ASp
la revue du GERAS

11-14 | 1996
Actes du 17e colloque du GERAS

L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée

Françoise Haramboure

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/asp/3558
DOI : 10.4000/asp.3558
ISSN : 2108-6354

Éditeur
Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 1996
Pagination : 265-271
ISSN : 1246-8185

Référence électronique
Françoise Haramboure, « L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée », *ASp* [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 09 mai 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/asp/3558 ; DOI : 10.4000/asp.3558

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée

Françoise Haramboure

1 Le développement de l'autonomie des élèves est au cœur des préoccupations de tout enseignant, quels que soient le niveau et le type d'apprentissage concerné. C'est en effet, à ce prix, que les apprenants peuvent exploiter au mieux les situations d'apprentissage dans le cadre scolaire, se saisir de toutes les confrontations avec la langue étrangère dans le cadre extrascolaire et enfin poursuivre ce parcours au terme de leurs études.

2 Partant du constat que l'enseignant demeure un apprenant tout au long de sa carrière sous peine de voir se fossiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être et de voir s'installer dans ses classes un ennui communicatif, il convient d'analyser la situation d'enseignement des professeurs de langues de spécialité sous l'angle de l'autonomie et d'en envisager les effets en termes d'innovation et d'expérimentation.

1. L'autonomie: une dimension constitutive du contexte d'enseignement/apprentissage

3 Les spécificités du contexte dont certaines relèvent sans doute de l'observation banale méritent d'être explorées puisqu'elles constituent le point de départ de nos réflexions. Le terrain ainsi balisé, l'on pourra envisager leurs implications sur le plan de l'expérimentation et de l'innovation. Le caractère peu contraignant de cet environnement est sans doute sa caractéristique majeure. Cette dimension n'a pas été étrangère à la décision de nombre d'entre nous de quitter les contraintes de tout ordre de l'enseignement secondaire pour disposer d'un espace de liberté certain.

4 Les lignes directives proposées pour l'enseignement des langues vivantes sur le plan des objectifs et des contenus constituent un cadre souple, qui laissent une marge d'autonomie

incontestable aux enseignants et leur permettent d'adopter les stratégies d'enseignement qui leur semblent les plus pertinentes dans la situation concernée.

5 Les instances responsables leur laissent toute liberté pour planifier l'enseignement des langues comme ils l'entendent. L'introduction de changements affectant son organisation telles que la réduction des effectifs par groupe, l'organisation de cours intensifs pour faux débutants ne se heurte pas à des résistances majeures à condition qu'ils conduisent à une plus grande efficacité.

6 Les échanges européens constituent, à cet égard, un exemple révélateur. Ces expériences dont l'intérêt n'est plus à démontrer pour les étudiants n'auraient pas connu le succès, dès le départ, sans d'une part l'investissement des enseignants de langues étrangères et le soutien des autorités hiérarchiques. Après une période d'expérimentation dans laquelle elles se limitaient aux stages de fin d'études, ces expériences se sont progressivement transformées en périodes de formation de longue durée dans les établissements de formation étrangers. Exigeant de ce fait un examen attentif des contenus de formation respectifs afin d'assurer leur reconnaissance, elles ont entraîné des adaptations tant dans les enseignements scientifiques et linguistiques que dans leur évaluation, changements témoignant de la capacité d'ouverture et de dynamisme des institutions concernées.

7 Par ailleurs, l'autonomie dont les enseignants disposent lorsqu'il s'agit de concevoir une nouvelle formation est l'expression de la relation de confiance qui prévaut dans cet environnement. Dans ces circonstances, l'enseignant de langue devient le maître d'œuvre du projet de formation ; il est libre de prendre les initiatives appropriées en matière d'objectifs et de contenus, d'innover ou au contraire de maintenir le statu quo. Ce type de relation, qui pourrait être interprété comme une marque de dévalorisation ou d'indifférence à l'égard de l'enseignement des langues, contribue à la responsabilisation des enseignants.

8 Cette ouverture se traduit également par la capacité de ces instances à intégrer au plus haut niveau les évolutions qu'a connues l'enseignement des langues de spécialité en particulier sous l'impulsion des recherches et des réflexions de tous ceux qui ont travaillé dans ce domaine jusqu'ici. C'est ainsi qu'au cours d'un colloque réuni à Belfort, en 1989, de nouvelles orientations ont été définies pour l'enseignement de l'anglais dans tous les départements Génie électrique. Ces propositions, reprises dans les textes officiels, se sont traduites par des modifications sur le terrain tant au niveau des objectifs et contenus d'apprentissage que du poids de la discipline dans l'évaluation globale.

9 De surcroît, expérimentation et innovation sont constitutives des cursus scientifiques et technologiques, faute de quoi ils deviennent obsolètes ou du moins inadaptés aux exigences du monde professionnel. À ce titre, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont très tôt été intégrées. Cette dimension n'a pas été sans effet sur les enseignants des langues étrangères pour trois raisons :

- l'outil est accessible ;
- les étudiants y sont familiers puisqu'ils l'utilisent dans d'autres disciplines ;
- la présence de techniciens spécialisés en facilite l'utilisation.

10 Aujourd'hui, l'accessibilité des réseaux informatiques permet aux enseignants d'expérimenter des activités d'apprentissage originales à partir de supports nouveaux. Ce faisant, l'innovation devient le point de départ d'une réflexion indispensable sur leur apport dans l'apprentissage et de leur incidence sur les performances des étudiants.

11 À l'évidence, dans ce contexte, les enseignants disposent d'une autonomie certaine qu'il leur appartient d'exploiter pour répondre aux exigences des publics concernés.

2. L'innovation: une exigence des publics concernés

12 Une première caractéristique de ce public est qu'il s'agit d'un public d'adultes et qui en tant que tel a des demandes précises à l'égard de l'apprentissage même si elles ne sont pas explicitées. À ce titre, l'expérience d'enseignement en formation continue est riche d'enseignements. Elle met en évidence d'une part que, bien que n'étant pas experts en langues étrangères, les adultes nourrissent des attentes définies à l'endroit de la formation en langues et que leur investissement est fonction de l'adéquation des objectifs de la formation avec les leurs. En revanche, en l'absence de cette convergence d'objectifs, au mieux, ils n'hésitent pas à exprimer leur insatisfaction, au pire ils s'en détournent.

13 En effet, à la différence des élèves de l'enseignement général secondaire, les étudiants concernés, qu'il s'agisse de futurs techniciens, ingénieurs, psychologues ou médecins, sont en projet et la spécialité qu'ils ont choisie n'est pas le fruit du hasard, elle s'inscrit dans ce projet. Elle est le moyen de le satisfaire et engage leur avenir. Dans cette optique, il importe que chacune des composantes de la formation, y compris la composante linguistique participe à la réalisation de ce projet. C'est à cette condition que seront résolus les problèmes posés par le manque de motivation pour l'apprentissage des langues, souvent invoqués pour justifier la faiblesse de leurs performances.

14 En l'absence de cette intégration de la composante linguistique dans la formation dans son ensemble, ce manque d'intérêt perdure, voire s'aggrave, en raison du statut relativement marginal de la langue étrangère dans les cursus envisagés.

15 Pour surmonter ce handicap de départ, dont les implications peuvent, comme nous le savons, hypothéquer l'acquisition, il importe que l'enseignement proposé soit en rupture avec les expériences antérieures des étudiants dans ce domaine. Cette rupture suppose un certain nombre d'innovations. Elle exige notamment que soient abandonnées les méthodes uniques et prêtes à l'emploi qui imposent, quel que soit le public concerné, le même mode d'apprentissage. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les réactions des étudiants et de les interpréter. Devant ce type d'activités fondées essentiellement sur l'acquisition des fonctions mises en jeu par telle ou telle situation de communication générique et l'assimilation des structures et lexiques correspondants, ils refusent de s'y engager, fussent-elles proposées par un enseignant natif, et manifestent leur insatisfaction par leur présence irrégulière. Si on les interroge sur les raisons de cette attitude, ils invoquent de façon quasi unanime et révélatrice le caractère « scolaire » des activités proposées. Autrement dit, ils explicitent le besoin d'une rupture avec des pratiques d'enseignement/apprentissage qu'ils connaissent depuis de longues années et qui n'ont pas eu pour la majorité d'entre eux les résultats escomptés.

16 De ce fait, la nécessité de stimuler les étudiants et de renouveler leur motivation suppose la prise en compte de leurs attentes dans la définition des objectifs et par voie de conséquence dans la conception des contenus et tâches d'apprentissage. En ce sens, il ne s'agit pas de proposer les mêmes contenus pour des étudiants en électronique, en DESS de physiques ou en DEST qualité. La diversité des situations d'appropriation linguistique, des publics et de leurs projets s'accommode mal de dispositifs pédagogiques fondés sur des progressions linéaires et uniformes. Il s'agit pour l'enseignant de recourir à des stratégies

innovantes et d'inventer de nouvelles démarches en fonction des spécificités du contexte de formation.

17 En effet, la spécialisation des étudiants dans un champ disciplinaire donné, l'informatique, la physique, la médecine ou la qualité engage en effet, une révision du statut fonctionnel de la langue enseignée. Il ne convient plus seulement de focaliser l'apprentissage sur l'acquisition de savoirs sur la langue, mais également d'envisager la langue comme un outil nécessaire à la transmission et aux développements de savoirs et de savoir-faire propres aux domaines considérés. À cette fin, il n'est plus envisageable de soumettre les étudiants à la progression d'une méthode d'apprentissage « prête à l'emploi », fût-elle orientée vers leur domaine de spécialisation. La sélection de supports d'enseignement/apprentissage authentiques en phase avec le déroulement des autres apprentissages est déterminante puisqu'ils sont destinés à compléter, enrichir les connaissances acquises dans d'autres domaines.

18 Ce statut particulier de la langue entraîne à son tour un statut inédit pour l'enseignant de langue dès lors que, de par sa formation, il ne dispose pas nécessairement des savoirs requis pour la compréhension d'informations relevant de la spécialité des étudiants. Cette situation singulière suppose qu'une relation nouvelle s'établisse entre enseignants et étudiants dès lors que l'apprentissage repose sur une coopération étroite entre eux, les premiers mettant à la disposition des seconds leurs savoirs et savoir-faire en langue étrangère, les seconds mobilisant leurs connaissances spécialisées du domaine pour parvenir à une construction partagée du sens. Il s'agit, on le voit, de modifications profondes dans les rôles respectifs des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage : l'enseignant n'est plus le seul détenteur de savoirs et de savoir-faire, le rôle de l'apprenant en tant que co-constructeur du sens est décisif.

19 Cette intégration véritable de la langue dans la formation a pour effet de faire sortir les langues étrangères de leur enfermement disciplinaire traditionnel. Elle se traduit par un décloisonnement des disciplines qui bouscule les habitudes établies. Elle se concrétise dans la constitution d'équipes interdisciplinaires dont l'objectif est d'élaborer des tâches d'apprentissage associant plusieurs domaines. Ces innovations ont pour effet de mettre en relation des connaissances et des stratégies souvent dissociées dans un contexte stimulant, ce qui contribue à leur structuration et facilite leur appropriation. Elles favorisent le développement chez les étudiants d'opérations cognitives telles que l'anticipation, l'inférence ou la compensation qui contribuent à l'acquisition.

20 Par ailleurs, cette exigence de rupture se trouve confortée par les attentes précises des étudiants adultes et les contraintes matérielles telles que la lourdeur des effectifs ou/et les volumes horaires limités qui conduisent peu à peu les enseignants à abandonner les objectifs maximalistes au profit d'objectifs plus ciblés. Il va de soi que le développement de l'expression orale en langue étrangère s'accommode mal de l'enseignement en amphithéâtre devant plusieurs centaines d'étudiants. Parallèlement, l'on ne peut imposer à un public d'adultes spécialisés dans la gestion de la qualité de s'exprimer en langue étrangère si sa demande est d'obtenir des informations sur une norme particulière. En revanche, limiter la formation d'étudiants en techniques de commercialisation au développement des stratégies de compréhension orale relèverait également d'une erreur d'interprétation de la situation d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, il ne convient plus de définir les contenus et les tâches d'enseignement en fonction d'une perspective unique, le développement des capacités de compréhension écrite et orale et l'expression écrite et orale. Il s'agit de procéder à une hiérarchisation originale des

objectifs en adéquation avec les besoins distincts des groupes concernés. Ce faisant, les quatre compétences traditionnellement assignées comme but à tout apprentissage de la langue étrangère font l'objet d'un traitement dissocié.

21 Au demeurant, cette focalisation n'exclut pas, pour satisfaire des besoins individuels que soient mis à la disposition des étudiants qui le désirent, des supports d'apprentissage diversifiés leur permettant de développer leurs savoirs grammaticaux, leurs savoirs phonologiques et/ou leurs stratégies dans les compétences qui ne sont pas prioritaires, de façon autonome.

3. L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un processus construit

22 Les caractéristiques du contexte de formation et les spécificités des publics constituent certes des conditions favorables à l'autonomie et à la responsabilisation des enseignants de langue de spécialité. Pour autant, elles n'impliquent pas nécessairement leur autonomisation et les innovations raisonnées qu'elle induit.

23 Ce parcours vers l'acquisition graduelle de l'autonomie est un processus construit qui recouvre plusieurs étapes :

- une observation fine et rigoureuse des besoins des étudiants s'appuyant sur l'analyse de leurs succès et de leurs difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère.
- une interprétation de ces observations à la lumière d'une réflexion qui se nourrisse des apports conjoints des recherches sur l'apprentissage et sur l'acquisition des langues étrangères.

24 À cet égard, par exemple, l'analyse des besoins reste superficielle si elle n'intègre pas les apports des théories de l'apprentissage, notamment la nécessité de faire appel tant aux actions ou opérations mentales des étudiants qu'à leur imagination et à leur créativité lorsqu'ils sont confrontés à des informations nouvelles.

25 Parallèlement, la prise en compte des procédures sous-jacentes à la compréhension et à la production en langue étrangère permet à l'enseignant d'assurer la fonction de guidage qui lui revient.

26 Par ailleurs, à la lumière des travaux récents sur la métacognition, il saisira l'intérêt pour les étudiants de prendre conscience des stratégies qu'ils adoptent spontanément afin d'identifier celles qui leur font défaut pour rendre leur apprentissage plus efficace.

27 Enfin, l'exigence pour l'enseignant de repenser sa place dans la situation d'enseignement/apprentissage, c'est à dire de ne plus se situer en détenteur exclusif de savoirs, mais en médiateur suppose qu'il soit conscient préalablement du rôle joué par ses représentations dans ce domaine afin de les analyser et de les modifier si nécessaire : c'est en croisant les résultats obtenus au cours des deux étapes précédentes qu'il pourra se détacher de modèles adoptés dans des situations plus conventionnelles ou empruntés à ses propres expériences d'apprentissage pour s'engager dans des innovations raisonnées s'appuyant sur une réflexion construite et dont la validité sera mise à l'épreuve de la pratique.

28 Dans cette perspective, il importe de souligner l'action des instances de réflexion et de recherche telles que le GERAS ou l'APLIUT. Ouvertes à tous les enseignants de langue de

spécialité sans exclusive, elles ont stimulé leur réflexion sur leurs pratiques d'enseignement.

29 En favorisant la confrontation d'expérimentations, elles ont contribué à la mise en œuvre d'innovations tenant compte des spécificités des publics concernés. Par la diffusion des travaux de nos collègues, elles ont également permis de nouvelles avancées dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues de spécialité s'appuyant sur les recherches existantes.

30 Enfin, elles ont permis aux praticiens que nous sommes de dépasser nos réticences ou frilosités à l'égard de la recherche et des théories et simultanément de nous sensibiliser à leur apport dans nos pratiques

31 En conclusion, le contexte des formations dans lequel s'intègre l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité, la spécificité des publics concernés constituent sans aucun doute des facteurs propices à l'autonomie des enseignants et à l'élaboration de stratégies d'enseignement innovantes. Néanmoins, celles-ci ne peuvent déboucher sur des réponses pertinentes que si elles sont le résultat d'une construction s'appuyant sur une réflexion associant analyse du terrain, apports théoriques et travaux de recherches convergents. Bien qu'il s'agisse de solutions provisoires et susceptibles d'être affinées, ces innovations représentent des contributions significatives dans le domaine. Il est souhaitable que cette dynamique inspire d'autres situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

Noel B. 1991. *La métacognition*. Bruxelles : De Boek Université.

Perrin, M. 1995. « Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique ». In Budin, G. (dir.), *Proceedings of the 10th European LSP Symposium*. Vienne, Autriche : IITF Infoterm, vol. 1, 47-83.

RÉSUMÉS

En raison de la diversité des publics auxquels ils s'adressent, de la spécificité des contextes dans lesquels ils interviennent, les enseignants en langue de spécialité ont dû s'affranchir des méthodes standardisées et universalistes qui leur étaient proposées. Ils ont été amenés à innover, à concevoir de nouvelles démarches d'enseignement et à créer leur propre dispositif d'apprentissage. Ce faisant, ils ont entrepris, sous l'impulsion de groupes de recherche tels que le GERAS et l'APLIUT, des travaux de recherche-action qui reflètent bien tout le bénéfice que les étudiants peuvent tirer de l'autonomie de leurs enseignants.

Given the diversity of ESP students' needs and the characteristics of ESP teaching contexts, pre-packaged teaching materials are rarely appropriate for teaching ESP, even if they are content-oriented. Instead, ESP teachers have had to adopt an innovative approach, they have had to make their own decisions about course goals and syllabus content, develop their own classroom

materials and create learning activities based on student expectations and objectives. With the support of such research organizations as GERAS and APLIUT, they have engaged in action research projects which reflect all the benefits students can draw from teacher autonomy.

INDEX

Mots-clés : anglais de spécialité, autonomie, enseignant, innovation, recherche-action
Keywords : action research, autonomy, ESP, teacher

AUTEUR

FRANÇOISE HARAMBOURE

Françoise Haramboure a enseigné l'anglais, langue de spécialité en formation initiale et en formation continue à l'IUT de l'université de Bordeaux 1 pendant quinze ans. Elle est actuellement maître de conférences responsable de la didactique de l'anglais à l'Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, UFR des pays anglophones. f.haramboure@cegetel.net