop générale et connue des étudiants car dans ce cas le besoin d'une recherche approfondie s'amenuise. Dans l'idéal, les étudiants devraient aborder un problème spécifique, dont l'effet est seulement local et qui a lieu dans un pays où la langue cible est parlée. Dans ce cas, les étudiants seront amenés à analyser le problème et à lire/écouter les documents disponibles.

Il est important que les rôles des apprenants soient aussi authentiques et crédibles que possible. Des étudiants au niveau master devront probablement effectuer un stage au cours de leurs études et commenceront sans doute leur carrière en bas de l'échelle hiérarchique plutôt qu'au niveau de PDG. Si le rôle n'est pas authentique, les étudiants travailleront moins sérieusement et leurs présentations deviendront des jeux de rôle superficiels et excessifs.

Ayant choisi la problématique, l'enseignant prépare une description de l'étude et de l'information annexe.

Les résultats obtenus et les réalisations devraient correspondre à une situation réaliste, mais devraient également correspondre au programme.

La prochaine étape est la conception des activités préparatoires qui développent la compétence de l'étudiant à accomplir la tâche dans son ensemble. Ces activités devraient être présentées dans un ordre logique et chronologique, et pour chaque activité le résultat devrait être spécifié. Les activités devraient être groupées en étapes, selon le nombre d'heures disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage. Les productions devraient recouvrir activités écrites et orales, afin que les quatre compétences soient travaillées durant l'étude. L'enseignant doit également décider combien de travail peut être effectué en classe (selon les ressources techniques disponibles) et combien de travail aura lieu en dehors de la salle de classe. Il est vraisemblable que les apprenants consacreront un temps considérable à l'étude en dehors de la salle de classe, c'est pourquoi la description des rôles et des tâches doit être extrêmement claire afin de réduire les incompréhensions et les doutes.

Bibliographie

Almagro Esteban, Ana / Pérez Cañado, María Luisa (2004). Making the case method work in teaching Business English: a case study. Dans : *English for Specific Purposes* 23, 137-161.

²⁰ URL : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/lobbying/>.

²¹ URL : http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability_rights/index.html.

²² Voir aussi : Cain/Fischer/Casey 2004 ; Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008 : 49-51.

Barnes, Louis B. / Christensen, C. Roland / Hansen, Abby J. (³1994). *Teaching and the Case Method*. Harvard Business School Press.

Barnes, Louis B. / Christensen, C. Roland / Hansen, Abby J. (³1994). *Teaching and the Case Method – Instructor’s Guide*. Harvard Business School Press.

Cain, Philip / Fischer, Johann / Casey, Etain (2004). Design and development of on-line case study modules. Dans : Cain / Heath 2004, 9-25.

Cain, Philip / Heath, Simon (éds.) (2004). *Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning. Handbook for Lecturers*. Newcastle : University of Newcastle.

Casey, Etain / Fischer, Johann (2005). The Use of Case Studies in Language Teaching. Dans : Moravčíková, Alžbeta / Taylor Torsello, Carol / Vogel, Thomas (éds.). *University Language Centres: Broadening Horizons – Expanding Networks. Proceedings of the 8th CercleS Conference, Bratislava, 9-11 September 2004*. Bratislava : CercleS, 163-175.

Daly, Peter (2002). Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom. Dans : *The Internet TESL Journal – For Teachers of English as a Second Language*, vol. VIII, No. 11. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> [publication en ligne]

Erskine, James A. / Leenders, Michiel R. / Mauffette-Leenders, Louise A. (2001). *Teaching with Cases, Learning with Cases and Writing Cases*. 3 vol. University of Western Ontario : Richard Ivey School of Business.

Fischer, Johann (2005). Case Studies in University Language Teaching and the CEF. Dans : Forsman Svensson, Pirkko / Toepfer, Tom / Virkkunen-Fullenwider, Anu (éds.). *Proceedings of the CercleS Workshop on CEF 31 August – 1 September and Selected Papers from the Bi- and Multilingual Universities Conference 1 – 3 September, 2005*. Helsinki : University of Helsinki Language Centre [publication en ligne] <http://www.helsinki.fi/kksc/cef2005/documents/Fischer.pdf>

Fischer, Johann (2007a). Der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht – Eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. Dans : Kiefer, Karl-Hubert / Fischer, Johann / Jung, Matthias / Roche, Jörg (éds.). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München : Iudicium, 237-263.

Fischer, Johann (2007b). L’uso degli studi di un caso nei corsi di lingua. Dans : *Babylonia* 3, 40-45.

Fischer, Johann / Casey, Etain (2005). Der Einsatz von Fallstudien im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. Dans : Gebert, Doris (éd.). *Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung 2004*. Bochum : AKS-Verlag, 175-184.

Fischer, Johann / Casey, Etain / Abrantes, Ana Margarida / Gigl, Elke / Lešnik, Marija (éds.) (2008). *LCaS – Language Case Studies*. Strasbourg : Council of Europe.

Kaiser, Franz Josef (éd.) (1983). *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Kiefer, Karl-Hubert (2004). Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch. Dans : *Info DaF* 1, 68-98.

Uber Grosse, Christine (1988). The Case Study Approach to Teaching Business English. Dans : *English for Specific Purposes* 7, 131-136.

Wickum, Heinrich / Kiefer, Karl-Hubert (2007). Zum Einsatz betriebswirtschaftlicher Fallstudien in der Sprachenausbildung. Dans : Kiefer, Karl-Hubert / Fischer, Johann / Jung, Matthias / Roche, Jörg (éds.). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München : Iudicium, 265-288.

Chapitre 4 Linguistique de corpus

Carol Taylor Torsello / Katherine Ackerley / Erik Costello / Fiona Dalziel / Francesca Helm / Sara Gesuato (Padua)

Lisa Lena Opas-Hänninen (Oulu)

4.0 Introduction

Les études de cas et les simulations globales rassemblent un ensemble de textes authentiques que l'apprenant est invité à lire pour résoudre les problèmes particuliers présentés par l'étude.

Ces textes peuvent être rassemblés pour former un corpus. Ce chapitre est consacré à la linguistique de corpus qui peut devenir un élément de l'ensemble du processus éducatif lancé par l'étude de cas. La génération et l'analyse d'un corpus peuvent être effectuées par les enseignants ou les étudiants (voir par exemple, Taylor Torsello / Ackerley / Castello 2009; Hidalgo / Quereda / Santana 2007; O'Keeffe / McCarthy / Carter 2007; Gavioli 2005; Aston / Bernardini / Stewart 2004; Sinclair 2004; Hunston 2002; Kettermann / Marko 2002; Partington 1998; Wichmann / Fligelstone / McEnery / Knowles 1997). Les enseignants peuvent effectuer une analyse de corpus pour vérifier la présence et la fréquence d'emploi de mots spécifiques, phrases et structures. Ils peuvent ainsi tester des hypothèses concernant la langue, ou les textes, en utilisant le corpus. Ils peuvent examiner comment un mot particulier est utilisé :

- quelle est l'association attendue d'un mot à un autre mot (collocation ou schémas lexicaux)
- quelle est l'association attendue au niveau de la syntaxe (schémas lexico-grammaticaux ou « colligation »)
- quel champ sémantique émerge du mot dans le contexte (préférence sémantique)
- si son utilisation dans un contexte particulier conditionne la signification du mot lui-même et d'autres mots qui entrent ce contexte : par exemple certains mots sont associés typiquement avec des mots de connotation positive ou négative et ainsi empruntent eux-mêmes une signification chargée d'une attitude (la prosodie sémantique) (voir, par exemple, Tognini-Bonelli 2001: 25-31).

Les connaissances établies de cette façon par les enseignants alimentent le processus d'enseignement, la création de ressources et le développement des tests.

Il existe des arguments pédagogiques convaincants pour encourager les étudiants à utiliser un corpus pour tester des hypothèses langagières eux-mêmes. L'apprentissage d'une langue devient une activité de recherche et de découverte indépendante. C'est à l'apprenant de découvrir si un mot donné est utilisé dans un contexte syntaxique ou sémantique. Une suggestion faite par un pair ou par un enseignant peut être traitée comme une hypothèse à vérifier au moyen du corpus.

Ce chapitre se base sur l'exemple de l'étude de cas en anglais « Droits de personnes handicapées » (“Disability Rights”) [http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability_rights/index.html], mais peut servir de modèle d'analyse d'un corpus pour toutes les études de cas et les simulations globales d'EXPLICS. Le chapitre se structure en sections : 4.1 Qu'est-ce qu'un corpus ? ; 4.2 Les concordanciers ; 4.3 Comment constituer un petit corpus ? ; 4.4 La linguistique de corpus ; 4.5 Programmes pour l'apprentissage des langues.

4.1 Qu'est-ce qu'un corpus ?

Un corpus est un ensemble de textes (corpus textuel), un ensemble de mots (corpus lexical), ou un ensemble de phrases (corpus phrastique). Les textes sont sélectionnés selon des critères prédéfinis pour présenter, tant que possible, une langue, une variété d'une langue, un genre, un domaine de discours, un auteur, ou un sujet (voir : Bowker and Pearson 2002). On parle, par exemple, de : « corpus sémantique », « corpus en phonologie », « corpus en traductologie », « corpus électronique », « corpus littéraire », « corpus de sciences sociales », « corpus bilingues », « corpus en langues anciennes » pour ne reprendre ici qu'un échantillon. Les textes peuvent être analysés à un moment donné ou sur une période de temps (analyse synchronique vs. diachronique). Un corpus langagier est créé à l'aide d'un ordinateur pour fournir les données pour la recherche et pour faciliter l'analyse (*l'analyse de données textuelles* (ADT) assistée par ordinateur).

La taille d'un corpus sera liée à son objectif. Pour examiner de façon approfondie le fonctionnement de l'anglais britannique, par exemple, il faudra un très large corpus de l'anglais britannique. Cependant, même un corpus de taille modeste peut être très utile à des fins éducatives, particulièrement lorsqu'il représente un domaine de spécialité spécifique, comme les droits des personnes handicapées. Lors d'une ADT à partir d'un petit corpus d'une langue de spécialité, il peut être très instructif de comparer les résultats pour un item lexical donné (ou pour un phénomène linguistique) à ceux résultant d'une analyse sur un corpus de référence. Un corpus de référence est habituellement un vaste ensemble de textes censé représenter toute une langue ou variété de cette langue. Deux exemples en sont le 'Bank of English'²³ et le 'British National Corpus'²⁴.

4.2 Les concordanciers

Il existe de nombreux concordanciers pour faire la recherche dans un corpus d'un mot accompagné de son contexte.

4.2.1 Des logiciels gratuits

Les programmes suivants peuvent être téléchargés gratuitement:

- **AntConc**, développé par Laurence Anthony de l'Université Waseda, est un concordancier gratuit qui génère des concordances, des listes de fréquences d'emploi, des listes de mots-clefs et des groupes de mots.
http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html
- **ConcApp**, créé par Chris Greaves de Hong Kong Polytechnic University, génère des concordances des listes de fréquence d'emploi.
<http://www.edict.com.hk/PUB/concapp/>
- **TextSTAT**, développé à la *Freie Universität Berlin*, est un programme simple pour l'analyse de textes. Il génère des listes de fréquence d'emploi et des concordances. Ce programme peut également être utilisé pour la création d'un corpus. Son « araignée »,

²³ <http://www.collins.co.uk/books.aspx?group=140>.

²⁴ <http://www.natcorp.ox.ac.uk/what/index.html>.

ou moteur de balayage, lit les pages sélectionnées d'un site Web particulier et génère un TextSTAT corpus.

<http://www.nederlandistik.fu-berlin.de/textstat/software-en.html>

- **TACT**, développé à l'Université de Toronto par John Bradley et al., un programme DOS facile d'exécution avec les anciennes versions de Windows. Il génère des listes de mots, des concordances et des statistiques.

<http://www.chass.utoronto.ca/tact/>

4.2.2 Des logiciels payants

Le programme suivant est commercialisé par Oxford University Press :

- **WordSmith Tools**, développé par Mike Scott, est une suite de programmes qui génèrent des listes de fréquence d'emploi et des concordances. Ces listes permettent la visualisation de la fréquence d'emploi des items, des groupes de mots et des mots clefs. Le programme peut également lancer des analyses statistiques détaillées.

http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/ws_form?cc=global

Un programme de tutorat est disponible sur : <http://www.lexically.net/wordsmit/>

4.2.3 D'autres ressources disponibles en ligne

Certains corpus peuvent être consultés et analysés en ligne. Ils offrent aux enseignants la possibilité de s'entraîner avant d'assembler leur propre corpus. Ils offrent également les données à comparer aux résultats obtenus. Les sites Web suivant donnent accès aux corpus et fournissent les outils pour lancer une concordance :

- **BNC Search** : pour des recherches simples dans les 100 millions de mots du British National Corpus <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>
- **Corpus.byu.edu** : pour l'analyse des corpus en anglais, espagnol and portugais <http://corpus.byu.edu/>
- **Querying Internet corpora** : pour l'analyse des corpus sur Internet en chinois, anglais, finnois, allemand, français, italien, polonais, portugais, russe, espagnol <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>
- **The Complete Lexical Tutor** : fournit un grand nombre d'outils pour « data-driven learning » (apprentissage guidé par les données) <http://www.lextutor.ca/> et permet l'analyse des corpus en anglais et en français <http://www.lextutor.ca/concordancers/>
- **VLC Web Concordancer** : permet l'analyse des textes dans les corpus en anglais, français, chinois et japonais
<http://www.edict.com.hk/concordance/>
- **TAPoR Tools** : un portail qui permet l'analyse et la récupération de textes
<http://portal.tapor.ca/portal/portal>
- **CLAWS** : un programme pour étiqueter les catégories de mots en anglais
<http://ucrel.lancs.ac.uk/claws/>

- **Frequency lists (BNC)** : offre des listes de fréquence d'emploi, utile en particulier pour l'analyse par mot clef etc.
<http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/flists.html>
- **WebCorp** : un moteur de recherche linguistique pour accéder au Web en tant que corpus
<http://www.webcorp.org.uk>

4.3 Comment construire un petit corpus

Un corpus peut être construit de façons différentes selon les besoins spécifiques de l'utilisateur. Pour les besoins des utilisateurs de ce manuel, il suffit de suivre quelques instructions simples pour créer un petit corpus de textes authentiques utilisés ou référencés dans chaque étude de cas ou simulation globale.

1. Créez un dossier pour rassembler vos textes.
2. Sélectionnez et copiez et collez les textes que vous voulez saisir dans votre corpus en utilisant un fichier .txt et le programme « NotePad » ou « WordPad ».
3. Enregistrez chaque fichier .txt dans le dossier, utilisez un nom qui identifie le texte clairement.
4. Ajoutez des métadonnées à chaque fichier afin que vous puissiez toujours trouver de l'information sur les textes. Ces métadonnées peuvent inclure :

la source du texte (« URL » ou adresse Web, nom du site web, nom du journal etc.)
 l'auteur
 la date de la rédaction du texte
 le titre du texte

5. Placez les métadonnées entre les balises, <> (voir Fig. 1). Ceci est important car lors de la génération des listes de mots ou des concordances, on peut demander au programme d'exclure ces éléments (c'est-à-dire les mots entre <>).

```

<Explics Project>
<http://www.sz.zsm.uni-wuerzburg.de/projekte/explics/>
<08 November 2007>
The aim of the EXPLICS project is to improve language competence of
students by preparing models of best-practice in how to exploit Internet
case study and simulation templates and by familiarising language teachers
with these models. This is achieved by bringing together the different
competence areas of the project partners. These specialisations include:
task-oriented and
  
```

Figure 1 : Un exemple de métadonnées ajoutées à un texte en anglais.

On peut, facultativement, ajouter des balises aux textes d'un corpus. Une balise sert « d'étiquette » attachée à un texte, qui peut spécifier son rôle au sein du texte. Par exemple, dans une lettre de réclamation, la formule « Cher X » peut recevoir l'étiquette <salutation>. Quand tous les éléments fonctionnels d'un texte sont balisés, leur séquence peut être décrite. Alternativement, chaque mot d'un texte peut être balisé pour indiquer sa partie du discours (voir Fig. 2). Ceci peut être effectué à l'aide d'un programme de balisage automatique, tel que CLAWS ; voir ressources dans 4.2.3.

Budget_NN1 airline_NN1 Ryanair_NP0 's_POS appeal_NN1 against_PRP a_AT0 court_NN1 judgement_NN1 which_DTQ found_VVD it_PNP was_VBD unlawful_AJ0 to_TO0 charge_VVI a_AT0 disabled_AJ0 passenger_NN1 for_PRP a_AT0 wheelchair_NN1 begins_VVZ on_PRP Monday_NP0 ._.

Figure 2 : Un exemple d'un texte en anglais étiqueté pour les parties de discours (balisé automatiquement par CLAWS).

Votre corpus peut être ensuite analysé à l'aide d'un des outils cités en 4.2

4.4 La linguistique de corpus

La linguistique de corpus, stricto sensu, repose sur l'affirmation que l'objet du linguiste est le texte ou le discours. Pour de nombreux linguistes (mais pas tous), le corpus est le lieu linguistique où se construit et s'appréhende le sens des textes. L'analyse de corpus suit généralement cette logique pour devenir l'étude d'une base de données linguistiques qui cherche à établir au départ la fréquence d'emploi des mots, les mots clefs et les schémas phraséologiques et structurels. Si le corpus mérite d'être considéré comme un *observatoire* de quelque chose de transcendant ou plutôt comme un *observé dynamique* digne d'intérêt, reste un sujet de débat assez vif où s'opposent les protagonistes des approches « bottom up » et les experts théoriciens qui insistent sur une vision élitiste de la vérité. Dans cette section, la référence de base est un corpus échantillon établi à partir des textes de l'étude de cas « Droits des personnes handicapés » (18 098 mots). Dans tous les exemples suivants le programme 'AntConc' a été utilisé.

4.4.1 Listes de mots

Une liste de mot (voir figure 3) est une liste de tous les mots dans le corpus, en rang selon la fréquence d'emploi. Les mots peuvent être affichés en ordre alphabétique. Il est également possible d'exclure les mots fonctionnels de la liste en utilisant ce qu'on appelle une « stop list »²⁵.

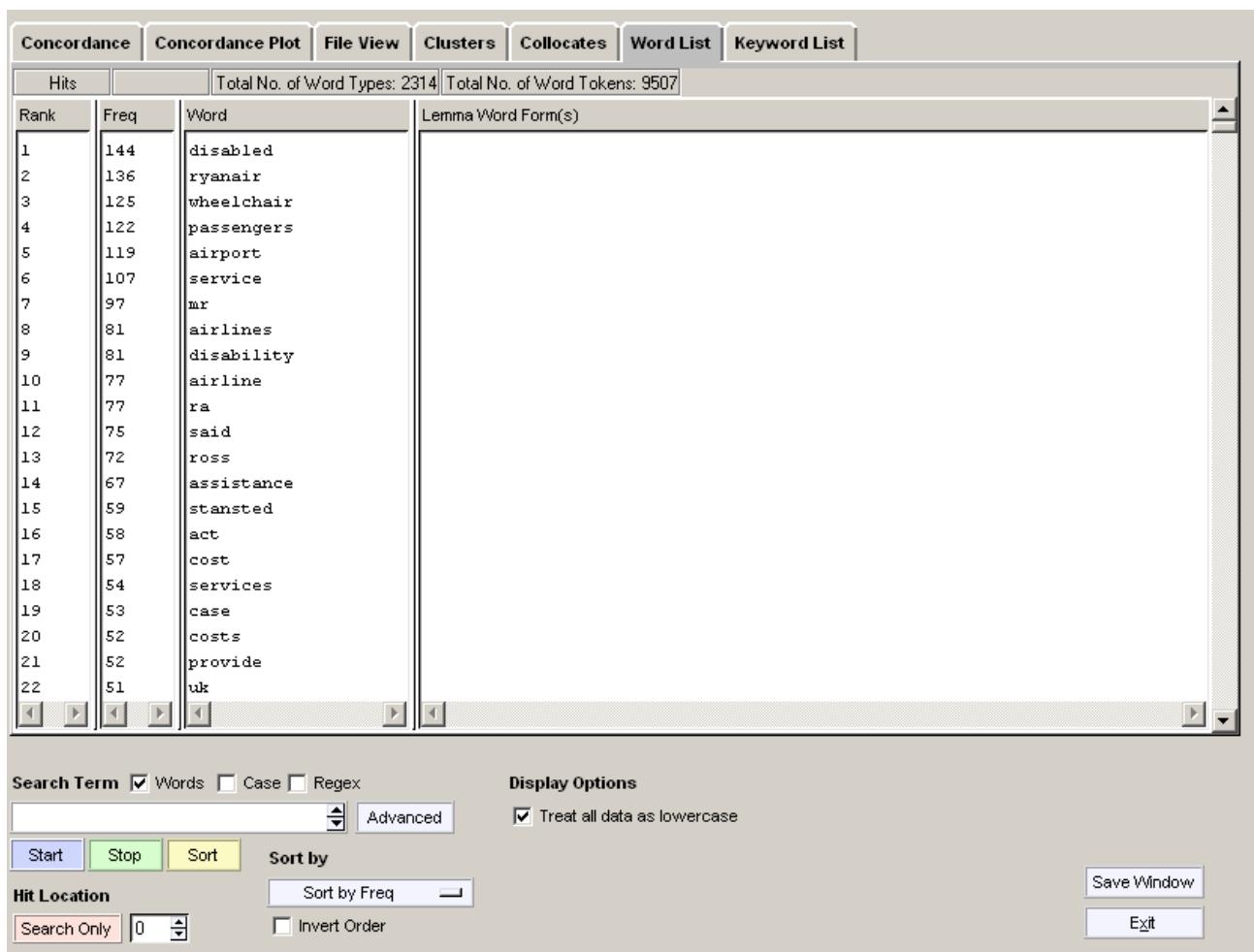


Figure 3 : Liste des items lexicaux dans le corpus ‘Droit des personnes handicapés’ triés par fréquence d’emploi

²⁵ Une « stop list » est une liste de mots à ne pas indexer, par exemple des mots fonctionnels, les noms propres, car ils sont considérés comme étant sans importance ou non pertinents. Quand une « stop list » est employée les mots qui s'y trouvent ne sont pas indexés. Par conséquent les mots pertinents s'affichent dans la liste de fréquence d'emploi.

4.4.2 Mots clés

Mots clés (voir Figure 4) sont des mots qui s'emploient avec une fréquence anormalement élevée dans un corpus. Ceux-ci sont visibles lorsqu'on compare la liste avec une liste d'un corpus de référence (voir section 4.2.3 pour des listes de corpus de référence) « Keyness » est le terme technique qui fait référence aux tests de mesure statistique comparant la fréquence d'emploi relative.) Les mots clés signalent ce qui est caractéristique du corpus analysé mais qui n'est pas typique du corpus de référence.

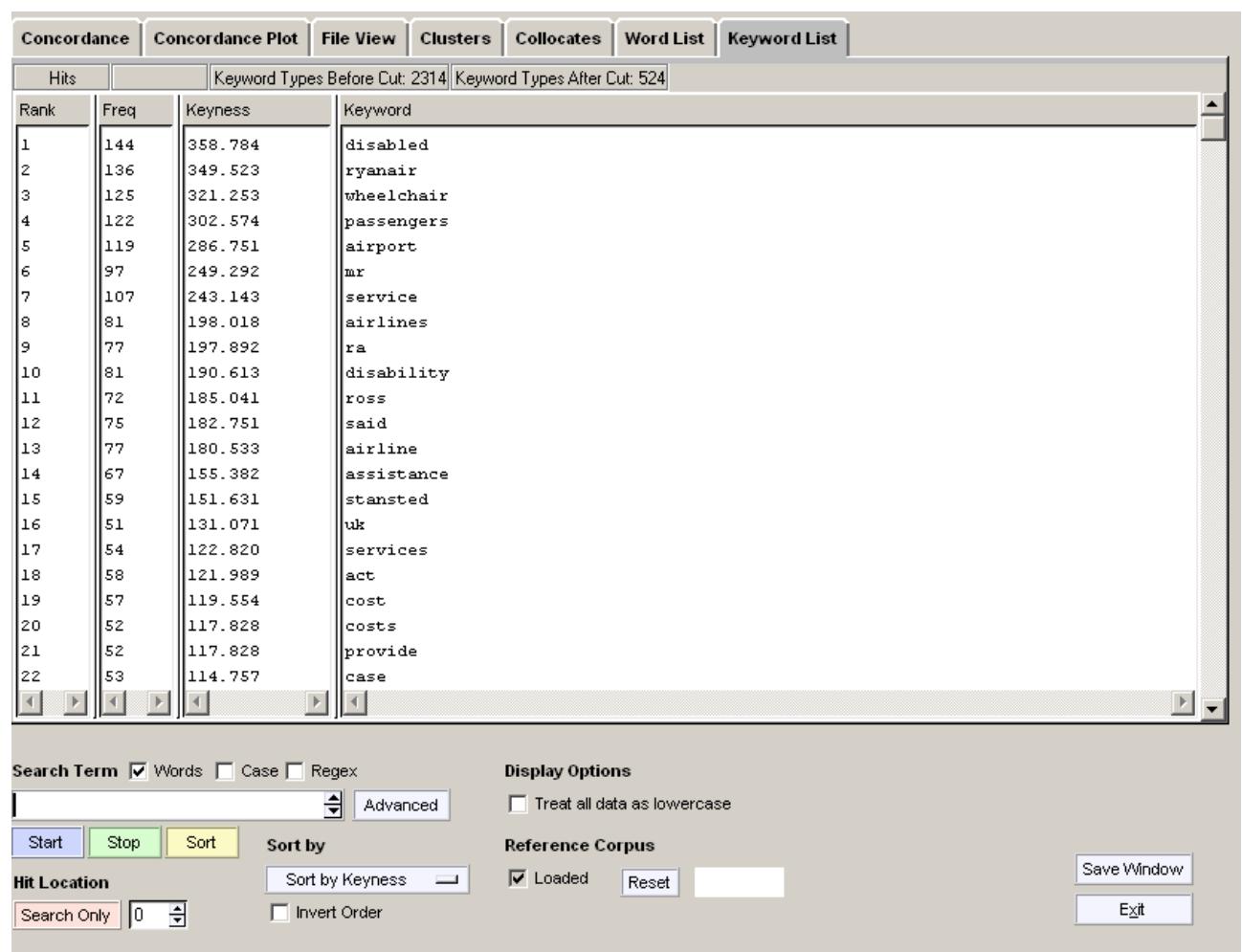


Figure 4 : Liste des mots clés dans le corpus ‘Droit des personnes handicapés’ triés par fréquence d’emploi.

4.4.3 Des groupes de mots

Les groupes de mots sont des unités récurrentes composées de plusieurs mots, c'est-à-dire des combinaisons de deux mots ou plus qui identifient les expressions répétées souvent telles celles affichées en Figure 5 :

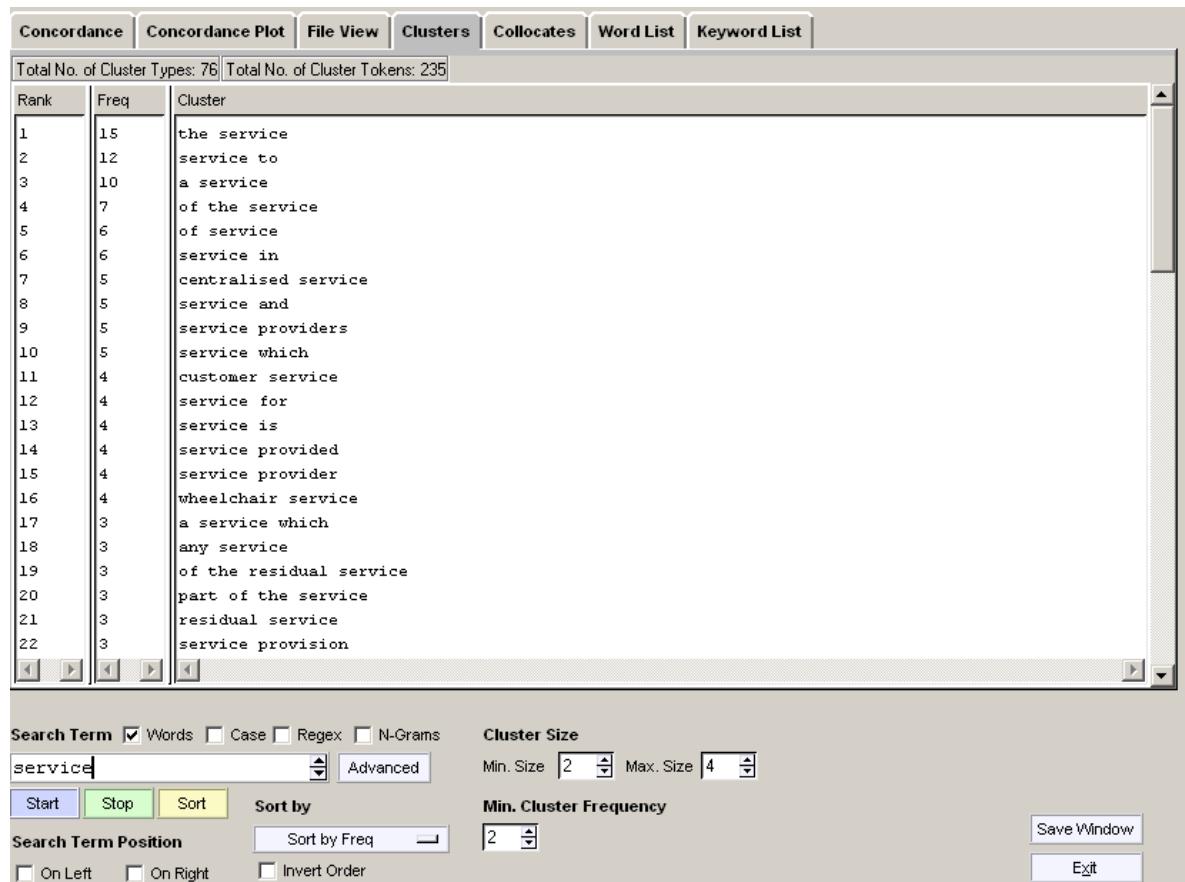


Figure 5 : Groupes de mots qui comprennent le mot recherché « service »

4.4.4 Concordances

Lorsque une unité sémantique est encodée plus d'une fois à travers de semblables ou les mêmes ressources linguistiques et textuelles, nous avons un schéma. Un **schéma** peut être défini comme *l'encodage répété d'une unité sémantique avec des ressources linguistiques-textuelles semblables*. Un schéma peut être découvert en utilisant un concordancier pour effectuer une recherche de type « KWIC » « key word in context » ou recherche de mot clé dans son contexte.

Une recherche de mots clés récupère toutes les instances d'un mot donné dans le corpus et les affiche dans une concordance (voir Figure 3). Ceci affiche le mot recherché, appelé mot clé, dans son environnement immédiat. Les concordances révèlent la compagnie lexicale/grammaticale typique d'une locution, c'est-à-dire ses associations avec d'autres mots ou structures ou unités sémantiques (collocations). Etant donné la fréquence d'emploi élevée de *provide*, *providing*, *provision* dans le corpus, il se peut que nous voulions faire une recherche pour le radical *provi**, où l'astérisque est « un joker » qui remplace une chaîne indéfinie de lettres. La concordance dans Figure 6 a été générée à partir de cette recherche et révèle les locutions récurrentes telles que « *a provider of services* », *service provider*, *the*

provision of services. De telles recherches peuvent dévoiler *collocation* ou *colligation* (voir 4.0).

disabled person which results from compliance by a provider of services with a Section 19 of services to make adjustments: 1. Where a provider of services has a practice, disabled persons to make use of a service which a provider of services provides, or service and Ryanair believes that they should be providing free wheelchair services. Option 1 would create a single service provider at any given airport, which er, it could result in there being a sole service provider at each airport or eeing and publishing quality standards of service provision and providing an annual rtunity of clarifying the situation as far as the provision of services to those of 2 of this Section and Section 20 and 21 - (a) the provision of services includes the

Figure 6 : Echantillon de lignes d'une concordance pour le radical provi* triées à la gauche du mot clé.

Un autre schéma qui revient souvent émerge quand on lance une recherche « KWIC » (recherche par mot clé) pour le radical *discrim**. La recherche met en évidence le lien entre les formes *discrim** et la préposition « *against* ».

w moves to stop airlines discriminating against disabled rposes of Section 19, a provider of services also discriminates against a disabled pt from Part III. They still have a duty to avoid discrimination against disabled ve the right as a disabled person not to be discriminated against. The BBC's nge was not to determine whether Mr Ross had been discriminated against but to y for rental of a wheelchair and that he had been discriminated against; its argument It was accordingly accepted that Mr Ross had been discriminated against. 2. RA The claimant seeks a declaration that he has been discriminated against. This is in

Figure 7 : Echantillon de lignes d'une concordance pour le radical *discrim** triées à la gauche du mot clé.

Alternativement, un schéma phraséologique peut être *l'association récurrente d'une unité sémantique avec des formes linguistiques données ou d'autres unités sémantiques*. Ceci peut dévoiler une *préférence sémantique*, par exemple, *incur* a tendance à paraître dans un contexte de terminologie financière, tel *costs* (voir Figure 8).

represent only those costs incurred for passengers arriving and in which case such redundancy costs would not be incurred. 5.17 Modest le PRM assistance service and would therefore not incur any additional costs, and provide assistance to PRMs and therefore already incur the associated costs. This endants was responsible for paying the sum of £36 incurred by Mr Ross on his outward d Kingdom Airlines including RA paid for any cost incurred when a passenger in a

Figure 8 : Echantillon de lignes d'une concordance pour le radical *incur** triées à la gauche du mot clé.

La prosodie sémantique peut également paraître : par exemple, des mots tels *provide* et *avoid* coïncident avec des mots qui dénotent des concepts positifs et négatifs respectivement (voire Figure 9).

<i>provide</i>	co-occurs with	positive terms like	<i>assistance, service</i>
<i>avoid</i>		negative terms like	<i>discrimination, difficulty</i>

Figure 9 : Exemples de la prosodie sémantique : *provide, avoid*.

4.5 Programmes pour l'apprentissage des langues

Les corpus peuvent être utilisés avec les études de cas et les simulations globales. Dans le cas des études de cas, le corpus peut se constituer uniquement des textes dont il est question dans l'étude de cas elle-même, ou peut inclure d'autres textes annexes sélectionnés par l'enseignant ou les étudiants. Dans le cas des simulations globales, où les étudiants eux-mêmes cherchent des documents pertinents, l'enseignant et/ou les étudiants peuvent construire un corpus. Les textes inclus dans un corpus, qu'ils soient pour une étude de cas ou une simulation globale, peuvent concerner un ou tous les sujets traités et, dans ce cas, fourniront des items lexicaux utiles ou collocations (voir 4.0). Ils peuvent, au contraire, être des échantillons du genre de textes que les étudiants sont censés produire, destinés à servir de modèles. Sur la base des listes de mots, groupes de mots, et concordances, l'enseignant peut générer des activités qui aident les étudiants à développer leurs compétences lexicales dans un domaine particulier (voir par exemple figure 10). Par ailleurs, le corpus peut être consulté directement par des étudiants pour examiner des schémas, surtout avec des étudiants de niveau avancé (voir par exemple Aston / Bernardini / Stewart 2004).

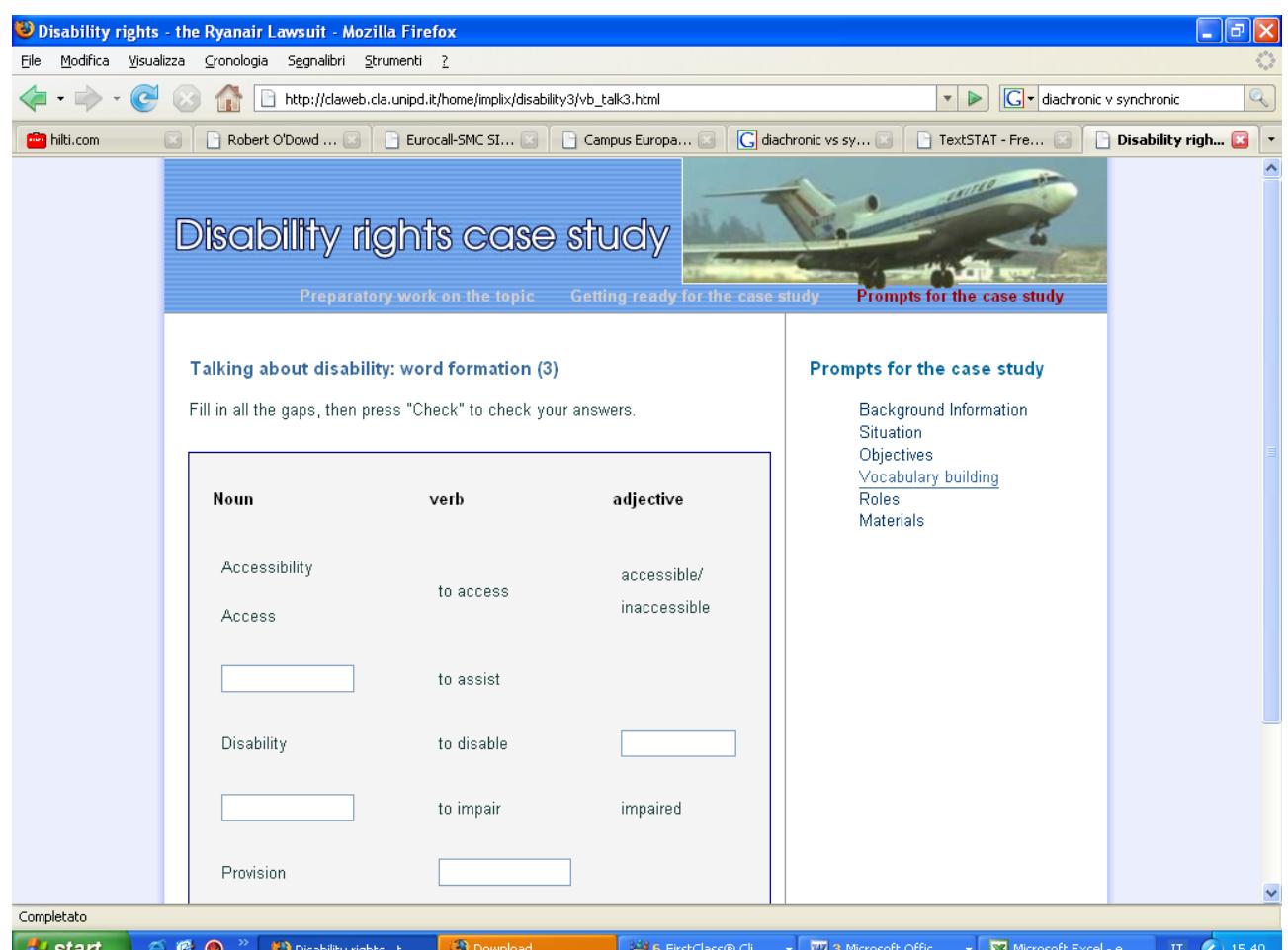


Figure 10 : Capture d'écran d'un exercice lexical de l'étude de cas « Droit des personnes handicapées ».

Bibliographie

Aston, Guy / Bernardini, Silvia / Stewart, Dominic (éds.) (2004). *Corpora and Language Learners*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Bowker, Lynne / Pearson, Jennifer (2002). *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*. New York : Routledge.

Gavioli, Laura (2005). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Hidalgo, Encarnación / Quereda, Luis / Santana, Juan (éds.) (2007). *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam/New York : Rodopi.

Hunston, Susan (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hunston, Susan / Francis, Gill (2000). *Pattern grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.

Kettemann, Bernhard / Marko, Georg (éds.) (2002). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam : Rodopi.

O'Keeffe, Anne / McCarthy, Michael / Carter, Ronald (éds.) (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Partington, Alan (1898). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Sinclair, John (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Stubbs, Michael (2001). *Words and Phrases*, Oxford, UK / Malden, US : Blackwell.

Taylor Torsello, Carol / Ackerley, Katherine / Castello, Erik (éds.) (2009). *Corpora for University Language Teachers*. Bern : Peter Lang.

Tognini-Bonelli, Elena (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Wichmann, Anne / Fligelstone, Steven / McEnery, Tony / Knowles, Gerry (1997). *Teaching and Language Corpora*. London/New York : Longman.

Chapitre 5: Acquisition de connaissances lexicales

Alison Standring (London) / Elke Gigl (Wien) / Johann Fischer (Göttingen)

5.0 Introduction

Puisque la **quantité**, l'**étendue** et la **maîtrise du vocabulaire** sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue, il s'impose de trouver et fournir de nombreux contextes pour acquérir et consolider cette compétence. Les études de cas et les simulations globales livrent des contextes idéaux pour l'acquisition de connaissances lexicales, comme ce chapitre le démontrera. Davantage d'informations concernant l'exploitation des études de cas et des simulations globales pour cette acquisition se trouvent dans le chapitre sur la linguistique de corpus.

5.1 Quels sont les objectifs ?

La lexie dont les apprenants ont besoin varie selon l'individu et ses priorités : affaires, études, vie sociale, voyages ou autre objectifs.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), les apprenants au niveau A1 devraient avoir un répertoire de base pour pouvoir comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.

Au niveau B1, les apprenants devraient pouvoir s'exprimer sur la vie quotidienne (par exemple quand s'il s'agit de choses relatives à la famille, au travail, à l'école, aux loisirs, aux voyages, à l'actualité) ; tandis que, au niveau B2, l'étudiant devrait pouvoir comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, et suivre une discussion technique dans sa spécialité.

Ceux qui atteignent le niveau C1 peuvent être en mesure d'employer un répertoire lexical large comprenant des expressions idiomatiques et familières. Enfin, au niveau C2, l'apprenant devrait pouvoir maîtriser « *une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguité* »²⁶.

Les études de cas et les simulations globales peuvent être efficaces dans *l'acquisition de connaissances lexicales* à tous les niveaux, et pour illustrer ceci nous aborderons de façon plus proche la définition du terme.

5.2 Que signifie « l'acquisition lexicale » ?

Par tradition, et malgré la préférence des linguistes pour des termes jugés plus précis (*vocables, lemmes, locutions, lexèmes, morphèmes*), on divise le langage en deux catégories : le vocabulaire (soit les *mots* individuels) et la grammaire (considérée comme les règles qui régissent l'utilisation des *mots*). A son tour, l'acquisition lexicale est souvent interprétée comme étant l'augmentation du nombre de *mots* individuels que l'apprenant maîtrise. Cette perspective, cependant, n'est pas sans problèmes.

²⁶ Voir : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (p. 87).

5.2.1 Combien de mots un apprenant a-t-il besoin de connaître ?

Tout d'abord, combien de mots un apprenant devrait-il connaître ? Le problème est difficile à résoudre car la notion de *mot* soulève d'importants problèmes d'identification : doit-on considérer que *beau*, *bel*, *belle*, *beaux* et *belles* sont cinq mots différents ou un seul ? *Pomme de terre* est-il un mot, ou bien trois ? Que faire de mots comme *ceci* et *ceux-ci* ? Peut-on inclure des expressions argotiques ou un patois local (ex. en anglais « gotcha ») ? Que dire enfin des mots d'origine étrangère (ex. *vice versa* en anglais) ?

Il serait peut-être plus pertinent de savoir si le fait de « connaître » davantage de mots induit une capacité à communiquer de façon plus efficace. Ceci n'est pas forcément le cas, comme en témoigne une étude de la langue anglaise. Une entreprise américaine, Global Language Monitor (GLM)²⁷, avance que l'anglais pourra bientôt comptabiliser un million de mots. Le dictionnaire *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* contient seulement une fraction de ceux-ci (170 000 mots) et d'après le Professor David Crystal, un natif moyen connaîtrait « seulement » autour de 35 000 mots, par rapport à une personne instruite qui connaît 50 000 à 70 000 mots²⁸. Shakespeare, généralement reconnu comme le plus grand écrivain de la langue anglaise, se servait « seulement » de 31 534²⁹ mots dans ces œuvres.

Il semblerait que l'apprentissage de tous les mots de la langue anglaise ne soit ni faisable ni nécessaire. Le nombre de mots qu'il faudra apprendre dépend des besoins communicationnels de l'apprenant. Pour l'anglais, on estime qu'un bébé natif connaît 300 mots à l'âge de deux ans ; un enfant de cinq ans connaît autour de 5 000 mots ; et à l'âge de 12 ans le chiffre serait autour de 12 000 mots. Dans la langue parlée de tous les jours, la plupart des anglais utilisent autour de 2 000 à 2 500 mots et les journaux utilisent 8 000 à 12 000 mots³⁰.

Sans sous-estimer l'importance d'une gamme lexicale étendue et le besoin de s'approprier de nouveaux mots, particulièrement aux niveaux élémentaires, il semblerait que l'acquisition lexicale n'est pas simplement une question d'apprentissage d'items isolés. Il s'agit plutôt de la capacité à utiliser de nouveaux éléments de façon flexible et fluide. Dans ce contexte, la participation des apprenants aux études de cas aux simulations globales est une méthode plus efficace que la lecture des dictionnaires ou la mémorisation de listes de vocabulaire.

5.2.2 Que signifie « connaître » un mot ?

Ces réflexions nous mènent droit à la question : que signifie « connaître » un mot ? De façon générale, on admet qu'il faut un certain temps pour apprendre un nouveau mot. Avant qu'il s'intègre à la mémoire à long terme, les apprenants auront probablement besoin de le voir, de l'entendre et de l'utiliser plusieurs fois. Une fois de plus, les études de cas et les simulations globales se trouvent justifiées car elles aident les apprenants dans cette étape de consolidation indispensable.

La connaissance d'un mot évolue à plusieurs niveaux. Comprendre la signification d'un mot lors de sa lecture ou de son écoute (connaissance *réceptive*) n'induit pas forcément la capacité de s'en servir (connaissance *productive*). Connaître une signification n'implique pas

²⁷ Gall, C. (2009). The Words in the Mental Cupboard. Dans : *BBC News Magazine* <http://news.bbc.co.uk/1/hi/magazine/8013859.stm>.

²⁸ Ibid.

²⁹ Efron, B. / Thisted R. (1976). Estimating the number of unseen species: How many words did Shakespeare know?. Dans : *Biometrika* 63, p. 435-447.

³⁰ Wallwork, A. (1997). *Discussions A-Z*. Cambridge University Press.

connaître toutes les significations ; connaître l'orthographe ne signifie pas connaître la prononciation etc. Henriksen l'exprime ainsi :

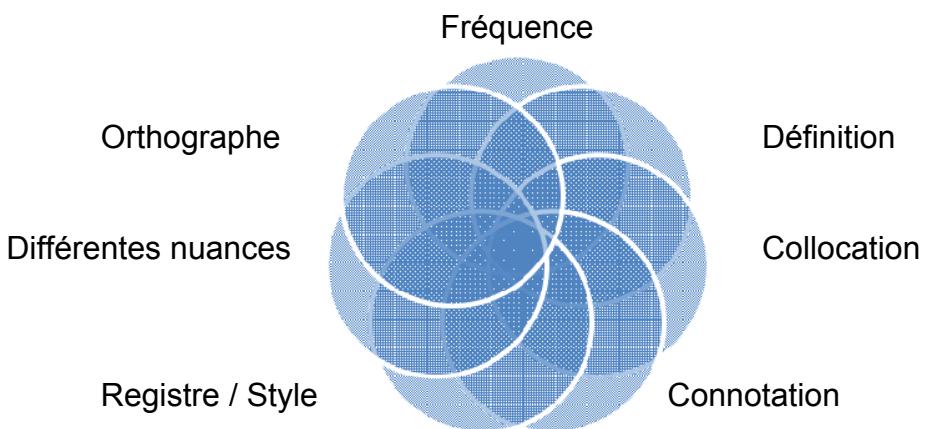
In the process of acquiring word meaning, the learner's knowledge of a certain lexical item moves from mere word recognition (i.e. acknowledging that the word exists in the target language) through different degrees of partial knowledge (Brown, 1994) toward precise comprehension.

(Henriksen 1999 : 311)

Traduction en français :

Lors du processus d'acquisition de la signification, les connaissances de l'apprenant concernant un item lexical particulier évoluent, commençant au simple niveau de la reconnaissance (se rendre compte que le mot existe dans la langue cible) pour atteindre plusieurs niveaux de connaissances partielles (Brown, 1994) jusqu'à la compréhension précise.

En outre, la conception selon laquelle le langage se divise en « vocabulaire » et en « grammaire », tous deux étant considérés comme des entités séparées, est un sujet de controverse. La recherche en lexicographie suggère que le langage consiste en unités multimots, plutôt que de mots isolés, individuels, et que la distinction entre la grammaire et le vocabulaire est floue. Selon Michael Lewis, qui était le pionnier de « l'Approche Lexicale », la dichotomie grammaire/vocabulaire n'est pas valable³¹. « Connaître » un mot pleinement implique une quantité indénombrable de facteurs :



Par conséquent, il est indispensable que les apprenants voient, entendent et utilisent des mots dans des contextes authentiques, et qu'ils apprennent plus concernant les *collocations* (« locutions figées », « une cooccurrence privilégiée », « une association habituelle d'un mot à un autre ») et les *colligations* (de J.R.Firth, « cooccurrence de catégories grammaticales » ou, plus récemment, « les cooccurrences d'un item lexical et des catégories grammaticales »). Les études de cas et les simulations globales fournissent de multiples situations authentiques utiles à l'observation et à l'expérimentation des expressions utilisées. Elles fournissent ainsi un outil très efficace pour l'acquisition lexicale.

³¹ Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach*. Thompson Heinle.

5.3 Comment faut-il enseigner les connaissances lexicales ?

Ayant examiné les compétences lexicales attendues à plusieurs niveaux (A1 à C2) et discuté la notion « d’acquisition lexicale », nous disposons d’un aperçu de l’apport des études de cas et des simulations globales pour cette acquisition. Davantage d’aide est fournie par la recherche didactique dans le domaine de la lexicographie.

Lors d’une analyse de la recherche didactique dans ce domaine depuis 1999, Read³² a établi une distinction entre l’acquisition de manière accessoire (ou circonstancielle) et l’apprentissage explicite. Dans le premier cas, l’acquisition est un effet secondaire d’une autre activité (par exemple la lecture d’un journal ou l’écoute d’une émission de la radio).

L’apprentissage accessoire a indubitablement lieu au cours des études de cas et des simulations globales. Les études de cas en particulier se servent d’une quantité importante de documents authentiques (ou des simulacres de tels documents). Des exemples des réalisations EXPLICS comprennent : des « green papers » – dossiers et documents destinés à orienter la politique gouvernementale – (« Energetic Solutions »; Anglais B) ainsi que des entretiens enregistrés (« Sicilia: terre liberate »; Italien B/C).

Néanmoins, l’apprentissage accessoire semble nettement plus efficace s’il est accompagné par l’apprentissage explicite, en d’autres termes, par des tâches qui se focalisent spécifiquement sur l’acquisition lexicale. Par exemple, l’étude de cas portant sur les « Droits des personnes handicapées » (Anglais B/C) comporte des tâches d’acquisition lexicale qui impliquent la compléTION de mots croisés, des exercices de correspondances lexicales, et l’étude de la formation des mots.

Hulstijn et Laufer³³ avancent que trois facteurs doivent être réunis dans un apprentissage accessoire « déclenché par des tâches » :

- le besoin de l’apprenant à accomplir un acte;
- le fait que l’apprenant cherche nécessairement l’information liée à la signification ou à la forme du mot ;
- une évaluation concernant la façon dont cette information est reliée à l’utilisation particulière du mot en question.

Leur recherche a démontré que les tâches qui ont incorporé deux ou trois facteurs donnaient lieu à une meilleure mémorisation des items lexicaux ciblés que celles accompagnées de seulement un facteur.

D’autres recherches montrent que les étudiants apprennent de nouveaux vocables de façon plus efficace et les gardent en mémoire à long terme plus facilement s’ils sont pleinement impliqués dans les tâches d’apprentissage. De la Fuente³⁴, par exemple, a constaté que l’acquisition lexicale était plus importante tant au niveau de la réception que de la production, lorsqu’il fallait négocier et produire les items lexicaux ciblés. Joe³⁵ a également découvert que les tâches nécessitant un niveau élevé de contexte original généré par les étudiants étaient plus efficaces pour promouvoir l’acquisition lexicale. Les études de cas et les simulations globales

³² Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. Dans : *Annual Review of Applied Linguistics* 24, p. 146-161.

³³ Hulstijn, J. / Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. Dans : *Language Learning* 51, p. 539-558.

³⁴ De la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: the role of input and output in the receptive and productive acquisition of words. Dans : *Studies in Second Language Acquisition* 24, p. 81-112.

³⁵ Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?. Dans : *Applied Linguistics* 19, p. 357-377.

exigent toutes deux un niveau d'implication élevé de la part de l'apprenant. Il est bien probable, par conséquent, que ces deux activités servent à promouvoir une amélioration des connaissances lexicales.

Enfin, la recherche suggère que la création d'images mentales (qui associent, par exemple, les perceptions et les idées) aide la mémoire verbale³⁶ et que l'élaboration de contextes pour les items lexicaux les rendent à la fois plus compréhensibles et plus mémorisables. Les études de cas et les simulations globales fournissent des documents à l'entrée et des documents de sortie dans des contextes clairs. De surcroît, elles encouragent les étudiants à se servir du vocabulaire de façon significative.

5.3.1 Utilisez votre cerveau!

Notre cerveau est divisé en deux parties qui traitent des perceptions, des idées et des sentiments de façon différente. Pour apprendre une langue nous avons besoin d'une coopération entre ces deux hémisphères. La partie gauche du cerveau se charge de la pensée analytique, de la compréhension et des schémas logiques et systématiques. Cette partie donne une forme linguistique aux idées et place les mots dans des structures syntaxiques. La partie droite du cerveau est responsable de la pensée créative et imaginative et peut créer des contextes ; elle place les éléments linguistiques dans un contexte significatif et génère des phrases.

Dans les activités traditionnelles d'apprentissage lexical, tel que l'utilisation d'un livre de vocabulaire, la partie gauche du cerveau est souvent exploitée lorsque les informations neuves sont rassemblées de façon linéaire, tandis que la partie droite du cerveau est à peine utilisée. Les activités d'apprentissage lexical qui se basent sur les techniques non-linéaires, créatives, ludiques et flexibles telles les « cartes conceptuelles » et le « clustering », ou le « groupage », (représentations d'un ensemble de concepts reliés sémantiquement) peuvent réduire les efforts nécessaires de 30% car les deux hémisphères sont actifs. Les étudiants qui connaissent ces méthodes développent une approche nettement plus positive de l'apprentissage lexical. Ayant mieux réussi leur apprentissage dans un temps plus court, leur motivation augmente de façon considérable.

Les méthodes traditionnelles préconisent l'apprentissage lexical en deux temps :

- a) l'apprentissage du nouveau mot
- b) l'apprentissage de l'utilisation du nouveau mot en contexte

Dans les deux méthodes expliquées ci-dessous, ces deux étapes sont réunies et l'étudiant apprend à « structurer » ses nouvelles connaissances lors du processus d'apprentissage initial. Un contexte logique facilite l'utilisation des items dans une phrase axée sur le réel.

Cartes conceptuelles :

Se basant sur les trouvailles de la recherche neurologique, Tony Buzan a élaboré la technique des cartes conceptuelles pour engendrer des idées nouvelles. Puisque l'accent ne se situe pas simplement au niveau de la logique des systèmes mais concerne également la stimulation de l'élément créatif du cerveau, cette méthode a été adoptée pour la formation en apprentissage lexical. A partir d'un mot clef qui donne le sujet, des groupes d'idées sont développés et puis

³⁶ Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, p. 557.

classés en sous-groupes thématiques selon une structure qui est visible et transparente pour l'apprenant.

Les cartes conceptuelles sont particulièrement utiles pour identifier des items lexicaux spécifiques à un domaine de spécialité donné et pour étendre leur apprentissage. L'organisation des items lexicaux en sous-groupes impose une structure et aide à l'acquisition de nouveaux synonymes.

Clustering (groupage) :

Cette méthode a été développée par Gabriele Rico pour générer des idées nouvelles. La méthode a ensuite été adaptée dans le domaine des langues comme méthode d'apprentissage en associant de nouveaux mots avec ceux qui sont déjà familiers. Dans la pratique du « clustering » des réseaux d'idées sont reliés à une idée noyau de façon libre, c'est-à-dire que les mots sont rassemblés et reliés à un sujet ou à une situation spécifique.

Puisque le clustering ou « groupage » se base sur une collection non systématique des mots, il est particulièrement utile pour l'introduction de nouveaux mots et thèmes.

Dans le cas des deux méthodes, les mots sont appris et utilisés dans un contexte significatif. On peut ajouter davantage de mots à un stade ultérieur, de nouveaux mots peuvent être reliés à ceux qui existent déjà, des liens entre les mots peuvent être établis, ainsi qu'une structure hiérarchique établie, en numérotant par exemple les groupes lexicaux ou les niveaux de la hiérarchie.

Ces méthodes peuvent être utilisées pour préparer les apprenants à une étude de cas ou une simulation globale spécifique. Dans ce cas, l'enseignant demandera aux apprenants de fournir des mots en relation avec le sujet ou l'activité lancée. Les méthodes peuvent également être exploitées lors d'une phase intermédiaire après la lecture des documents ou l'analyse des modèles pour la simulation globale. Les apprenants démarrent avec une liste de vocabulaire personnelle, et chaque membre d'un groupe ajoutera sa contribution. L'enseignant veille sur l'activité et une version finale sera développée et présentée à l'ensemble de la classe.

Cette collection de vocabulaire aidera les apprenants à discuter sur un sujet complexe avec aisance dans un contexte logique. Ils seront guidés à travers la « jungle du vocabulaire ». L'apprentissage n'est plus linéaire mais structuré selon un contexte spécifique, c'est-à-dire déjà adapté pour le cerveau. L'apprentissage lexical devient automatique, ce qui augmente la motivation car l'utilisation des nouveaux items est réussie.

5.3.2 L'apprentissage par la lecture

Lorsque l'apprenant lit les textes d'une étude de cas ou analyse les modèles d'une simulation globale, il rencontre de nouveaux mots en contexte, et non de manière isolée. Il est utile de former l'apprenant à se servir des techniques d'analyse qui aident à la compréhension grâce aux signes liés au contenu ou à la structure. L'identification des articles, pronoms, adverbes, prépositions, conjonctions etc. peut également aider à comprendre a) le contexte et b) la signification d'un mot individuel. Pour vérifier si son hypothèse quant à la signification des mots est correcte, l'apprenant peut les remplacer par des synonymes, des mots empruntés à d'autres langues ou des mots internationaux. Cette technique est sous-exploitée dans l'enseignement, mais elle peut être particulièrement utile dans les domaines des langues de spécialités. Les connaissances linguistiques disponibles sont alors utilisées pour formuler des « hypothèses intelligentes » et identifier la signification des mots inconnus.

En outre, il est utile d'inclure une formation dans les techniques d'analyse sémantique des textes pour identifier les zones clefs d'un texte, la signification personnelle de l'auteur, les connotations positives ou négatives etc. On peut accomplir cela en demandant aux apprenants de :

- identifier le genre du texte
- présenter une hypothèse concernant le contenu du texte après une première lecture rapide
- identifier des parties clefs (par exemple en identifiant des mots clefs et leurs synonymes)
- identifier des parties du texte dans laquelle l'auteur présente son point de vue personnel
- identifier l'information fournie par les chiffres, tableaux, diagrammes et photographies
- examiner les mots internationaux et les noms.

Tandis que les activités traditionnelles de compréhension poussent l'apprenant à chercher des réponses spécifiques aux questions sans se soucier du contexte plus large, les activités citées ci-dessus le guident pour comprendre le contenu, un processus qui est exploité dans la phase productive de l'étude de cas/simulation globale. Le fait d'avoir à émettre des hypothèses sur le contenu du texte aide l'apprentissage et facilite la production orale en classe.

5.3.3 Voulez-vous écouter s'il vous plaît !

Comme dans le cas des activités de lecture, les apprenants sont invités à faire des hypothèses sur le contenu du texte après une première écoute. Par ailleurs, ils doivent identifier des mots clefs, mots internationaux, des faits présentés à travers des chiffres. L'utilisation de la vidéo offre également la dimension visuelle pour aider le décodage.

Puisque les activités d'écoute (et de lecture) sont une étape préliminaire à la phase productive, tant pour les études de cas que pour les simulations globales, les apprenants ont besoin de traiter l'information et de l'exploiter dans une production orale ou écrite. Il n'est plus question de répondre aux questions comme un jeu intellectuel. Les apprenants apprécient que l'écoute (et la lecture) aient de l'importance pour leur propre production. Il y a un objectif derrière l'écoute qui motive les apprenants à examiner en détail le contexte du vocabulaire. Cette activité aide à a) comprendre des mots inconnus à partir du contexte et b) à utiliser le vocabulaire passif de façon active.

5.3.4 Utilisez le nouveau vocabulaire dans votre expression écrite et orale.

Les apprenants utiliseront les mots clefs des textes, le vocabulaire spécifique au sujet et le vocabulaire annexe ; ils utiliseront également de nouveaux mots rencontrés durant la phase réceptive de l'activité, pendant la lecture et les activités d'écoute. Le fait d'utiliser immédiatement du nouveau vocabulaire dans un contexte spécifique aide à l'implanter dans le vocabulaire actif de l'apprenant.

Il peut être utile de fournir des phrases spécifiques dont les apprenants pourront avoir besoin lors de leurs présentations et rapports. Celles-ci peuvent être ajoutées à l'étude de cas ou à la simulation globale en tant que documents ressources, ou être introduites en classe. En outre,

les apprenants devraient être formés à l'art de la paraphrase, utilisant des mots ayant une signification semblable ou des synonymes ainsi que des mots internationaux.

Lors de la prise de parole, il est important que les apprenants sachent combler les vides dans le discours, pour masquer par exemple des hésitations, des ruptures, des moments d'autocorrection. Ils devraient également être conscients de l'importance fondamentale de la prononciation et de l'intonation. La formation dans ce domaine et le besoin de feed-back régulier ne peuvent être sous-estimés.

Les étudiants doivent également se rendre compte qu'ils ont le droit de commettre des erreurs à l'oral comme à l'écrit. Assez souvent, ils auront une peur des erreurs ce qui à l'oral peut avoir un effet négatif sur la fluidité du débit. La crainte peut même provoquer une rupture dans la conversation. Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, les erreurs ont été redéfinies plutôt comme un effort créatif pour s'exprimer. La capacité à communiquer une idée et à la comprendre prime sur la perfection de la forme, car même les natifs font parfois des erreurs.

Les étudiants doivent accepter la normalité des erreurs. L'enseignant joue le rôle d'un modérateur analysant des problèmes et offrant du feed-back. Il doit motiver les apprenants pour qu'ils essaient les nouveaux mots et phrases. Par ailleurs, il devrait enseigner à ses apprenants à analyser leurs erreurs de manière à ce qu'ils puissent distinguer les fautes graves, entravant la communication, des fautes légères.

L'aspect le plus important, cependant, est la nature de la communication: les apprenants devraient assumer des rôles semblables aux rôles qu'ils pourraient remplir dans la vie réelle dans une situation authentique. La motivation est à la clef car ils seront personnellement impliqués et travailleront pour comprendre et utiliser les nouveaux mots.

5.4 Conclusion

Les études de cas et les simulations globales sont intégrées à une approche actionnelle et se focalisent, de façon générale, sur les compétences langagières (la lecture, l'écrit, l'écoute et l'oral) plutôt que sur des éléments langagiers distincts tels que le vocabulaire, la grammaire, ou la prononciation. Ceci ne constitue pas un frein cependant, à leur utilisation auprès des apprenants en vue de l'amélioration de leurs connaissances lexicales. Comme ce chapitre l'a démontré, les études de cas et les simulations globales sont efficaces pour l'acquisition lexicale :

- Elles peuvent être utilisées à tous les niveaux (A1-C2);
- Elles fournissent des situations authentiques dans lesquelles les apprenants peuvent observer et expérimenter l'utilisation du vocabulaire ;
- Elles encouragent les apprenants à utiliser le vocabulaire de façon flexible et fluide;
- Elles empêchent l'apprentissage partiel de mots individuels mémorisés ;
- Elles encouragent l'apprentissage lexical de façon accessoire qui peut être renforcé par l'apprentissage 'explicite' (soit celui des tâches spécifiques au vocabulaire) ;
- Elles exigent un niveau d'implication élevé de la part de l'apprenant, ce que la recherche considère comme un élément indispensable à la mémorisation et à la consolidation de vocabulaire;
- Elles offrent un contexte aux items lexicaux, les rendant plus mémorisables et clarifiant leur signification et leur utilisation.

Bibliographie

Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.

Council of Europe (2000). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

De la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: the role of input and output in the receptive and productive acquisition of words. Dans : *Studies in Second Language Acquisition* 24, 81-112.

Efron, B. / Thisted R. (1976). Estimating the number of unseen species: How many words did Shakespeare know?. Dans : *Biometrika* 63, 435-447.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Gairns, R. / Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge University Press.

Gass, S. (1988). Second Language Vocabulary Acquisition. Dans : *Annual Review of Applied Linguistics* 9, 92-106.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. Dans : *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-317.

Hoey, M. (2000). A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching. Dans : Lewis, M. (éd.). *Teaching Collocation*. Language Teaching Publications.

Hulstijn, J. / Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. Dans : *Language Learning* 51, 539-558.

Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? Dans : *Applied Linguistics* 19, 357-377.

Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. Dans : *Language Learning* 58:2, 285-325.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.

Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. Dans : *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 10, 4-11.

Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. Dans : *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 146-161.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. Heinemann.

Wallwork, A. (1997). *Discussions A-Z*. Cambridge University Press.

Chapitre 6 L'évaluation linguistique

Alison Standring (London)

6.0 Introduction

Ce chapitre porte sur la façon dont les études de cas et les simulations globales peuvent être utilisées dans le cadre de l'évaluation des compétences langagières. Il comprend :

- une définition de la notion *d'évaluation des apprentissages* (en anglais : « assessment ») par opposition aux notions de *contrôle des connaissances* (« testing ») ou *d'évaluation* qui est utilisée au sens large (« evaluation ») ;
- une analyse des différents types d'évaluation des apprentissages que proposent les études de cas et les simulations globales (comprenant les tests d'entrée, les tests diagnostiques, l'évaluation formative ou test de progrès, l'évaluation sommative ou test final, l'évaluation des compétences et des performances) ;
- un récapitulatif des niveaux de langue et des compétences susceptibles d'être évalués par les études de cas et les simulations globales ;
- une justification de l'exploitation des études de cas et des simulations globales pour évaluer les quatre compétences : l'écoute, la lecture, l'expression orale et écrite.

6.1 Qu'est-ce que l'évaluation?

L'évaluation est un élément au cœur de tout cours de langue mais par sa nature elle aborde une variété d'objectifs. Elle est rendue complexe par la pluralité des interprétations différentes de la notion même « d'évaluation ». Pour les besoins de l'analyse dans ce chapitre, et suivant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), le terme « évaluation des apprentissages » sera employé par opposition aux termes « d'évaluation », ou « contrôle de connaissances » selon le modèle présenté ci-dessous :

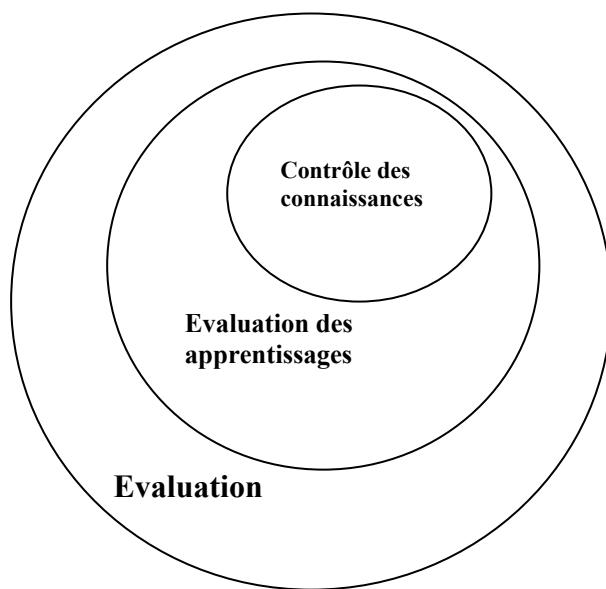


Schéma 1

La notion « d'*évaluation* » possède le sens le plus large des trois termes. Au-delà du niveau de compétence de l'apprenant, il comprend tous les aspects d'un programme enseignement/apprentissage y compris « ... l'efficacité de méthodes particulières ou de certains matériels pédagogiques, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement »³⁷. *L'Evaluation des apprentissages*, quant à elle, est purement focalisée sur l'apprenant plutôt que sur le cours ou sur le programme d'enseignement dans son ensemble.

Le « *contrôle de connaissances* » est le terme le plus étroit des trois. Pour rester crédible les épreuves doivent se conformer à des exigences strictes. Celles-ci comprennent : la validité³⁸, la fidélité³⁹, la faisabilité, et l'effet de reflux⁴⁰. Tandis que le terme *évaluation des apprentissages* comprend « *contrôle des connaissances* », certaines formes d'évaluation (par exemple, les observations informelles) ne peuvent pas avoir l'étiquette « *épreuve de contrôle* » car elles ne correspondent pas nécessairement aux critères restreints de validité et de fidélité. Elles fournissent, cependant, un feed-back précieux concernant les apprenants et peuvent être utilisées pour « *évaluer* » le langage des apprenants.

6.2 Pour quelles formes d'évaluation des apprentissages peut-on exploiter des études de cas et des simulations globales ?

L'évaluation des apprentissages a de nombreuses fonctions. Elle peut être utilisée pour :

- a) situer le niveau des apprenants et choisir une classe appropriée (test de positionnement, ou d'entrée, évaluation normative)
- b) faire une analyse des points forts et faibles au début d'un programme d'enseignement (évaluation diagnostique)
- c) vérifier la compréhension du matériel pédagogique abordé en cours (test de progrès ou évaluation formative)
- d) contrôler les acquis en fin de cours afin d'établir si les objectifs sont atteints (évaluation sommative ou test de connaissances)
- e) évaluer les capacités linguistiques de façon globale (test de niveau ou de capacité)

L'objectif de l'évaluation détermine la sélection du moment propice des contrôles, la conception, et les barèmes de notation. Le calendrier de l'évaluation sera établi en fonction des besoins en début du cours, pendant le cours ou à la fin. On déterminera également le choix d'une évaluation continue ou ponctuelle (évaluation de projets réalisés pendant le cours de façon régulière ou évaluation isolée qui a lieu à une date donnée).

Pour la conception et le système de notation, les questions clés concernent la gamme de notes désirable et l'identification de points de césure ou de seuils : les notes au test jugées nécessaires pour correspondre au niveau de compétence seront, ou ne seront pas, à la portée de tous les apprenants. Quant au système de correction, de façon semblable, il s'agit de déterminer si la correction devrait être subjective (en suivant peut-être un système qualitatif de correction) ou objective (avec réponses vrai/faux).

³⁷ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, p. 134.

³⁸ y compris : la validité du contenu, la validité de construit, la validité apparente.

³⁹ y compris : la fidélité du test et la fidélité de l'évaluateur.

⁴⁰ en anglais « backwash » ou « wash-back ».

Comme ce chapitre le démontrera, les études de cas et les simulations globales se prêtent parfaitement à l'évaluation des apprentissages pendant un programme d'enseignement (évaluation formative ou test de progrès) et, en fin de cours, les portfolios créés par les apprenants sont bien adaptés à une évaluation des connaissances et/ou à une évaluation sommative. L'utilisation des études de cas et des simulations globales au début d'un cours (pour une évaluation diagnostique ou un test de niveau) sera sans doute rare mais reste, cependant possible, et pourrait fournir une approche alternative séduisante par rapport aux méthodes traditionnelles.

6.3 Quel genre de langage peut-on évaluer dans les études de cas et les simulations globales ?

Comme le démontre le projet EXPLICS, les études de cas et les simulations globales peuvent être utilisées pour les apprenants du niveau 'utilisateur élémentaire' (A1/A2) jusqu'au niveau 'utilisateur expérimenté' (C1/C2). Dans ce contexte, les études de cas et les simulations globales permettent une évaluation de compétence et de performance linguistiques à tous les niveaux, sans restriction, bien que l'utilisation des études de cas au niveau A1 soit plutôt limitée. Par ailleurs, les études de cas et les simulations globales annoncent une approche actionnelle dans l'apprentissage, fondée sur la tâche. Cette approche demande aux apprenants l'utilisation de chacune des quatre compétences -l'écoute, la lecture, l'expression orale et écrite, ainsi que d'autres compétences linguistiques (ex. grammaticales, lexicales, phonologiques) et pragmatiques (compétences discursives, la capacité de gérer et de structurer le discours). Les compétences transférables telles que le travail d'équipe, la résolution des problèmes, l'esprit critique, l'argumentation, la connaissance de la recherche documentaire et la gestion du temps, sont également requises. Ainsi, les études de cas et les simulations globales peuvent être utilisées pour évaluer tous les aspects de l'apprentissage des langues et leurs modes d'utilisation.

6.4 Pourquoi faut-il exploiter les études de cas et les simulations globales pour l'évaluation des apprentissages ?

Il existe de nombreuses raisons justifiant l'utilisation des études de cas et des simulations globales dans l'évaluation linguistique. Cette section sera focalisée sur trois d'entre elles :

- a) l'évaluation a l'avantage d'être continue et non pas ponctuelle (offrant ainsi une amélioration dans la fidélité de l'évaluation) ;
- b) les études de cas et les simulations globales sont authentiques (signifiant une amélioration de la validité de l'évaluation) ;
- c) les études de cas et les simulations globales permettent la mise en place d'une auto-évaluation et d'une inter-évaluation (ou évaluation par ses pairs) qui encouragent l'autonomie (facteur de motivation et de prise de conscience).

6.4.1 Avantages du contrôle continu par rapport au contrôle ponctuel

Bien que les études de cas et les simulations globales puissent être utilisées pour une évaluation ponctuelle, elles sont parfaitement adaptées à l'évaluation continue à long terme, ce qui offre de nombreux avantages.

En premier lieu, les contrôles ponctuels n'offrent qu'un instantané de la performance de l'apprenant un jour donné. Ceci pose problème à ceux qui sont intimidés par les examens et qui perdent leurs moyens constamment. C'est également un problème pour les apprenants qui sont dans leur mauvais jour ou, au contraire, pour les apprenants qui parviennent à un niveau de performance élevé mais atypique. De façon générale, le contrôle continu fournit une image des capacités d'un apprenant qui est à la fois plus proche de la réalité et plus fiable que celle d'une seule épreuve qui a lieu pendant une seule journée. Il permet également la prise en compte des efforts et des progrès des étudiants plus faibles, ce qui n'est pas toujours le cas dans les examens traditionnels.

En deuxième lieu, les examens ponctuels peuvent provoquer un effet de reflux négatif. Les enseignants peuvent donner davantage de priorité à la préparation des épreuves plutôt qu'à l'analyse des besoins véritables, et les apprenants sous-estiment les activités langagières en classe ou certains travaux dirigés car ils ne sont pas évalués directement. Comme Hughes le remarque, « Si une épreuve de contrôle revêt une importance particulière, la préparation à celle-ci peut progressivement dominer toutes les activités de l'enseignement et de l'apprentissage »⁴¹. Le contrôle continu encourage l'enseignant à se concentrer sur l'ensemble des éléments du travail de l'apprenant (ex. compétences orales, participation dans le travail de groupe, exactitude des compétences grammaticales). Cette méthode de contrôle de surcroît, encourage les apprenants à travailler sérieusement tout au long du programme de l'enseignement.

Le contrôle continu n'est pas « un long fleuve tranquille ». Pendant la durée des cours, il peut exiger une obligation de tenir davantage de registres et engendrer davantage de contraintes administratives par rapport à l'épreuve ponctuelle. La technologie moderne cependant, rend possible l'intégration de portfolios électroniques (y compris des échantillons de la production orale des apprenants⁴²) dont l'accès, le stockage et la duplication sont facilités. Le contrôle continu élimine également la pression liée à l'obligation d'écrire et de corriger des épreuves traditionnelles – une tâche qui est souvent chronophage.

Un autre inconvénient est la tendance pour le contrôle continu à être moins objectif que l'évaluation ponctuelle. Ceci soulève la question de sa fiabilité. Si le contrôle continu n'est pas normalisé, les enseignants peuvent opérer de façon différente ; il n'y a pas de garantie de constance. La normalisation nécessite un investissement dans la durée ainsi que dans l'effort et l'engagement. Elle implique la mise en place de normes pour la correction, l'organisation de réunions régulières pour établir des référentiels communs (« benchmarking ») et pour harmoniser la correction de matériaux échantillons. Elle peut nécessiter une double correction. Malgré ces inconvénients, on peut soutenir que les avantages du contrôle continu justifient tout supplément de travail.

6.4.2 Authenticité

L'un des avantages les plus significatifs pour l'exploitation des études de cas et des simulations globales pour l'évaluation des apprentissages réside dans leur l'utilisation authentique du langage. De nombreuses épreuves traditionnelles se construisent autour des items hors contexte et questions à choix multiples, vrai/faux, tests lacunaires ou questions à réponse courte. De tels tests offrent des avantages. Ils ont un niveau élevé de fiabilité, les réponses sont vraies ou fausses de sorte que la correction n'est pas subjective ; ils sont faciles à gérer – la correction s'effectue rapidement et la présence de correcteurs hautement qualifiés

⁴¹ Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.

⁴² En utilisant des outils tels Wimba ; voir : <http://www.wimba.com>.

n'est pas requise. Il est néanmoins indiscutable que l'objectif principal de nombreux (si non la plupart) cours de langues est l'amélioration de la compétence communicative. La priorité donnée à la communication est évidente dans le CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, voir ci-dessous⁴³).

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familiaires dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familiaires et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

⁴³ Tableau 1 pris de : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf, p. 25.

Si un programme d'enseignement vise à développer des compétences langagières pour le monde réel, un test valide devrait évaluer ces compétences. Cet argument est une raison fondamentale pour l'utilisation des études de cas et des simulations globales pour l'évaluation des apprentissages plutôt que les tests de grammaire à choix multiples. En outre, puisque les études de cas et les simulations globales sont particulièrement flexibles et adaptables, elles peuvent être utilisées afin de cibler tout contexte langagier selon son intérêt ou sa pertinence pour les apprenants. L'Association ALTE (« Association of Language Testers in Europe ») souligne trois secteurs : Vie Sociale et Tourisme, Vie Professionnelle, Etudes. Elle fournit par ailleurs des descripteurs (spécification « est capable de... »)⁴⁴ concernant des compétences souhaitables dans ces secteurs.

Pour les enseignants créateurs d'études de cas ou de simulations globales qui cherchent à les exploiter dans le cadre d'une évaluation des apprentissages, ces spécifications fournissent un point de référence utile. Par exemple, dans un contexte de *Vie sociale et du Tourisme* au niveau 4 (C1) d'ALTE, les apprenants devraient être capables « de comprendre des arguments et des opinions complexes tels que présentés dans des articles de fond ». Pour évaluer cette capacité, on pourrait élaborer des projets où des apprenants doivent précisément pratiquer les compétences requises.

6.4.3 Opportunités pour auto-évaluation et inter-évaluation

Par tradition, les enseignants évaluent les apprenants dans un contexte hiérarchique où l'équilibre de pouvoir penche lourdement vers l'enseignant. Des méthodes d'évaluation plus innovatrices revendent « une distribution nouvelle du pouvoir de l'éducation »⁴⁵, affirmant que l'évaluation devrait être effectuée « en collaboration avec » et « par » l'apprenant plutôt qu'« imposée » par des institutions⁴⁶. Par conséquent, si nous voulons encourager l'acquisition de compétences d'évaluation et l'esprit critique, plusieurs formes d'évaluation sont souhaitables : l'auto-évaluation (où l'apprenant évalue ses propres performances) et l'inter-évaluation (où l'apprenant évalue ses pairs). Ces méthodes d'évaluation des apprentissages suscitent une prise de conscience et encouragent une implication active dans le processus d'apprentissage. Elles encouragent également une réflexion sur les atouts et les faiblesses propres à chacun ainsi que sur l'établissement d'objectifs d'apprentissage individualisés. Enfin, elles augmentent l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant, améliorant le processus d'apprentissage.

6.5 Comment peut-on utiliser des études de cas et des simulations globales pour évaluation ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les études de cas et les simulations globales peuvent être utilisées pour l'évaluation dans l'ensemble des domaines de l'apprentissage langagier. Cependant, elles se prêtent de façon très avantageuse à une évaluation basée sur les compétences et en particulier à une évaluation des compétences productives. Cette section illustrera la façon dont les études de cas et les simulations globales peuvent être employées pour l'évaluation des compétences réceptives (l'écoute et la lecture), mais mettra surtout l'accent sur leur utilisation en vue de l'évaluation des compétences productives (expression

⁴⁴ Voir pages 172-183 http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

⁴⁵ Heron, J. (1981). Assessment revisited. Dans : Boud, D. (éd.), *Developing Learner Autonomy in Learning*. Kogan Page.

⁴⁶ Harris, D. / Bell, C. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*. Kogan Page.

orale et écrite). Les domaines spécifiques tels la grammaire, la lexie, la prononciation, et l'organisation du discours sont inclus à l'intérieur de chaque compétence.

6.5.1 Compétences réceptives (*Compréhension écrite et compréhension orale*)

Les études de cas et les simulations globales se servent d'une large gamme de textes et de documents audio ou vidéo : articles de journaux, sites Web, émissions de radio, revues académiques, lettres, rapports et présentations. Certains documents sont spécifiquement rédigés pour les projets ; d'autres sont extraits de documents authentiques du monde réel qui, aux niveaux plus élémentaires, peuvent être simplifiés. Dans tous les cas, les matériaux représentent des échantillons réalistes du langage – ils sont de nature authentique. Les activités associées aux documents sont variées de la même façon et peuvent comprendre : la prise de notes, la rédaction de résumés ou de réponses aux questions.

De façon générale, les matériaux d'écoute et de lecture ne se justifient pas en tant que documents seuls, mais plutôt comme un stimulus pour les tâches d'expression. Par exemple, dans l'étude de cas concernant les droits des personnes handicapées (Anglais, CECRL niveau B/C) une vidéo est montrée aux apprenants au sujet du recrutement de personnes handicapées au sein du service de la Poste NISH. Cette activité les aide à participer au débat concernant le traitement de personnes à mobilité réduite par la compagnie Ryan Air⁴⁷. De la même façon, dans la simulation globale au sujet d'une organisation non gouvernementale (ONG) en Amérique Latine (Espagnol, CECRL niveau B), les apprenants sont encouragés à lire et à écouter des documents décrivant le rôle des ONG avant de se lancer dans la création de leur propre ONG⁴⁸. La logique des études de cas et des simulations globales signifie que les compétences de réception opèrent de façon indirecte : en effet, si les apprenants n'ont pas compris les documents, ils ne seront pas efficaces dans l'exécution des tâches productives. Cependant, ce genre d'évaluation ne sera pas particulièrement utile lorsqu'il s'agit d'obtenir des notes pour les compétences réceptives ou de fournir une rétroaction constructive.

Une méthode d'évaluation plus directe est possible bien que, comme c'est souvent le cas, il peut y avoir un conflit entre la notion de « validité » et celle de « fiabilité ». Par exemple, les activités d'écoute et de lecture authentiques impliqueront probablement davantage de prises de notes ou de production de résumés que la rédaction des réponses aux exercices lacunaires, aux QCM ou aux déclarations vrai/faux. Ceci dit, les premières sont plus difficiles à évaluer – il faut déterminer ce qui constitue une réponse idéale, le seuil de tolérance des fautes d'orthographe, et comment assurer un système de notation objective. Les dernières activités, par contre, sont plus faciles à corriger mais leur validité peut faire défaut si elles ne représentent pas des tâches authentiques du monde réel.

L'auto-évaluation représente une autre possibilité. Ceux qui ont partagé les tâches d'expression orale et de lecture dans les études de cas et les simulations globales sont bien placés pour confirmer ou infirmer les descripteurs⁴⁹ de type DIALANG tel que : « Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue » (Lecture, CECRL niveau B2) – ou des variantes de celui-ci rédigées par des enseignants. L'auto-évaluation est utile pour accroître l'autonomie et la prise de conscience langagière, comme il est souligné en Section 6.4.3, mais il est difficile d'établir un lien entre l'auto-évaluation et un système de notation

⁴⁷ Voir : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/implix/disability3/index.html>.

⁴⁸ Voir : <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/Index.html>.

⁴⁹ Voir : http://www.dialang.org/project/english/ProfInt/Icanall_EN.htm.

organisé autour de l'accumulation des crédits. Une auto-évaluation honnête est moins probable lorsque l'enjeu concerne les notes d'un examen formel.

6.5.2 Compétences productives

Les études de cas et les simulations globales contiennent une large gamme de tâches productives. Au niveau A1/A2 les tâches d'expression écrite peuvent inclure la rédaction de cartes postales, de formulaires administratifs, la conception de posters, la rédaction de menus ou la création de recettes ; l'expression orale peut inclure : des dialogues simples, la description de personnes et de lieux, l'expression d'un point de vue et la formulation de demandes simples. Aux niveaux plus élevés, les tâches d'écriture peuvent demander aux apprenants de rédiger des projets commerciaux ou de produire des articles de journal ; tandis que les tâches d'expression orale peuvent demander des courtes présentations, en groupes, à deux, ou de façon individuelle. A tous les niveaux, il existe de nombreuses activités d'expression orale en groupe qu'elles soient préparées par avance (par exemple, jeux de rôles, entretiens, débats ou réunions) ou spontanées (par exemple, conversations en classe et discussions).

Comme nous l'avons vu dans 6.4.2, les tâches dans les études de cas et les simulations globales peuvent cibler tout contexte langagier, que ce soit dans le cadre de *Vie Sociale et Tourisme* (tel que la rédaction d'un courrier électronique à un hôtel, la commande d'un repas dans un restaurant), dans le cadre de *Vie Professionnelle* (comme la rédaction d'une note de service, ou la présentation d'arguments de vente) ou dans le cadre d'*Etudes* (tel que la rédaction d'un essai académique, ou une séance de question/réponse suite à une présentation). La diversité des tâches dans les études de cas et les simulations globales les rendent idéales pour l'évaluation des compétences productives. Ceci est peut être particulièrement vrai pour l'expression orale, qui est difficile à évaluer en raison des problèmes pratiques que sont le temps et l'espace, surtout quand il s'agit de travailler avec un grand nombre d'apprenants. Malgré sa place au cœur de l'apprentissage des langues, l'évaluation de la prise de parole est souvent négligée par des tests de langue traditionnels. Les études de cas et les simulations globales peuvent aider à remédier à ce problème.

Il existe de nombreuses méthodes pour évaluer les compétences productives. La *notation globale* (« impression marking ») est une approche holistique à la notation qui repose sur une impression générale de l'ensemble plutôt que sur l'analyse des différents éléments. Cette approche a l'avantage d'être assez rapide et fournit des notes assez convergentes, surtout si elle est entreprise par des enseignants expérimentés. Cependant il n'y a pas de garantie que le même enseignant donnerait une notation identique sur des jours différents – des facteurs tels que la fatigue et l'humeur peuvent influer. Il n'existe pas de garantie non plus de convergence entre les différents enseignants. La notation globale ne fournit pas aux apprenants une information utile concernant leurs points forts et points faibles et comment s'améliorer. En somme, on peut conclure que la notation globale n'est pas particulièrement recommandable. Malgré ces réserves, la notation globale peut être utile pour l'inter-évaluation. Dans l'exemple ci-dessous, les apprenants doivent compléter un formulaire lorsqu'ils écoutent les présentations des autres apprenants. Cette activité est utile pour promouvoir une prise de conscience des facteurs qui facilitent ou qui entravent la compétence communicative et encourage les apprenants à réfléchir et à être impliqués. En même temps, le formulaire n'est pas complexe et ne devrait pas les distraire (c'est-à-dire ne devrait pas les empêcher d'être concentrés sur la tâche principale de l'écoute.)

Orateur/trice	Un élément vous avez apprécié dans la présentation	Un élément qui aurait pu être amélioré	Une question à poser à la personne qui fait la présentation
1			
2			

Il n'en demeure pas moins que l'obtention d'une notation fiable pour les tâches de production exige des critères d'évaluation clairs. Ces critères peuvent correspondre au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) ou être inspirés par des examens nationaux ou internationaux. Alternativement, ils peuvent être établis pour les besoins spécifiques des institutions et/ou des apprenants⁵⁰. Une fois que les critères sont établis, ils peuvent être utilisés pour générer des échelles d'évaluation, des listes de contrôle ou des descripteurs « est capable de... ».

Les échelles d'évaluation contiennent des descripteurs de compétences langagières⁵¹. Ceux-ci peuvent être holistiques ou analytiques. Les échelles holistiques, comme leur nom l'implique, fournissent une évaluation globale des compétences. Toute l'étendue des niveaux est comprise (les niveaux CECRL de A1 à C2) quoique la gamme soit généralement plus étroite lors des études de cas et des simulations globales (ex. B1 à B2). On trouve des exemples dans les examens de L'Université de Cambridge tels CPE, CAE et FCE⁵². Par contraste, les échelles analytiques divisent les tâches en différents éléments qui sont évalués de façon individuelle. Les catégories typiques pour l'expression écrite et orale sont l'accomplissement de la tâche, la cohésion, la cohérence, le style/niveau de langue, l'étendue générale de la langue, la précision, et, dans le cas de l'expression orale, la prononciation. Cependant, de nombreuses catégories sont possibles. Les échelles analytiques offrent un feed-back plus spécifique et sont donc probablement plus utiles en tant qu'outil d'apprentissage que les échelles holistiques.

En utilisant des échelles, les apprenants peuvent recevoir du feed-back de multiples façons. L'une des méthodes consiste à exploiter une hiérarchie de nombres représentant le niveau d'accomplissement, comme dans la Méthode 1 présentée ci-dessous (une grille semblable se trouve dans l'Appendice D). Une deuxième méthode se base sur une grille à cocher (voir Méthode 2 ci-dessous). Une troisième méthode est d'écrire un feed-back individuel sur la base des critères d'évaluation des apprentissages (voir Appendice C). Les deux premières méthodes sont économies quant à la gestion du temps mais fonctionnent mieux lorsqu'elles sont adaptées aux individus par le biais de « points à considérer» ou de « commentaires supplémentaires ».

⁵⁰ Le prochain chapitre contient de l'information sur les méthodes d'évaluation des études de cas et des simulations globales. Lorsqu'on développe des critères il peut être utile de consulter le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* disponible en anglais sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>.

⁵¹ Les détails concernant comment développer des échelles de descripteurs se trouvent dans Appendice A du CECR, disponible sur http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

⁵² Voir page 28 du *First Certificate in English (FCE) handbook for teachers 2008* : http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce_sb_dec08.pdf.

Méthode 1: Feed-back de la tâche du groupe

A: Capacité à exprimer son point de vue

	1	2	3	4	5	6
B:	Capacité à écouter et à répondre					
	1	2	3	4	5	6
C:	Prononciation					
	1	2	3	4	5	6
D:	Précision du Language					
	1	2	3	4	5	6
E:	Registre et style approprié					
	1	2	3	4	5	6
F:	Gestuelle					
	1	2	3	4	5	6

Légende : les notes les plus élevées indiquent un niveau d'accomplissement réussi

Points à considérer

Méthode 2: Feed-back de l'expression écrite

Critères d'évaluation	Demande encore beaucoup d'efforts	Satisfaisant, mais requiert davantage d'efforts	Bien	Très Bien	Excellent
Organisation textuelle et cohésion					
Contenu					
Registre et style					
Etendue du langage					
Précision du langage					
Tâche accomplie					

Commentaires supplémentaires :

Une autre façon d'évaluer le langage réside dans des listes de contrôle. Celles-ci sont présentées sous la forme de questions ou de déclarations auxquelles l'enseignant ou l'apprenant doit répondre. Certaines listes de contrôle se focalisent purement sur le vécu de l'apprenant, sur ce qu'il a fait ou n'a pas fait. L'exemple ci-dessous fait partie d'une liste de contrôle utilisée pour l'auto-évaluation d'un rapport problème-solution ; on aurait également pu l'exploité dans le cadre d'une évaluation des apprentissages par un enseignant ou une inter-évaluation.

Structure		
Le rapport contient:	OUI	NON
a) une introduction?	OUI	NON
b) une analyse de la situation actuelle?	OUI	NON
c) des solutions possibles ?	OUI	NON
d) une évaluation des solutions?	OUI	NON
e) recommandations?	OUI	NON
Le rapport utilise des sous-titres?	OUI	NON
Les paragraphes sont bien organisées et clairs dans le rapport ?	OUI	NON

Un exemple plus détaillé d'une liste de contrôle (utilisée pour des essais académiques) figure dans l'appendice A. Cette liste de contrôle pourrait être utilisée par les enseignants mais elle fut initialement conçue comme un outil afin d'aider les apprenants à réfléchir sur leurs points forts et faibles après avoir reçu du feed-back sur l'essai de l'enseignant. Ainsi, au niveau de la précision du langage, l'enseignant souligne les erreurs en utilisant une code de correction (ex. OR = erreur d'orthographe et OM = un problème dans l'ordre des mots). Ensuite, lorsque les essais ont été remis aux apprenants, ceux-ci doivent se servir des notes de l'enseignant afin d'identifier leurs erreurs (ex. avec des articles) puis, dans un second temps, afin d'évaluer la gravité de ces fautes. Il s'agit alors de considérer leur fréquence, leur effet sur la fluidité de l'expression, et la possibilité qu'elles engendrent un problème d'intelligibilité. C'est cette deuxième dimension qui encourage une approche bien plus approfondie à l'évaluation

Les descripteurs intitulés « capacité de faire » sont fréquemment utilisés pour générer des listes de contrôle. Par opposition aux listes de contrôle établies ci-dessus, les descripteurs « est capable de » se focalisent davantage sur la capacité, sur ce qu'un apprenant est capable de faire, que sur l'expérience, ce que l'apprenant a effectivement accompli. Dans le contexte des études de cas et des simulations globales, un étudiant qui a rédigé un rapport pourrait fournir une réponse informée à l'échelle DIALANG⁵³ ci-dessous :

Niveau CECRL	Ecrit
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je peux étendre et confirmer des points de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. ▪ Je peux exposer clairement de façon bien structurée des sujets complexes en relevant les points saillants importants. ▪ Je peux faire la description claire et détaillée d'un événement complexe. ▪ Je peux habituellement écrire sans consulter un dictionnaire. ▪ Je peux écrire si bien que je n'ai pas besoin de faire vérifier ou relire ce que j'écris, sauf s'il s'agit d'un texte important.

Alternativement, une gamme de critères d'évaluation peut être utilisée pour créer des listes « est capable de ». Par exemple pour atteindre la septième bande concernant ressources

⁵³ Comme nous l'avons vu dans 6.4.3.

lexicales dans la Tâche de l’Ecrit 2 d’IELTS⁵⁴ – les étudiants doivent utiliser « une lexie d’items peu communs en maîtrisant le style et l’utilisation des collocations ». On pourrait traduire cette injonction en spécification « capacité de faire » comme suivant :

<i>Evaluation par enseignant ou par un pair</i>	Vous pouvez...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adopter un style approprié au lecteur visé ▪ utiliser une lexie étendue, des collocations inhabituelles ▪ vous servir des prépositions appropriées pour les noms et les verbes ▪ choisir des adjectifs et adverbes appropriés pour les noms et verbes.
<i>Auto-évaluation</i>	Je peux...	

Selon le CEGR, les meilleurs descripteurs « capacité de faire » contiennent un élément d’échelle : l’expérience prouve que la cohérence avec laquelle enseignants et apprenants peuvent interpréter les descripteurs s’accroît si les descripteurs ne décrivent pas seulement CE QUE l’apprenant doit faire mais aussi COMMENT (et à quel niveau de qualité) il doit le faire (p. 137). Ceci est une idée que les enseignants devraient garder à l’esprit.

6.6 Conclusion

En conclusion, les études de cas et les simulations globales sont idéales pour l’évaluation. Elles sont extrêmement souples et peuvent par conséquent être utilisées dans les évaluations sommatives et formatives, comme dans l’évaluation de la performance, l’évaluation par l’enseignant, l’auto-évaluation ou l’inter-évaluation. Elles peuvent également être utilisées pour évaluer une large gamme de compétences langagières à tous les niveaux. A partir du moment où les critères de notation sont établis et des réunions de normalisation ont été organisées, les études de cas et les simulations globales sont très fiables. Ceci est particulièrement vrai étant donné qu’elles étudient l’utilisation du langage sur une période de temps assez longue. En tant qu’évaluations qui s’inscrivent dans le temps, elles fournissent une image complète des capacités langagières des apprenants, contrairement aux tests ponctuels qui risquent de fournir des clichés instantanés erronés. De manière plus significative peut-être, les études de cas et les simulations globales représentent une technique d’évaluation nettement plus fiable que les nombreux tests traditionnels car elles se focalisent sur l’utilisation authentique du langage du monde réel. L’effet de reflux, ou de retour, est probablement plus positif. Il existe davantage de chances que les besoins des apprenants soient satisfaits et que les apprenants soient motivés et engagés par une formation réussie.

Bibliographie

Allan, D. (1999). Distinctions and Dichotomies Testing and Assessment. Dans : *English Teaching Professional*, n° 11.

Baxter, A. (1997). *Evaluating Your Learners*. Richmond.

Bowler, B. & Parminter, S. (1997). Continuous Assessment. Dans : *English Teaching Professional*, n° 3.

Brown, J.D. (éd.) (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. TESOL.

⁵⁴ Pour une description détaillée du système de notation voir : http://www.ielts.org/pdf/UOBDS_WritingT2.pdf.

Council of Europe (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible sous le lien suivant :
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Council of Europe (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Disponible sous le lien suivant :
<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>.

Douglas Brown, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Longman.

Harris, M. (1997). Self Assessment in Formal Settings. Dans : *English Language Teaching Journal* 51/5.

Harris, D. & Bell, C. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*. Kogan Page.

Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Heinemann.

Heron, J. (1981). Assessment revisited. In: Boud, D. (éd.). *Developing Learner Autonomy in Learning*. Kogan Page.

Hinett, K. and Thomas, J. (1999). *Staff Guide to Self and Peer Assessment*. Oxford Brookes University.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. Dans : *English Language Teaching Journal* Volume 52/4.

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.

Nunnan, D. (1996). Towards autonomous learning; some theoretical, empirical and practical issues. Dans : Pemberton, R., Li, E., Or W. et Pierson H. (éds.). *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press.

Rowntree, D. (1977). *Assessing Learners: How shall we know them?*. Harper and Row.

Appendice A

Liste de Contrôle

Accomplissement de la tâche		
La longueur de l'essai est-elle appropriée ?	OUI	NON
L'essai est-il complet ?	OUI	NON
L'essai répond-il à la question ?	OUI	NON
Structure		
Y a-t-il une introduction ?	OUI	NON
Y a-t-il une conclusion ?	OUI	NON
Les paragraphes sont-ils clairs ?	OUI	NON
Introduction		
La longueur de l'introduction est-elle appropriée ?	OUI	NON
Si non, est-elle trop longue ou trop courte ?	TROP LONGUE	TROP COURTE
Arrière plan/contexte fourni ?	OUI	NON
La visée de l'essai est-elle claire ?	OUI	NON
Y a-t-il un plan énoncé ?	OUI	NON
La thèse de l'essai est-elle déclarée ?	OUI	NON
L'introduction est-elle intéressante ?	OUI	NON
Paragraphes		
La longueur des paragraphes est-elle appropriée ?	OUI	NON
Si non, sont-ils trop longs ou trop courts ?	TROP LONGS	TROP COURTS
Les paragraphes sont-ils d'une longueur égale ?	OUI	NON
Chaque paragraphe a-t-il un thème clair ?	OUI	NON
Y a-t-il une phrase d'introduction ?	OUI	NON
Y a-t-il une phrase de conclusion ?	OUI	NON
Les arguments sont-ils pleinement développés ?	OUI	NON
Y a-t-il des exemples pertinents pour appuyer les arguments ?	OUI	NON
Y a-t-il de l'information redondante ?	OUI	NON
Conclusion		
La longueur de la conclusion est-elle appropriée ?	OUI	NON
Si non, est-elle trop longue ou trop courte ?	TROP LONGUE	TROP COURTE
Y a-t-il un résumé concis des points principaux ?	OUI	NON
La réponse à la question de l'essai est-elle claire ?	OUI	NON
La conclusion est-elle intéressante ?	OUI	NON
Phrases		
La longueur de phrases est-elle appropriée ?	OUI	NON
Si non, sont-elles trop longues ou trop courtes ?	TROP LONGUES	TROP COURTES
La structure des phrases est-elle variable ?	OUI	NON
Les phrases sont-elles faciles à comprendre ?	OUI	NON

Cohésion et cohérence		
Les idées sont-elles présentées de façon logique ?	OUI	NON
Y a-t-il des mots de liaison ?	OUI	NON
Les mots de liaison sont-ils surexploités ?	OUI	NON
Les arguments sont-ils clairs et faciles à suivre ?	OUI	NON
Langage		
Le langage est-il académique ?	OUI	NON
L'étendue de la lexie est-elle adéquate ?	OUI	NON
Le langage est-il clair et précis ?	OUI	NON
Précision		
Des inexactitudes sont-elles nuisibles à la compréhension ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes d'orthographe ? (OR)	OUI	NON
L'orthographe est-elle un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes grammaticales ? (GR)	OUI	NON
La grammaire est-elle un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes de ponctuation ? (P)	OUI	NON
La ponctuation est-elle un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes dans la forme des mots ? (FM)	OUI	NON
Est-ce un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes dans l'ordre des mots ? (OM)	OUI	NON
Est-ce un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes dans l'utilisation des articles ? (ART)	OUI	NON
Est-ce un problème ?	OUI	NON
Y a-t-il des fautes dans l'utilisation des prépositions ? (PREP)	OUI	NON
Est-ce un problème ?	OUI	NON
Vue d'ensemble		
Quelle note donneriez-vous à cet essai ?	RECALE MENTION BIEN MENTION TRES BIEN	RECU
Comment pourrait-on améliorer l'essai ?		

Appendice B

Tâche de réflexion en groupe

A: Evaluation de l'ensemble

1. Evaluez la qualité de la performance du groupe pendant la discussion. Qu'en pensez-vous ?

Très mauvais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Très bien

2. Comment est-ce vous auriez pu améliorer la performance du groupe ?

B: Performance personnelle

1. Comment évaluez-vous votre propre performance pendant la discussion ?
2. Qu'avez-vous apporté spécifiquement au groupe ?
3. Comment auriez-vous pu améliorer votre contribution ?
4. Y a-t-il eu des moments où vous avez ressenti des carences langagières vous limitant dans votre contribution ?
Donnez des détails. Que pourriez-vous faire pour remédier à ceci à l'avenir ?

C: La contribution et la performance des autres

1. Pensez-vous que toutes les personnes du groupe aient apporté une contribution efficace ? Si non, comment auraient-elles pu améliorer leurs prestations ?
2. Y a-t-il eu des moments pendant la discussion où vous avez ressenti de la frustration ? Pourquoi ?
3. Pensez-vous que le groupe aurait pu faire preuve d'une organisation plus efficace ?

D: Résumé

1. Quelles sont les compétences dont vous avez besoin pour bien participer à des tâches de groupe ?
2. Evaluez la qualité possible de votre contribution aux tâches du groupe à l'avenir.
3. Quelles compétences voulez-vous perfectionner ou améliorer ? Comment comptez-vous vous y prendre ?

Appendice C

Evaluation de l'essai

1. Organisation du texte et cohérence	20%
• Structure de l'écrit: introduction, corps principal, conclusion. Développement logique des paragraphes, clarté du sujet/idée principale dans chaque paragraphe.	
• Communication du message au lecteur. Adapté au destinataire.	
• Paragraphes et idées liés efficacement; utilisation de structures organisationnelles variées ainsi que d'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.	
2. Contenu	25%
• Quantité d'information fournie sur le sujet convenable; pertinent par rapport à la question /titre. Information tirée de sources variées, synthétisée de façon efficace.	
• Arguments principaux soutenus par des exemples.	
• Idées complexes, techniques et concepts présentés de façon claire. Qualité du transfert de l'information.	
• Absence de plagiat	
3. Registre, style et variété lexicale	20%
• Registre académique approprié; circonspection ou manque de certitude.	
• Approche analytique et objective par rapport à l'approche impressionniste et subjective. Style formel, académique et approprié ; absence de langage parlé ou langage informel.	
• Gamme étendue de terminologie spécialisée, appropriée au domaine académique	
• Définitions et explications fournies lorsqu'elles s'imposent.	
4. Exactitude grammaticale	15%
• Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale : les temps, les accords, l'ordre des mots ; prépositions, etc. exactitude de l'orthographe et de la ponctuation.	
• Capacité à s'exprimer dans une langue complexe avec une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes.	
5. Conventions académiques	15%
• Capacité à incorporer de l'information de sources variées.	
• Utilisation exacte des références à l'aide de citations, paraphrases, notes de bas de page (si nécessaires) et bibliographies.	
• Utilisation des données statistiques pertinentes (sous forme de tableaux, histogrammes, diagrammes etc.) et d'autres représentations qui peuvent clarifier les idées principales.	
6. Mise en page	5%
• Qualité de la présentation: page de couverture, table de matières (si nécessaire) mise en page du texte et bibliographie.	
• Inclusion de représentations graphiques etc.	

Critères d'évaluation	Remarques	Note	Sur
Organisation textuelle et cohésion			20
Contenu			25
Registre, style et variété lexicale			20
Exactitude grammaticale			15
Conventions académiques			15
Mise en page			5

Appendice D

Formulaire d'analyse des présentations

Nom:.....

A: Contenu

1 2 3 4 5 6

B: Structure et communication gestuelle

1 2 3 4 5 6

C: Langage corporel

1 2 3 4 5 6

D: Etendue et exactitude de langage

1 2 3 4 5 6

E: Prononciation et fluidité

1 2 3 4 5 6

F: Eléments visuels (si utilisés)

1 2 3 4 5 6

Clef: Les notes les plus élevées indiquent un bon score

Eléments à considérer

Descripteurs des critères

Contenu

- accomplit la tâche
- pertinent
- concis
- spécifique
- intéressant
- adapté au destinataire

Structure

- introduction claire
- présence d'articulateurs, maîtrise des outils d'organisation
- suite d'idées logiques
- conclusion efficace

Langage corporel

- échange de regards soutenus avec le public
- aisance
- gestes efficaces

Etendue et exactitude du langage

- utilisation d'une gamme étendue de vocabulaire et d'expressions
- langage précis

Prononciation

- se comprend facilement
- niveau sonore approprié
- rythme approprié
- mots de liaisons correctement employés
- utilisation de stratégies de communication efficaces : silences, accentuation, intonation

Chapter 7 « Benchmarking » ou étalonnage

Johann Fischer (Göttingen)

7.0 Introduction

Le terme *benchmarking* ou étalonnage est utilisé pour désigner toute analyse comparative. L'utilisation de référents de performance étalonnés, ou parangonnés, selon le domaine d'étude constitue une technique clef pour la préservation de la qualité dans un contexte académique. Ils sont utilisés pour décrire ce qu'on attend en termes de compétences cognitives et communicatives de la part d'un étudiant dans une discipline particulière. Ils aident à définir ce qui fait la cohérence d'une discipline. Ce cadre facilite la conception de cours aux normes généralement acceptées ainsi que l'analyse des cours existants afin de maintenir la qualité et les normes du programme. Depuis 1997 des universités britanniques ont adopté cette approche via par la « Quality Assurance Agency (QAA) » et elle est actuellement en cours d'introduction dans d'autres cadres académiques européens.

La QAA⁵⁵ a mis en pratique une démarche qualité sur la base de l'étalonnage dans l'enseignement des langues universitaire au Royaume-Uni dans le but de maintenir la qualité des cours de langues et des études annexes⁵⁶. Il existe des référents disciplinaires étalonnés à la fois pour les compétences langagières et pour les compétences génériques transférables :

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.asp>

Comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et le *Portfolio européen des langues* (PEL), la QAA s'intéresse aux trois éléments: « enseignement », « apprentissage », et « évaluation ».

L'utilisation de l'étalonnage pour les langues élargit la perspective de l'enseignement des langues. L'enseignant ne se préoccupe plus exclusivement des compétences langagières des apprenants mais analyse également d'autres aspects telles les compétences pour la recherche documentaire ou pour la résolution de problèmes⁵⁷.

Les référents disciplinaires étalonnés fournissent un guide pour la conception des résultats ciblés mais ne constituent pas en eux-mêmes un curriculum. Au Royaume Uni dans le contexte de la Licence des référents étalonnés ont été préparés pour les langues et sujets annexes au niveau d'un étudiant poursuivant ses études après un cursus de trois ans de Licence en Langues qui cherche à atteindre un niveau supérieur.

L'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil d'Europe fournit un cadre solide pour l'utilisation de l'étalonnage dans des programmes d'enseignement et d'apprentissage qui se basent sur le CECRL. Les descripteurs de niveau du CECRL peuvent être utilisés pour identifier le niveau de compétence initial des apprenants ainsi que les niveaux ciblés par le programme d'enseignement. Les spécifications “est capable de...” peuvent être utilisées pour décrire les compétences visées par le programme d'enseignement, tandis que des référents langagiers étalonnés (peut-être adaptés à

⁵⁵ www.qaa.ac.uk.

⁵⁶ Un résumé de cette initiative est disponible dans Casey 2006.

⁵⁷ Voir : Casey 2006.

partir de la liste de la QAA par exemple) fournissent des détails sur les compétences transférables utiles à intégrer dans le dispositif d'apprentissage.

Lorsqu'un enseignant travaille avec des études de cas ou des simulations globales l'utilisation des **référents de l'étalonnage** lui permet d'identifier le niveau de départ et le niveau cible des apprenants, et l'aide à s'assurer que les activités correspondent aux objectifs et aux attentes du syllabus et du programme d'enseignement et d'apprentissage aux niveaux les plus larges pour garantir une cohérence globale. On pourrait comparer les référents étalonnés aux graduations de l'échelle de mesure qui facilitent l'analyse des progrès des apprenants.

7.1 L'utilisation de l'étalonnage dans la conception des études de cas et des simulations

Les études de cas et simulations EXPLICS ont été alignées sur les descripteurs CECRL et spécifications « est capable de... » dans chacune des langues sélectionnées. Ces référents de performance incorporent les niveaux de compétences attendus au moment où les apprenants commencent à travailler sur les études de cas ou les simulations globales, les visées et les objectifs des activités ainsi que les niveaux d'accomplissement attendus. Les référents d'étalonnage de la QAA recouvrent des aspects linguistiques et sociolinguistiques, ainsi qu'une réflexion interculturelle, et peuvent faire référence aux connaissances des études annexes. En outre, ils évoquent des compétences transférables, qui peuvent être, pour l'essentiel, cognitives, pratiques, ou interpersonnelles (Casey 2006: 21). En général, les référents étalonnés évoqueront les résultats attendus et les productions écrites ou orales de l'étude de cas et de la simulation. Ils classeront ces éléments dans un ordre logique dans le cadre du programme de cours et dans le cadre de l'étude de cas/simulation en particulier. Les concepteurs utilisant cette approche peuvent mieux cerner les besoins des étudiants et seront probablement plus aptes à expliquer en détail les tâches que les apprenants doivent accomplir et pourquoi l'accomplissement de celles-ci démontrera les compétences souhaitées.

Lorsqu'il s'agit d'évaluation, les référents étalonnés soulignent des compétences et des réussites mesurables, parmi lesquelles la connaissance de la grammaire et du vocabulaire fait partie d'un ensemble de considérations devant être prises en compte. Les référents étalonnés permettent ainsi de se concentrer sur les compétences linguistiques et pragmatiques des apprenants et modifient la perspective du cours, éloigné de tout attachement excessif à la forme.

7.2 La production des étudiants en tant qu'exemples d'étalonnage

En rassemblant les travaux des étudiants, tels que des rapports écrits, brochures, des textes descriptifs, les enregistrements vidéo de leurs exposés, ou encore débats, des jeux de rôle etc. l'enseignant peut évaluer la performance des apprenants en la plaçant dans le contexte d'un ensemble plus large rassemblé sur une période plus longue. Le prochain groupe d'étudiants peut également profiter de cette collection de documents comme matériel de référence. En comparant le travail des étudiants avec celui de « l'archive », l'enseignant sera moins influencé par son humeur personnelle ou les circonstances extérieures lorsqu'il corrige le travail, et sera par conséquent plus disposé à adopter une approche plus objective basée sur l'évidence. Les apprenants auront une meilleure idée de ce qu'on attend d'eux.

On peut adopter la même approche pour la production orale : l'enseignant peut enregistrer des discussions, des jeux de rôle, des exposés. Souvent lourde à gérer par le passé, l'autoscopie est devenue, avec les progrès technologiques, plus facile, plus maniable au niveau du tournage

vidéo ou du stockage de documents numérisés et même au niveau de la distribution car l'enseignant peut assez facilement télécharger des fichiers modèles sur une plateforme d'apprentissage. Les activités présentées par chaque nouveau groupe peuvent être analysées pour s'assurer que la qualité du travail corresponde aux compétences établies et attendues au niveau donné et que les pratiques d'excellence soient maintenues.

Dans un deuxième temps, l'enseignant a besoin de calibrer les exemples rassemblés avec le CECRL, si possible, en collaborant avec une équipe. On peut effectuer ce travail en classant les productions selon leur qualité linguistique et en les comparant aux descripteurs CECRL, aux spécifications "est capable de...", aux référents établis de la QAA ou aux autres mesures élaborées plus tôt. Cette pratique permet aux enseignants de s'assurer que les productions sont conformes aux niveaux CECRL appropriés et au cadre plus large du programme des cours. Le travail peut être effectué selon les régulations locales.

Des modèles ou exemples de pratiques d'excellence peuvent aider les apprenants à comprendre la qualité des travaux attendue de leur part ainsi qu'à s'auto-évaluer dans leurs productions écrites et orales. Ainsi, les étudiants deviennent plus indépendants et le processus d'évaluation devient plus transparent car l'apprenant parvient à identifier quels aspects sont importants, où se trouvent ses forces et faiblesses et où il doit améliorer ses compétences langagières. L'enseignant est alors disponible pour se concentrer sur la modération, sur le feed-back utile, et sur l'explication de problèmes particuliers et individuels.

7.3 Les bénéfices de l'utilisation de l'établissement

Au niveau européen, la normalisation des termes tels « avancé » ou « niveau intermédiaire » s'impose du fait de l'éloignement des institutions éducatives. A l'heure actuelle, ceci est loin d'être le cas car la confusion règne concernant ces termes plutôt vagues et ce qu'ils impliquent véritablement pour les apprenants. La mise en place d'un ensemble de référents établis consensuels pour la conception et l'évaluation des réalisations pour l'apprentissage (qui font référence également aux niveaux CECR) constitue un avantage notable. Une institution et les étudiants qui y obtiennent leurs diplômes peuvent être ainsi assurés que l'achèvement d'un cursus des langues constitue une réussite reconnue et acceptable.

Au cours du projet EXPLICS, des communautés d'enseignants ont collaboré les unes avec les autres pour construire et piloter des réalisations qui pourraient être utilisées à l'extérieur de leurs institutions. Ceci leur a permis de comparer et de débattre sur les compétences essentielles attendues, mais aussi de réfléchir à la façon dont leurs travaux pourraient être intégrés à des systèmes de référence plus large afin d'identifier les considérations plus larges de la compétence communicative et de la compétence interculturelle.

Bibliographie:

Casey, Etain (2006). UK University Quality Control Framework and Examination of Languages and Related Studies Benchmark. Dans : *Fremdsprachen und Hochschule* 76, 18-23.

Site Web de l'UK Quality Assurance Agency for Higher Education : www.qaa.ac.uk.

Chapitre 8 Points de vue et perspectives

Johann Fischer (Göttingen)

Pendant les trois dernières années l'équipe Explics a développé et a piloté 33 études de cas et projets de simulation globale pour Internet dans 11 langues européennes. Pour certains membres de l'équipe cette approche actionnelle était relativement innovatrice et elle a eu un effet considérable sur leur pratique de l'enseignement. Même si au départ l'équipe avait une idée claire de ce qu'elle voulait accomplir, personne ne pourrait prédire la forme exacte des réalisations dans chaque pays. Le projet reposait sur une expérimentation large pour explorer de nouvelles possibilités.

Les développements récents dans le domaine des TICE ont rendu la tâche d'ingénierie pédagogique nettement plus accessible pour l'enseignant de langues non informaticien. La création de ressources en ligne, y compris de documents audio et vidéo, et l'intégration de celles-ci dans l'enseignement à l'aide des réseaux est plus abordable. Certaines réalisations EXPLICS, par exemple l'étude de cas italienne « Degrado a Bologna » ou l'étude de cas anglaise « Disability rights », contiennent des documents audio et vidéo authentiques qui renforcent l'expérience de compréhension auditive de l'étudiant.

Lors du développement des produits EXPLICS, chacun des membres de l'équipe a acquis une expérience considérable dans la conception, le développement et l'utilisation des études de cas et des simulations globales sur Internet. Des séances de formation, des séminaires d'échanges sur les aspects méthodologiques, du feed-back provenant des collègues comme des étudiants, et l'expérience de développement d'un produit EXPLICS elle-même, ont tous contribué à une amélioration et une meilleure compréhension de l'approche actionnelle dans toute sa diversité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Là où par le passé une approche actionnelle dans le développement des ressources aurait pu représenter une activité supplémentaire utilisée pour rompre avec la routine d'un cours traditionnel, cette approche est devenue pour de nombreux membres de l'équipe EXPLICS une partie intégrante des cours de langues, ou – ce qui est particulièrement le cas pour les simulations globales – une partie intégrante dans le programme global des cours. Le matériel étant disponible en ligne, les compétences TICE des enseignants se sont développées de façon parallèle à la pratique.

Certains membres de l'équipe ont également effectué leurs premiers pas dans l'intégration de l'apprentissage hybride (formation combinée en ligne et hors ligne). Le bénéfice pour l'équipe EXPLICS se traduit par une efficacité accrue lors de la préparation des tâches et activités associées à une approche actionnelle qui exploite les réseaux. Pour l'ensemble des acteurs le développement de telles ressources et le renouvellement des documents de cours est devenu plus facile. A certains égards, cette expérience pourrait s'avérer même plus utile que les réalisations elles-mêmes.

Le feed-back reçu jusqu'ici sur EXPLICS en tant que produit et sur les ressources développées a vivement encouragé l'équipe à poursuivre ses activités. Il semble y avoir une demande forte en ressources et en séminaires sur l'exploitation des études de cas et simulations globales. Les communications données sur le projet EXPLICS ont reçu un feed-back très positif et des participants aux conférences ont lancé des invitations aux membres de l'équipe à donner des séminaires de formation car ils souhaitent intégrer les documents d'EXPLICS et l'approche actionnelle de façon générale dans leur enseignement.

CercleS, la Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, qui a plus de 300 membres situés partout en Europe, est membre du partenariat EXPLICS. A travers ses membres, nous avons pris contact avec un groupe cible de taille considérable qui est motivé par l'idée de l'intégration de cette approche dans son enseignement. La décision a été prise de confier à CercleS la future responsabilité des réalisations EXPLICS ainsi que la mise en place d'un réseau d'institutions et d'individus avides de continuer ce travail et d'ajouter davantage de réalisations à la gamme actuelle. CercleS est vivement intéressée par l'intégration du partenariat EXPLICS à son réseau car l'association cherche à encourager l'innovation et à rehausser la qualité de l'enseignement des langues afin d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants partout en Europe.

A travers ce manuel nous aimerions inviter tous ceux qui sont intéressés à joindre le réseau EXPLICS, à utiliser les études de cas et les simulations globales d'EXPLICS, et à lancer des stages de formation dans leur propre institution sur les techniques de création et de développement de documents sur Internet ou sur papier.