

# Le rôle de l'acquisition de la langue cible dans le cadre d'un cursus universitaire d'études françaises au Royaume-Uni

Julie A. Lawton  
Maj-Britt Mosegaard Hansen  
Université de Manchester, Royaume-Uni



Synergies Pays Scandinaves n° 3 - 2008  
pp. 77-86

**Résumé :** Dans cet article, nous allons exposer et ensuite discuter des objectifs, de l'organisation et du contenu du cursus d'études françaises à l'Université de Manchester, surtout par rapport à la place qui y est octroyée à l'acquisition de la langue cible. Ce faisant, nous relèverons quelques problèmes posés, nous semble-t-il, par le modèle mancurien et nous présenterons brièvement une initiative pédagogique particulière, à savoir la pratique - pour l'instant expérimentale - de l'*Enquiry-Based Learning* (EBL) dans nos cours de langue française.

**Mots-clefs :** Cursus universitaire, acquisition de la langue cible

**Abstract :** In this paper, we discuss the objectives, organization, and content of the French Studies curriculum at the University of Manchester, with particular reference to the importance attributed to the acquisition of the target language. In the course of the exposition, we point out certain problems that we perceive the Mancunian model to have, and we briefly present a specific pedagogical initiative which is currently at an experimental stage, namely the use of *Enquiry-Based Learning* in our French-language modules.

**Key words :** University curriculum, acquisition of the target language, « enquiry-based learning »

## 1. Introduction

Dans cet article, nous allons exposer et ensuite discuter des objectifs, de l'organisation et du contenu du cursus d'études françaises à l'Université de Manchester, surtout par rapport à la place qui y est octroyée à l'acquisition de la langue cible. Ce faisant, nous relèverons quelques problèmes posés, nous semble-t-il, par le modèle mancurien et nous présenterons brièvement une initiative pédagogique particulière, à savoir la pratique - pour l'instant expérimentale - de l'*Enquiry-Based Learning* (EBL) dans nos cours de langue française. Au cours de l'exposé, nous serons amenées, à des fins comparatives, à faire également quelques remarques sur les cursus offerts par d'autres universités britanniques, ainsi que par des universités danoises, un des auteurs ayant passé jusque-là la plus grande partie de sa carrière universitaire dans le

système danois.

## 2. Normes officielles

Le « *Subject Benchmark Statement* » concernant les cursus de langues étrangères, publié en 2002 par la « *Quality Assurance Agency for Higher Education* » du Royaume-Uni, énumère quatre dimensions complémentaires qui sont considérées comme fondamentales pour ces disciplines telles qu'elles sont enseignées au niveau universitaire, à savoir [le texte a été traduit par nous]:

- L'acquisition d'un haut niveau de maîtrise de la langue cible, y compris d'une capacité de médiation entre la langue cible et une ou plusieurs autres langues (traduction, interprétation) ;
- L'étude explicite et approfondie de la langue cible en tant qu'objet de connaissances à part entière, y compris non seulement sa structure et ses registres, mais aussi les contextes sociaux, historiques et culturels dans lesquels elle est ou a été utilisée ;
- L'étude multidisciplinaire des cultures, des communautés et des sociétés dans lesquelles est utilisée la langue cible, la langue étant vue comme une porte d'entrée à des études de nature thématique permettant l'accès à diverses approches théoriques et méthodologiques relevant des sciences humaines et sociales plus généralement ;
- L'acquisition d'une conscience et d'une compréhension interculturelle, y compris la capacité de réfléchir de façon critique sur sa culture d'origine et sur la culture étrangère.

Il est souligné à plusieurs endroits dans le document en question que le point premier ci-dessus constitue une composante centrale de tout cursus impliquant de manière significative une langue étrangère.

Pour ce qui est du département d'études françaises à l'Université de Manchester, il a été décidé, dans le contexte d'un groupe de travail convoqué pendant une période de deux ans (2005-2007) afin d'évaluer les cursus existants, que l'objectif global de l'enseignement dans les modules de langue sera « d'améliorer la compétence linguistique globale de l'étudiant en français standard moderne ». Ont été identifiés comme objectifs spécifiques de l'enseignement : « ... [que chaque étudiant puisse] écrire des textes argumentatifs structurés de manière cohérente ; [qu'il puisse] appliquer correctement les techniques de la traduction et de la réécriture à une gamme de textes français modernes, particulièrement en ce qui concerne les registres et l'expression idiomatique ; [qu'il ait] atteint un haut niveau de correction idiomatique à l'écrit en français et en anglais ; [qu'il ait] acquis une bonne connaissance de la grammaire française, surtout au niveau textuel. » (Working Party on Language Progression 2007; le texte a été traduit par nous.)

Il a été convenu également que l'enseignement de la langue française doit faire preuve d'une progression cohérente depuis l'entrée à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme, la continuité logique du programme devant être aussi transparente que possible pour les étudiants.

Une place particulièrement importante est accordée à la rédaction de textes « argumentatifs », terme qui implique que les étudiants doivent aller au-delà de la composition de textes purement descriptifs ou narratifs pour devenir capables de mener à bout une argumentation logique et raisonnée. Ce principe

est à la base des programmes écrits et oraux pendant toute la licence.

### 3. Structure du cursus manucunien

A l'Université de Manchester, on peut étudier une langue étrangère soit comme élément nommé dans le titre du diplôme visé, tel « BA Histoire et Espagnol » ou « BSc Biologie avec Français » etc. (BA : licence en lettres - *Bachelor of Arts*/ BSc: licence en science - *Bachelor of Science*), soit, de façon plus modeste, comme module facultatif ne contribuant pas à la ou les matière(s) principale(s) de la licence. Toutes les universités britanniques n'offrent pas cette dernière possibilité, mais à Manchester nous avons, au niveau de l'université, un dispositif appelé LEAP (*Language Enrichment for All Programme*) qui assure non seulement des cours généraux de plus de 20 langues, mais aussi, dans le cas de certaines langues, des cours ciblant en particulier les étudiants de commerce, de médecine et d'ingénierie. Le présent article se concentrera cependant sur l'enseignement de la langue cible au sein des licences en langues modernes et il portera plus particulièrement sur le cas du français.

Tous les départements de langue qui font partie de la *School of Languages, Linguistics and Cultures* (SLLC) de l'Université de Manchester sont désignés comme « Discipline des études {allemandes/chinoises/françaises/...} » - ce qui implique que l'apprentissage de la langue cible ne constitue pour la SLLC qu'une partie des disciplines concernées. Ainsi, dans la plupart des universités britanniques, le programme de licence BA ou BSc se compose aujourd'hui de modules discrets, comptant normalement pour 10 ou 20 « crédits » chacun, et dont le nombre total doit atteindre 120 crédits par année d'étude (2 crédits correspondent ainsi à 1 ECTS). Cela offre aux étudiants un choix de matières plus vaste que par le passé. Pour ce qui est des langues modernes à Manchester, quel que soit le cursus individuel suivi par un étudiant, seuls 20 de ces 120 crédits annuels sont consacrés à l'apprentissage obligatoire de la langue cible. Cela vaut pour les étudiants de « *Single Honours* » (qui étudient uniquement le français, par exemple) comme pour ceux qui ne font que 40 ou 60 crédits annuels dans la discipline en question. Les étudiants peuvent évidemment choisir des modules supplémentaires portant sur des aspects linguistiques de la discipline, mais à Manchester, comme dans les autres universités britanniques, les départements offrent en général un choix plus important de modules portant sur des aspects culturels de leur discipline.

Ailleurs au Royaume-Uni, les modules de langue obligatoires peuvent cependant compter jusqu'à 40 crédits par an, la norme semblant se situer entre 20 et 40 crédits. En d'autres termes, la proportion d'une licence consacrée à l'apprentissage de la langue cible varie, dans les universités britanniques, de 16% à 33% du cursus entier. La situation actuelle à Manchester se démarque également de la tradition scandinave, où l'acquisition de la langue cible est depuis très longtemps au centre du curriculum. Ainsi, les universités danoises consacrent en général à l'acquisition de la langue et à l'étude des structures linguistiques (phonétique, grammaire) un nombre d'heures d'enseignement qui est à peu près le double de ce que nous offrons actuellement à Manchester, cela étant, bien entendu, reflété dans le nombre de points ECTS obtenus par les étudiants. Alors que les étudiants de français à Manchester obtiennent - comme on l'a vu - un nombre total de 60 crédits en langue sur leurs trois années

d'études, ce qui correspond à la moitié d'une année d'études, leurs homologues copenhagois, par exemple, obtiennent entre 60 et 67.5 points ECTS, correspondant à une année d'études entière, voire une année plus 1/8.<sup>1</sup>

A la SLLC, les modules de langue obligatoires consistent toujours en trois heures d'enseignement par semaine pendant deux semestres. (La seule exception à ce modèle étant les programmes de langue *ab initio*, qui permettent un apprentissage plus intensif pendant les premières étapes du programme.) Ces trois heures par semaine couvrent à la fois l'oral et l'écrit. En ce qui concerne le français, nos étudiants de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> année font une heure d'expression orale (y compris, en 1<sup>ère</sup> année, de la phonétique), une de grammaire et une d'écriture argumentative.

En 4<sup>e</sup> année (la troisième année consistant obligatoirement en un séjour dans un pays francophone, où les étudiants peuvent choisir de travailler, souvent comme assistants de langue anglaise, ou de faire des études universitaires dans le cadre du programme ERASMUS), les étudiants continuent à suivre un cours séparé pour l'oral, mais les deux heures restantes du module combinent désormais tous les aspects de l'écrit, à savoir grammaire, stylistique, écriture argumentative et traduction. Le contenu des trois modules vise à être conforme au Cadre européen commun de référence pour les langues, élaboré par le Conseil de l'Europe (voir [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp?)), dans ce sens que le programme entier de la licence comprend, à chaque année du programme, des exercices correspondant aux compétences décrites comme relevant du niveau de compétence C (utilisateur expérimenté), subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise), dans les référentiels du Cadre européen.

Notre modèle, qui sépare grammaire et rédaction de textes, n'est pas choisi par toutes les universités britanniques, beaucoup d'institutions offrant un programme intégré où toutes les compétences linguistiques sont abordées conjointement dans des cours où l'on peut par exemple analyser la langue à partir de textes ou étudier des techniques discursives illustrant différents registres et différentes structures grammaticales. Cela dit, l'enseignement séparé de l'oral est plutôt la norme, ce qui n'exclut évidemment pas l'emploi de la langue cible dans les autres cours. En fait, l'emploi de la langue cible dans l'enseignement est depuis longtemps un sujet épineux en Grande Bretagne, mais la L2 constitue aujourd'hui le moyen d'expression normal dans toutes les classes de langue - à la différence de ce qui est souvent le cas des cours dits de « contenu ».

Au fur et à mesure que la pression liée à la recherche augmente dans les universités britanniques, on voit de plus en plus fréquemment que l'enseignement de langue au niveau *undergraduate* (équivalent du premier cycle en France) est assuré par des équipes d'enseignants non chercheurs, employés spécifiquement dans ce rôle. Dans chaque discipline de la SLLC à Manchester, les cours d'expression orale sont donnés par des locuteurs natifs qui sont également des enseignants diplômés ; cela vaut en fait pour la plupart des cours de langue de première et de deuxième années. En 4<sup>e</sup> année, les cours ne sont plus assurés exclusivement par les enseignants de langue, les enseignants chercheurs y contribuant aussi.

Il est important de souligner que toutes les universités britanniques préconisent très fortement l'apprentissage indépendant. Ainsi, à la SLLC, nous attendons de

nos étudiants qu'ils consacrent une partie considérable de leur temps « libre » à l'acquisition de la langue cible. Dans le cas de quelques disciplines, ce travail indépendant est évalué de façon officielle (ainsi, par exemple, quelques crédits peuvent être accordés sur la base d'un dossier produit par l'étudiant), mais dans la plupart des cas, il n'est surveillé que de manière informelle. Tout enseignant serait sans doute d'accord que, dans un monde parfait, les études devraient être embrassées pour elles-mêmes, sans que les étudiants aient besoin d'être motivés pas des contrôles constants, mais en pratique la majorité des étudiants font preuve de peu d'enthousiasme pour les tâches qui ne sont pas évaluées de manière formelle et qui ne « comptent » donc pas dans leurs notes finales. En fait, l'évaluation est devenue un problème très sensible, voire polémique.

Dans les modules de langue à la SLLC, l'évaluation s'effectue à travers divers moyens appropriés au cours en question et à la compétence visée et elle peut combiner différents types d'exercice au sein d'un seul module. Le système adopté le plus couramment combine un examen écrit à la fin de l'année avec un ou plusieurs devoir(s) préparé(s) au fil de l'année. Dans le département d'études françaises, l'évaluation de chacun des trois modules de langue est divisée en éléments distincts pour l'oral (qui compte pour 25% dans la note globale), les devoirs écrits produits au cours de l'année (qui comptent pour 50% en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>e</sup> année mais pour 25% seulement en 4<sup>e</sup> année), et un examen au mois de mai/juin (qui compte pour 25% en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>e</sup> année mais pour 50% en 4<sup>e</sup> année). Ces pourcentages peuvent eux-mêmes être subdivisés en plusieurs éléments à cause de la multiplicité de compétences que nous visons, ce qui engendre parfois une évaluation extrêmement complexe. La situation est bien plus simple dans le cas des modules de « contenu », qui suivent tous un format plus conventionnel où, par exemple, l'examen final compte pour 60% de la note globale et les devoirs entrepris pendant l'année pour 40%.

Le lecteur aura sans doute remarqué que nous n'avons fait jusque-là aucune mention du cursus de deuxième cycle (*Master of Arts* : MA). La raison en est simple : il n'y a actuellement aucun enseignement de la langue cible à ce niveau d'études françaises à notre université, le cursus étant composé exclusivement de cours de « contenu » assurés par les chercheurs du département. Cela dit, cet état de choses va sans doute changer, car une restructuration des cursus de deuxième cycle est en cours pour toutes les langues européennes, la nouvelle structure prévoyant jusqu'à 30 crédits qui peuvent être consacrés à l'approfondissement des connaissances linguistiques des étudiants.

#### 4. Problèmes perçus

Malgré le « *Subject Benchmark Statement* » mentionné ci-dessus et malgré les objectifs formulés par la discipline elle-même, il serait sans doute juste de dire que le cursus mancurien se caractérise actuellement par le peu d'intérêt relatif qui y est porté à la maîtrise pratique de la langue française par les étudiants. Poussant les choses à l'extrême, le nombre modeste de crédits octroyés à l'apprentissage de la langue suggérerait plutôt qu'il ne faut pas croire qu'on va à l'université pour apprendre à bavarder avec les autochtones dans les cafés ; au contraire, on y va pour former son esprit, cela étant mieux

accompli en étudiant la littérature, l'histoire, la civilisation etc., autrement dit, les matières dites de « contenu » ou « thématiques », mentionnées sous le point (3) du *Subject Benchmark Statement*.

De même, le fait que les enseignants chercheurs ne soient impliqués dans l'enseignement de langue qu'en 4<sup>e</sup> année peut donner aux étudiants l'impression que l'apprentissage de la langue elle-même ne figure pas parmi les priorités de l'université. Il est du moins concevable que cela puisse affecter l'importance accordée par les étudiants à l'apprentissage linguistique. Il faut dire, toutefois, que ce modèle ne représente pas la situation partout au Royaume-Uni ; au contraire, certaines universités insistent que tout le corps enseignant, chercheurs ou non, participe à l'enseignement de langue de base.

Enfin, contrairement à ce qui se passe dans les pays scandinaves, par exemple, où la phonétique et, surtout, la grammaire constituent traditionnellement les piliers des cursus d'études françaises, il ne serait pas injuste de dire qu'à Manchester l'importance de l'acquisition de connaissances métalinguistiques est actuellement minimisée, l'unique leçon hebdomadaire consacrée à la grammaire ne suffisant que pour un apprentissage purement pratique. A notre avis, cela contribue à une survalorisation relative des aspects culturels de la discipline, pouvant donner l'impression que ceux-ci sont plus théoriques et les rendant ainsi plus prestigieux aux yeux de beaucoup d'étudiants.

A notre avis, ce manque relatif de prestige lié à la maîtrise de la langue a pu (et pourra continuer à) avoir des conséquences néfastes pour la discipline, car des statistiques récentes montrent que depuis 2004, lorsque l'apprentissage des langues modernes est devenu facultatif pour les lycéens britanniques ayant plus de 14 ans, le nombre d'élèves choisissant d'étudier le français au niveau GCSE (équivalent de la première en lycée français) a baissé de moitié (de 54% en 2000 à 28,7% en 2007, selon *The Guardian*, le 6 novembre 2007, p. 12). Une réduction comparable (mais pouvant avoir des conséquences encore plus dramatiques, dans la mesure où il s'agit d'un pourcentage plus modeste au départ) apparaît dans le cas de l'allemand. - Et cela malgré une intégration croissante au sein de l'Union européenne et malgré le fait que la lettre d'introduction au *Subject Benchmark Statement* fait valoir que le taux de recrutement des diplômés de langues étrangères sur le marché du travail est parmi les meilleurs du Royaume-Uni, toutes catégories de diplôme confondues. - S'il est vrai qu'il s'agit là d'une tendance que l'on voit depuis quelques décennies partout dans le monde occidental, on peut tout de même se demander si elle ne pourrait pas, en partie, être due à, ou du moins renforcée par, un manque à la fois de compétences linguistiques et d'enthousiasme pour la langue elle-même de la part des enseignants du secondaire.

Pour revenir au cursus manucunien actuel, ce qu'on vient d'appeler la « survalorisation » des aspects culturels de la discipline par rapport à l'apprentissage de la langue semble paradoxalement créer des problèmes pour l'enseignement de ces mêmes sous-disciplines, car on a pu constater que nos étudiants choisissent assez souvent de lire les textes utilisés dans les cours de « contenu » en version anglaise, ne se sentant apparemment pas en mesure de



saisir toutes les nuances du français originel.

Enfin, on pourrait reprocher à l'importance accordée au texte argumentatif dans les modules de langue que la rigueur des structures argumentatives enseignées peut mener à un étouffement du côté personnel et « créateur » de la communication. Le fait que les curricula scolaires de ce que l'on appelle les « *A-Levels* » (le niveau de scolarité exigé à l'entrée de l'université au Royaume-Uni, correspondant au baccalauréat français) aient beaucoup évolués pendant la dernière quinzaine d'années a d'importantes implications pour les attentes des enseignants universitaires, comme pour celles des étudiants, et cela oblige à regarder nos cursus actuels sous un angle nouveau. Voilà pourquoi nous cherchons actuellement à inclure l'écriture créatrice et l'expression orale spontanée sur des sujets relatifs aux intérêts personnels des étudiants dans les programmes futurs.

## 5. Une initiative en cours

Trois enseignantes spécialistes de FLE ont travaillé en 2006-07 sur un projet d'apprentissage indépendant portant sur la grammaire et la phonétique en 1<sup>ère</sup> année. Ce projet, nommé *EBL for EBL : Enquiry-Based Learning for an End to Boring Language Learning*, fut soutenu financièrement par le Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning (CEEBL), centre établi à Manchester en 2005, et le CEEBL en a publié les résultats. Pour ce qui est de la phonétique, l'approche fait désormais partie du programme officiel, mais l'aspect concernant la grammaire est encore en phase expérimentale.

Pour autant que nous sachions, notre département est le premier au Royaume-Uni à utiliser l'approche EBL (*Enquiry-Based Learning* : l'apprentissage basé sur l'enquête indépendante) spécifiquement dans le contexte de l'apprentissage d'une langue (à la différence d'EBL au sein des cours de « contenu », où cette méthode est déjà relativement bien connue).

Un des auteurs du présent article, Julie Lawton, avait déjà fait l'expérience de l'EBL dans son cours « L'Occupation allemande de la France », un projet pilote soutenu par le prédécesseur du CEEBL, le TRDN (*Teaching Research and Development Network*) de l'Université de Manchester. Suivant le succès de ce projet auprès des étudiants, aussi bien que dans les résultats de leurs examens, Mme Lawton a souhaité promouvoir la méthode EBL ailleurs dans le *curriculum*, et surtout dans les modules de langue, car on constate depuis un certain nombre d'années que, malgré les meilleurs efforts de la part des enseignants et malgré le fait que nous exhortons les étudiants à travailler hors des cours sur les aspects de la grammaire qu'ils trouvent difficiles, le niveau de maîtrise du français atteint par l'étudiant moyen reste décevant : lors des examens, les étudiants font toujours les mêmes erreurs. Problème sans doute connu dans tout établissement éducatif quel que soit le niveau. Mais comment le résoudre ? Prenant comme point de départ le fait que les étudiants ne faisaient pas leur travail indépendant en dehors des cours, nous avons conçu une méthode pour les inciter à le faire de bon gré.

On peut supposer qu'un individu moyen s'engagera plus pleinement dans ce qu'il entreprend dans la vie si ses actions sont valorisées. Passer des heures seul(e) à la maison à rabâcher des règles grammaticales n'est pas *a priori* une activité

passionnante. Dans le cadre de notre projet nous cherchons donc à convaincre les étudiants que les activités associées à l'apprentissage d'une langue sont gratifiantes et enrichissantes en elles-mêmes, ce qui implique une récompense non seulement quant au « produit » mais également pour le « processus » d'apprentissage.

Nous avons créé plusieurs scénarios illustrant certains points de grammaire ou de phonétique sans dire aux étudiants quelle est la règle qui gouverne telle ou telle illustration (quoiqu'ils sachent par exemple qu'il s'agit, en cours de grammaire, globalement des adjectifs et des adverbes). La tâche poursuivie par les étudiants, qui travaillent dans de petits groupes, consiste à identifier la règle pertinente et - aspect très important de notre expérience - à préparer une présentation orale où ils doivent non seulement expliquer cette règle en leurs propres termes, mais aussi proposer des exercices qui permettent aux autres étudiants de leur classe d'apprendre la règle en question. Au total, 158 étudiants ont participé, pendant le semestre 2 : 136 ont participé au projet de phonétique et 22 au projet de grammaire. Lors de l'évaluation de la première expérience, 73,8% des participants ont trouvé que leurs connaissances en phonétique française s'étaient améliorées, et 66,6% ont dit avoir apprécié l'expérience. Des réponses comparables ont été obtenues pour le projet de grammaire.

Plus précisément, nous avons pu constater que la quasi totalité des participants estimaient que le grand avantage de l'approche EBL se trouvait justement du côté « processus » : ils appréciaient surtout les compétences générales qu'ils avaient développées au cours de leur apprentissage indépendant (faire une présentation devant un public, se familiariser avec les ressources de la bibliothèque et d'Internet, travailler en groupe avec tous les problèmes que cela pose, faire valoir leurs propres idées, avoir l'occasion de développer leur côté créatif, apprendre à gérer leur temps, etc.).

En revanche, en ce qui concerne le « produit » visé par l'expérience, c'est-à-dire une amélioration de leur français, les réponses traduisent deux réactions opposées : la plupart des étudiants s'avouent moyennement impressionnés de l'enseignement de grammaire ou de phonétique offert par d'autres groupes d'étudiants. Mais en parlant de leur propre présentation, tous les étudiants sans exception affirmaient avoir le sentiment que leurs recherches avaient été utiles et qu'elles leur avaient permis de mieux comprendre le point grammatical ou phonétique étudié. En effet, pour ce qui est de la phonétique, le succès de notre projet a été mesurable : les notes obtenues par les étudiants dans les tests donnés à la fin du projet indiquent une amélioration considérable de la production et de la compréhension des sons étudiés. Pour plus de détails, voir Franc et al. (2007).

Il est important de souligner que l'enseignant ne disparaît nullement dans une approche EBL : il assume un rôle nouveau, à savoir celui de « facilitateur » du processus d'apprentissage. Au lieu de fournir des réponses, il guide les étudiants vers les moyens qui leur permettent de trouver ces réponses eux-mêmes. Il est évident que les étudiants tomberont parfois sur des réponses qui



ne correspondent pas à l'objectif de la tâche ; de même, ils proposeront peut-être parfois des réponses fausses. Alors le rôle du facilitateur devient crucial pour signaler les erreurs sans pour autant nier les efforts positifs des étudiants. On peut envisager une intervention discrète de la part du professeur pendant la phase de travail en groupe pour éviter que de telles erreurs soient transmises aux autres étudiants.

Un problème particulier soulevé par la méthode EBL est l'évaluation du travail fait par les étudiants. La philosophie à la base d'EBL veut que le processus vaille autant que le produit ; celui-là doit donc être récompensé au même titre que celui-ci. C'est là une problématique sur laquelle notre projet « grammaire » s'attarde, car comment trouver une méthode d'évaluation qui corresponde à ces deux aspects à la fois ? Dans les cours de « contenu », cette difficulté ne se présente pas de la même manière, car l'évaluation de la dissertation ou de la présentation etc. qui représente le produit peut facilement incorporer une flexibilité qui tienne compte du processus suivi par l'étudiant.

## 6. Conclusion

Dans la mesure où le plan stratégique de l'Université de Manchester, « *Towards Manchester 2015* », identifie la recherche comme occupation principale de l'institution, il est peu probable que des ressources supplémentaires soient canalisées vers l'enseignement. On peut toutefois espérer que le département d'études françaises saura apporter quelques modifications à l'enseignement de la langue tel qu'il est organisé actuellement : le projet EBL nous semble avoir démontré que ce mode d'apprentissage se laisse adapter à l'enseignement de langue et qu'il donne en même temps aux étudiants le sens d'un véritable engagement dans leurs études indépendantes.

D'autres développements sont également envisagés ; ainsi, par exemple, un projet « *EBL year-abroad* », qui vise à faire travailler les étudiants pendant leur séjour obligatoire en France. Une deuxième proposition prévoit l'introduction d'une série de cours magistraux sur la morphologie et la syntaxe du français, à l'intention de tous les étudiants de première et de deuxième année, ainsi qu'un module supplémentaire sur la traduction. Ainsi espérons-nous avancer peu à peu vers la revalorisation relative de l'étude de la langue française elle-même au sein de nos programmes de licence.

## Notes

<sup>1</sup> Il est vrai que, contrairement au système britannique, le cursus danois n'oblige pas les étudiants à passer une année dans un pays francophone pendant leurs études. Cependant, une grande partie d'entre eux le font de leur propre accord, s'ils ne l'ont pas déjà fait avant de commencer leurs études universitaires.

## Références

Conseil de l'Europe. S.d. *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp?)>

Franc, C., J.A. Lawton, A. Morton. 2007. EBL for EBL: enquiry-based learning for an end to boring language learning. *Case-Studies: CEEBL-supported Projects, 2006-2007*. University of Manchester.

*The Guardian*, national daily newspaper.

Quality Assurance Agency for Higher Education. 2002. *Subject Benchmark Statement. Academic Standards - Languages and Related Studies*. <<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/languages.asp>>

*Towards Manchester 2015. The Strategic Plan of the University of Manchester*. <<http://www.manchester.ac.uk/medialibrary/2015/2015strategy.pdf>>

Working Party on Language Progression. 2007. *Final Summing Up of the Deliberations*. Ms, French Studies, University of Manchester.