

— ARTIGOS —

LA DIDACTIQUE DES LANGUES: LES RELATIONS ENTRE LES PLANS PSYCHOLOGIQUE, LINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Claude Germain

germain.claude@uqam.ca

Département de didactique des langues

Université du Québec à Montréal (UQAM) - (Canada)

Joan Netten

joan.netten@sympatico.ca

Faculty of Education

Memorial University of Newfoundland (MUN) - (Canada)

Résumé: Le présent article porte sur l'étude des relations entre les trois aspects fondamentaux de la didactique des langues : les aspects psychologique (l'acquisition de la langue), linguistique (la langue à apprendre) et pédagogique (les stratégies d'enseignement). L'étude de ces trois aspects dans deux conceptions différentes, la conception courante et une nouvelle conception qui repose sur la théorie neurolinguistique de Paradis (2004 et 2009), montre que ce sont les croyances en acquisition de la langue qui déterminent le choix des stratégies d'enseignement. En outre, nous affirmons que le rôle fondamental que joue l'aspect psychologique de l'acquisition de la langue dans la détermination des stratégies d'enseignement a été négligé par les didacticiens, notamment dans *Un Niveau seuil* au cours des années soixante-dix et même, plus récemment, dans *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). Nous concluons que c'est cette lacune qui a empêché le développement d'une véritable pédagogie de la communication dans l'enseignement de la L2 et que, pour assurer un progrès significatif dans le domaine, il importe de tenir compte de l'aspect psychologique en tant que fondement de solides composantes d'ordre linguistique et pédagogique.

Mots-clés: Langues secondes; acquisition de la langue; stratégies d'enseignement; distinction implicite/explicite.

Abstract: This article examines the relationship amongst the three fundamental aspects of second language teaching: psychological (language acquisition), linguistic (language content to be learned), and pedagogical (teaching strategies to be used). By studying the relationship amongst these three aspects in two different situations, the current approach to SL teaching and a new approach based on the neurological theory of Paradis (2004, 2009), the authors demonstrate that it is the beliefs held about the psychological aspect which governs the choice of pedagogical strategies. Further, the authors

argue the crucial role that the psychological aspects of language acquisition plays in determining effective teaching strategies has been neglected by theorists, as shown for example by *Un niveau seuil* in the 1970's and *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). The authors conclude that this lacuna has prevented the development of a truly effective pedagogy for teaching L2 communication skills, and that, in order to make any significant advance in the field, the psychological aspect must be integrated into the discussion of language teaching as a basis for the conceptualization of theoretically sound linguistic and pedagogical components.

Key-words: Second languages; language acquisition; teaching strategies; implicit/explicit distinction.

Jusqu'ici, en didactique des langues, l'étude du plan psychologique a été négligée en regard des plans linguistique et pédagogique: il n'est donc pas étonnant que les stratégies d'enseignement qui en découlent aient été peu développées. Par le passé, l'accent n'a été mis pour ainsi dire que sur les seuls aspects curriculaires du domaine, comme cela a été le cas, par exemple, dans *Un niveau-seuil* dans les années soixante-dix. Et, plus récemment, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), au chapitre 6, on ne trouve qu'une timide tentative de rapprochement entre les notions d'enseignement et d'apprentissage. En règle générale, en didactique des langues, l'accent n'a été mis pour ainsi dire que sur les seuls aspects curriculaires. En effet, nombre de chercheurs se sont concentrés surtout sur l'objet à faire apprendre: la langue (le plan *linguistique*). C'est pourquoi les stratégies d'enseignement (le plan *pédagogique*), ainsi que le mode d'acquisition de la langue (le plan *psychologique*), ont été laissés pour compte. Et en cela, les chercheurs et théoriciens ont été étroitement suivis par les auteurs de manuels mis à la disposition des enseignants de langue. C'est ainsi que la didactique des langues souffre d'un sérieux déséquilibre dont on ne semble pas mesurer l'ampleur de l'impact. Au cours du présent article, nous nous intéresserons donc en particulier aux relations entre les trois plans majeurs de la didactique des langues: les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Dans la première partie, nous ferons d'abord état de la *conception courante de l'enseignement* de la langue, de la langue et de son enseignement. Dans la deuxième partie, nous procéderons dans l'ordre inverse: nous montrerons comment une autre *conception de l'acquisition* peut mener à une *conception véritablement communicative de la langue*, et partant, à un *enseignement véritablement communicatif* d'une L2/LE.

1 – Conception courante de l'enseignement, de la langue et de son acquisition

Dans la première partie, nous ferons d'abord état de la conception courante de l'enseignement d'une L2/LE; puis, nous montrerons que cette conception découle de

la conception implicite que les enseignants se font de la langue, laquelle découle elle-même de la conception qu'ils ont de son mode d'acquisition.

1.1 – Conception courante de l'enseignement de la langue

Au Canada, environ 85% des élèves qui apprennent le FLS sont en *français de base*¹ et 15% en immersion². Ainsi, la très grande majorité des enseignants de FLS sont en *français de base*. Dans le cadre de ce régime pédagogique, nous avons pu identifier un certain nombre d'activités pédagogiques et de stratégies courantes d'enseignement (Germain & Netten – à paraître)³. Par exemple⁴, on fait mémoriser des listes de mots de vocabulaire (*le pare-brise, les essuie-glaces, etc.*), associer des mots de vocabulaire à différentes illustrations (*un poisson, une tortue, etc.*) ou encore, associer, comme activité de «production orale», des illustrations à une liste d'expressions écrites (comme *Vous permettez? – Oui, merci.*); aussi, on propose des exercices à trous (*Qu'est-ce qu'il y a au menu? – Il y a... salade de tomates ou... saucisson*) ou des *vrai* ou *faux*; également, on fait conjuguer des verbes, on propose une «grammaire en dialogues», une «grammaire expliquée du français» (par exemple, la différence entre les auxiliaires *être* et *avoir*) ou des tableaux grammaticaux (par exemple, un tableau sur l'adjectif interrogatif *quel*, etc.); parfois, on propose des activités de réinvestissement de ce qui a été appris. Il faut cependant préciser que la plupart des activités pédagogiques et des stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe sont inspirées des manuels ou guides pédagogiques employés en français de base. Mais, ce qu'il faut surtout remarquer est que toutes ces activités et stratégies visent à l'apprentissage d'un *savoir explicite*⁵ sur la langue, alors qu'on vise en

¹ Le *français de base*, qui débute le plus souvent en 4^e année (élèves de 9 ans environ), se caractérise par de brèves périodes, non successives, de 40 – 45 minutes par jour destinées à l'apprentissage du FLS, ce qui représente un total d'environ 90 heures par année scolaire.

² L'*immersion* consiste avant tout en l'apprentissage en français (au fil des ans) des matières scolaires, comme les mathématiques, les sciences, les sciences humaines ou sociales, etc., ce qui signifie que l'élève doit apprendre simultanément le FLS et certaines matières.

³ Deux composantes majeures de l'enseignement de la langue sont les *stratégies d'enseignement* et les *activités pédagogiques* ou *didactiques*. Par *stratégies d'enseignement*, nous entendons les gestes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le FL2/FLE. Quant aux *activités pédagogiques* ou *didactiques*, et à leur séquence, elles relèvent de l'aspect curriculaire et forment, dans la majorité des cas, le contenu des cours de langue (Pambianchi, 2003). La manière dont une même activité se déroule dans une salle de classe varie en fonction des stratégies d'enseignement utilisées, qui sont d'une nature dynamique (Groulx 2005).

⁴ Les nombreux exemples qui suivent ont été puisés dans plusieurs manuels différents, qu'il serait trop long de citer en bibliographie, tous destinés à l'apprentissage du FL2/FLE.

⁵ Le *savoir explicite* réfère au savoir qui peut être énoncé ou exprimé, dont une personne est consciente: par exemple, énoncer la règle de l'accord du participe passé avec *avoir*, réfère à un *savoir explicite*. À l'inverse, le fait de mettre l'adjectif épithète au bon endroit (en français, on dit:

réalité à la communication, ou à la capacité d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication.

1.2 – Conception sous-jacente de la langue

Dans cette perspective, la langue est d'abord enseignée en tant qu'un *objet d'études scolaires* (en tant que savoir) plutôt qu'en tant que *moyen de communication*. En abordant l'acquisition de la langue comme on aborde l'acquisition des autres matières scolaires, sans s'en rendre compte, les enseignants de langue traitent cette dernière comme si elle était déjà connue. Par exemple, quand on enseigne les mathématiques en français à des élèves francophones, on présuppose, en quelque sorte, que le français est suffisamment connu pour pouvoir comprendre les concepts mathématiques. De la même manière, lorsque la langue est abordée par le biais de l'apprentissage d'un savoir sur la langue, cette dernière est enseignée en tant qu'objet d'études scolaires, comportant deux dimensions : *savoir grammatical* et *savoir lexical*.

Dans l'ordre du *savoir grammatical*, on fait généralement conjuguer des verbes ou mémoriser des règles de grammaire. L'accent est donc mis sur la forme plutôt que sur l'utilisation de la langue. Or, le fait de procéder ainsi entraîne un glissement: on glisse d'une conception de la langue en tant que *moyen de communication* vers une conception de la langue en tant qu'*objet d'étude grammaticale*. Dans l'ordre du *savoir lexical*, on fait généralement mémoriser des listes de mots de vocabulaire sans lien entre eux. La langue devient alors, subrepticement, un *moyen de description du réel*. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants recourent fréquemment à la question *Qu'est-ce que c'est?*, dont la réponse ne peut consister qu'en un énoncé descriptif *C'est un/une...* plutôt qu'en un énoncé véritablement communicatif.

En somme, en règle générale, si l'on examine de près le contenu et la démarche des manuels, on se rend vite compte que la conception sous-jacente que l'on se fait de la langue est qu'elle est beaucoup moins un *moyen de communication* qu'un *objet d'études scolaires*⁶. De plus, c'est la langue écrite qui sert avant tout de support à l'apprentissage de la langue orale. Pourtant, l'apprentissage d'une langue à des fins de communication n'est pas de la même nature que l'apprentissage des autres matières

C'est un gros ballon rouge et non *C'est un rouge gros ballon* ou *C'est un rouge ballon gros*), sans contrôle conscient, c'est-à-dire sans être en mesure d'en énoncer la règle, réfère à une *compétence implicite*, non consciente. Et l'un (le savoir) peut exister sans l'autre (l'habileté) et vice-versa.

⁶ Dans le passé, certaines personnes croient avoir appris une L2/LE en procédant de cette manière. Dans les faits, il n'y a qu'environ 10% des élèves qui, en milieu scolaire, réussissent à apprendre la langue apparemment de cette manière. Mais, on oublie que la très grande majorité des élèves ont abandonné leur étude de la langue et que ceux qui ont réussi sont habituellement ceux qui étaient très motivés ou très « doués » pour l'apprentissage de la langue ou qui ont pu pleinement profiter d'un séjour linguistique à l'étranger au cours duquel ils ont eu l'occasion d'utiliser effectivement la langue qu'ils étaient en train d'apprendre.

scolaires, la langue étant un moyen qui peut servir, précisément, à faire acquérir ces matières. Il y a ici un glissement de conception dont peu d'enseignants semblent être conscients.

1.3 – Conception sous-jacente de l'acquisition d'une L2/LE

Maintenant, sur le plan de l'acquisition d'une L2/LE, il convient vraisemblablement de faire une distinction entre la conception des auteurs de manuels et des enseignants de langue, d'une part, et la conception des chercheurs spécialistes de l'acquisition d'une L2/LE, d'autre part. En effet, il est fort probable que la plupart des auteurs de manuels et des enseignants de langue ne soient pas conscients du fait que, pour faire apprendre à communiquer dans une L2/LE, il faut d'abord assurer le développement, chez l'élève, d'une compétence implicite. Par contre, chez les chercheurs ou les théoriciens, spécialistes de l'acquisition, on fait couramment la distinction entre compétence implicite et savoir explicite mais, la conception la plus courante, chez la plupart des spécialistes, est que la savoir peut effectivement se transformer en habileté, à l'aide d'exercices. En effet, lorsqu'on examine de près les théories actuelles de l'acquisition d'une L2/LE⁷, on constate que la plupart ne font que cautionner, en quelque sorte, les pratiques courantes des enseignants. Par exemple, selon des auteurs comme Anderson (1990) et DeKeyser (1998), l'acquisition d'une matière scolaire repose sur la distinction entre mémoire déclarative (la connaissance des faits) et mémoire procédurale (comment accomplir une tâche cognitive). De cette distinction, on induit que le développement de l'habileté à communiquer implique un processus de procéduralisation, par exemple, à l'aide d'exercices, du savoir appris de manière déclarative. L'une des caractéristiques de ce modèle est que le savoir déclaratif, à l'aide d'exercices, peut se transformer en habileté. En outre, on semble croire que le savoir est nécessaire pour développer l'habileté à communiquer.

Mais, qu'il s'agisse des auteurs de manuels ou des enseignants, d'une part, ou des chercheurs, d'autre part, si on examine la conception sous-jacente de l'ordre dans lequel on fait acquérir ce qui est nécessaire pour communiquer à l'aide d'une langue, on constate qu'elle comporte une triple confusion:

Confusion dans l'ordre d'acquisition d'un savoir (explicite) et d'une habileté (implicite)

On croit généralement que l'acquisition d'un savoir (explicite) doit précéder le développement de l'habileté à communiquer (ou compétence implicite). Puis, on semble croire généralement que ces informations éparses sur la langue, à l'aide d'une série d'exercices, vont se transformer en habileté à communiquer.

⁷ Pour un exposé critique relativement détaillé sur la question, voir Netten & Germain (2005) et White et Ranta (2002).

Confusion dans l'ordre d'acquisition de la grammaire explicite (consciente) et de la grammaire interne (non consciente)

En faisant apprendre explicitement des règles de grammaire et la conjugaison des verbes, on croit que l'acquisition d'un *savoir explicite*, conscient de la langue (la grammaire), doit précéder l'acquisition de la *compétence implicite*, c'est-à-dire la construction non consciente par l'élève de sa grammaire interne, dans sa tête (Paradis 2004 et 2009). On croit donc que le conscient doit précéder le non conscient, car c'est le conscient, croit-on, qui doit être procéduralisé. On semble oublier que la grammaire interne, construite dans la tête de l'élève, pourrait être effectivement très différente de la grammaire externe, c'est-à-dire des manuels de grammaire. Selon certains chercheurs (Ellis 1994; Paradis 2004 et 2009), la compétence implicite pourrait même être constituée d'un réseau de connexions neuronales fréquentes plutôt que de règles proprement dites.

Confusion dans l'ordre d'acquisition de l'écrit et de l'oral

En proposant aux élèves des exercices, écrits pour la plupart, sous diverses formes (exercices à trous, etc.) et en écrivant au tableau les nouveaux mots de vocabulaire introduits en salle de classe, on semble croire que l'acquisition de l'écrit doit précéder l'acquisition de l'oral.

Ainsi, selon une opinion largement répandue, pour faire acquérir une langue en tant que moyen de communication, on croit qu'il faut suivre trois étapes, dans cet ordre :

1. *savoir explicite* sur la langue : mémorisation de mots de vocabulaire, conjugaison de verbes et, dans certains cas (selon l'âge des élèves), étude des règles de grammaire;
2. *exercices* afin, croit-on, de vérifier que le savoir explicite est correct;
3. *compétence implicite* : activités de communication afin, croit-on, de transformer le savoir explicite en compétence implicite.

Tout porte à croire que la conception que l'on se fait de l'acquisition de la langue influe, en quelque sorte, sur la conception que l'on se fait de la langue: et même si les auteurs de manuels et les enseignants de langue affirment que la langue est d'abord et avant tout un *moyen de communication*, elle est effectivement traitée comme un *objet d'études scolaires*, et on privilégie la forme écrite alors qu'il s'agit de faire acquérir d'abord l'habileté à communiquer à l'oral. Ainsi, le plan psychologique paraît être à la source d'une transformation sur le plan linguistique. Par ricochet, c'est cette conception de la langue qui oriente les stratégies d'enseignement utilisées dans la salle de classe, tel que mentionné précédemment.

1.4 – Résultats à l'oral en français de base

Il nous apparaît que la conception de l'acquisition d'une L2/LE, telle que rapportée ci-dessus, tend à faire adopter des stratégies d'enseignement non véritablement

communicatives et ne produit pas les résultats escomptés (Netten & Germain 2009). En effet, même après plusieurs années d'apprentissage, la très grande majorité des élèves n'arrivent toujours pas à communiquer en français et ne développent pas un niveau satisfaisant d'autonomie langagière. Certes, ces piètres résultats obtenus par les élèves inscrits en français de base s'expliquent en partie par l'insuffisance du nombre d'heures et le manque d'intensité de l'enseignement. Mais, selon nous, le principal facteur de l'inefficacité du français de base est le recours à des stratégies d'enseignement qui découlent de la conception sous-jacente que se font les auteurs du matériel pédagogique utilisé.

2 – Nouvelle conception de l'acquisition d'une L2, de la langue et de son enseignement

Ces considérations étant faites, nous pouvons maintenant montrer comment, en nous référant à une théorie différente de l'acquisition, il paraît possible de modifier, en quelque sorte, la conception que se font les enseignants d'une langue et, en fin de compte, de modifier leur façon de l'enseigner, de manière à réussir à faire communiquer leurs élèves.

2.1 – Une autre conception de l'acquisition d'une L2/LE

Le rôle du savoir explicite dans le développement de la compétence orale en L2/LE est un sujet de débat chez les chercheurs spécialisés en acquisition de la langue. Toutefois, comme il serait trop long d'exposer ici les tenants et aboutissants de ce débat (pour plus de détails, voir note 7), nous nous contenterons de ne présenter succinctement que la position de Paradis, à laquelle nous adhérons. Comment peut-on rendre compte, dans le cadre d'une seule et même théorie, du fait qu'un élève peut parler sans connaître les règles de la langue et que, inversement, un élève peut connaître les règles de la langue, c'est-à-dire avoir du succès aux examens, sans pouvoir la parler? À notre connaissance, seule la théorie de Paradis (2004 et 2009) permet de rendre compte de ce double phénomène.

Il ressort des recherches en neurolinguistique qu'il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre. C'est, en tout cas, ce que révèle l'observation de personnes bilingues atteintes d'aphasie ou de la maladie d'Alzheimer. En effet, la mémoire déclarative, consciente, est associée au savoir (explicite) sur la langue, alors que la mémoire procédurale, non consciente, est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant qu'habileté (ou compétence implicite). Et, ce qui est emmagasiné dans la mémoire déclarative, consciente, ne peut être procéduralisé, c'est-à-dire devenir

non conscient: *le savoir ne peut se transformer en habileté et le conscient ne peut devenir non conscient*. Ainsi, le savoir explicite, de nature qualitativement différente de la compétence implicite, ne peut être utilisé que de manière consciente ou délibérée. Il ne saurait donc être question d'utiliser de manière non consciente la connaissance explicite, encore moins de la convertir ou de la transformer en connaissance procédurale: le processus d'acquisition ne consiste pas en une automatisation de règles dont l'apprenant est conscient, mais bien en l'automatisation de procédures implicites computationnelles (dont l'apprenant n'est pas conscient), sous-jacentes à la compréhension et à la production automatique des énoncés» (Paradis 2004 – traduction libre). Autrement dit, ce n'est pas la connaissance explicite qui est procéduralisée ou automatisée, mais bien les procédures implicites computationnelles.

C'est la «pratique fonctionnelle de la langue», c'est-à-dire l'utilisation de la langue, et non la connaissance explicite de règles, qui permet de développer la compétence implicite. Par exemple, sur le plan de la morphosyntaxe, s'il y a eu apprentissage conscient de règles de grammaire, ce qui est emmagasiné dans la mémoire est la formulation de ces règles; ce qui est automatisé n'est pas la connaissance explicite de ces règles (ou leur formulation), mais bien leur application ou l'application de tout autre processus encore mal connu. Ainsi, selon Paradis (2004 et 2009), la compétence implicite s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention ne porte sur ce qui est intériorisé), est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient).

C'est ce qui constitue la grammaire interne de l'élève. Quant à la grammaire externe, elle devrait être réservée à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture, spécifiques à la langue écrite, ce qui fait appel à un processus d'apprentissage différent. Cela se comprend puisque, en lisant ou en écrivant, il est possible de faire un retour sur sa langue, de s'arrêter, en quelque sorte, afin de «monitoriser» la langue produite, ce qui peut difficilement être le cas lors de la production orale : l'auto-analyse de ses productions orales ne peut que freiner l'aisance à communiquer.

2.2 – Une conception véritablement communicative de la langue

Comme nous l'avons vu précédemment, la conception que se font les enseignants de l'acquisition d'une L2/LE a un impact sur la conception qu'ils se font de la langue. Or, l'avènement de l'approche communicative, au milieu des années soixante-dix, n'a malheureusement pas été accompagné, comme cela aurait dû être le cas, d'un véritable changement en profondeur de la conception de la langue. Et même si tous les écrits de l'époque traitent de la langue comme *moyen de communication*, il semble bien qu'il ne s'agisse que d'un changement cosmétique, superficiel, d'ordre terminologique. En effet, comme on l'a vu ci-dessus, la langue est toujours effectivement traitée comme un *objet d'études scolaires* qu'il faut faire acquérir *avant* de pouvoir l'utiliser en tant que véritable *moyen de communication*. Il est pourtant établi que, d'une part, le savoir

n'est pas nécessaire pour apprendre à communiquer oralement et que, d'autre part, le savoir ne peut se transformer en habileté. C'est plutôt la fréquence des connexions neuronales qui est nécessaire, de manière à ce que l'élève parvienne à penser dans la L2/LE plutôt qu'à traduire (Ellis 1994; Paradis 2004 et 2009). Pour enseigner à communiquer dans une L2/LE, en milieu scolaire, il importe donc de mettre au point des stratégies d'enseignement de la langue qui évitent de passer par le détour d'un savoir explicite. C'est ce que permet la référence à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis.

2.3 – Vers un enseignement véritablement communicatif d'une L2/LE

C'est ainsi que, forts de cette conception de l'acquisition et de la nature d'une langue, nous avons mis au point et implanté un nouveau régime pédagogique il y a maintenant plus d'une décennie, en 1998, selon une approche axée sur la littératie, que nous qualifions de «transdisciplinaire»: *le français intensif* (FI)⁸. Dans le cadre de ce régime pédagogique, nous avons développé quatre stratégies d'enseignement du FLS qui découlent de la théorie de Paradis, et qu'il convient maintenant de présenter succinctement (pour plus de détails, voir Netten & Germain 2007; Germain & Netten 2009; Germain & Netten – à paraître).

2.3.1– INPUT: modéliser une ou des phrases authentiques liées au thème

À l'instar de nombreux chercheurs dans le domaine, nous sommes d'avis que pour apprendre une L2/LE à des fins de communication, il faut un *input* et un *output* (Swain 1985). Et, pour notre part, l'*input* consiste en un modèle, donné par l'enseignant, de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. En faisant commencer toute unité pédagogique par la *modélisation*, l'accent est mis sur le principe d'authenticité de la communication. Par langue authentique, nous entendons *l'utilisation* de phrases, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel.

⁸ Le français intensif (FI) s'adresse à des élèves de 5^e ou de 6^e année du système scolaire canadien, c'est-à-dire à des élèves de 10 ou 11 ans (l'équivalent, dans le système scolaire français, du CM1 et du CM2). On augmente alors considérablement le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français : par exemple, le nombre d'heures peut passer de 90 à environ 300 ou même à 350 heures/année, réparties sur les cinq premiers mois d'une seule année scolaire. Il faut donc réduire de moitié le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des matières scolaires comme l'anglais langue première, les sciences, les sciences humaines et sociales, l'éducation à la santé, etc. (sauf les mathématiques, ainsi que l'éducation physique et la musique). Le FI repose avant tout sur l'étude comparée des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de la langue première (L1) et des diverses matières scolaires et, en particulier, du FL2/LE.

2.3.2 – OUTPUT: faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

Comme il s'agit de donner à l'élève des habitudes langagières nouvelles, à l'oral, c'est donc l'*utilisation* fréquente, par l'élève, de phrases authentiques modélisées, adaptées à ses propres besoins de communication, qui correspond à l'*output* langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2/LE. Dans cette perspective, il est alors important que les phrases modélisées par l'enseignant et adaptées à la situation personnelle de l'élève ne soient pas seulement «répétées», isolées de leur contexte, comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. On vise donc au développement d'une «automaticité créatrice» (Gatbonton & Segalowitz 2005), c'est-à-dire à ce que l'élève puisse «créer» avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou de nouveaux sentiments. Ainsi, afin de parvenir à créer des patterns dans la tête de l'élève, c'est-à-dire des réseaux de connexions neuronales, l'*output* langagier se présente successivement sous diverses formes:

1. questionner les élèves pour faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

L'enseignant multiplie les occasions de poser de nombreuses questions aux élèves. Par exemple, si l'enseignant a donné aux élèves le modèle langagier suivant, concernant les animaux domestiques: *Moi, j'ai un chien. Il s'appelle...*, il peut alors enchaîner en posant la question: *Et toi, est-ce que tu as un chien?* (le cas échéant: *un chat? un oiseau? Comment s'appelle-t-il?*, etc. Les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors donnés oralement, sur demande, par l'enseignant, en contexte authentique.

2. faire se questionner les élèves entre eux en faisant adapter leur réponse à leur situation personnelle

Si l'on reprend l'exemple de la discussion sur les animaux domestiques, l'enseignant demande à des élèves de questionner d'autres élèves de la classe (de manière à s'assurer que les élèves posent correctement la question) et demande de répondre avec de légères variantes, tout en donnant un modèle de la tâche à accomplir au cours de l'étape suivante.

3. faire interagir simultanément les élèves, en binômes, pour faire réutiliser, en les adaptant, la question et la réponse modélisées

En binômes, les élèves entament une conversation, en utilisant la question et la réponse qui viennent d'être modélisées mais, en les adaptant à leur réalité. Dans un temps donné (par exemple, 10 ou 12 secondes – pour ne pas leur laisser le temps de recourir à leur L1), les élèves se posent mutuellement ce genre de questions et y répondent en les adaptant. Puis, les élèves changent de partenaire et, de nouveau, se posent mutuellement des questions de cette nature et y répondent.

4. questionner les élèves pour leur faire réutiliser, en les adaptant, les réponses des autres élèves.

Pour donner aux élèves une nouvelle occasion d'utiliser la langue, tout en développant leur capacité d'écoute, l'enseignant leur pose des questions sur ce que leur partenaire vient de dire, par exemple: *Quel est l'animal favori de Kelly?* Les élèves répondent en faisant référence aux réponses personnelles données antérieurement par leur partenaire.

En outre, pour des débutants dans l'apprentissage d'une L2, ces deux dernières étapes (3 et 4) sont répétées, dans la plupart des cas, de manière à permettre de nouvelles interactions, notamment entre élèves.

2.3.3 – AISANCE : inciter à faire des liens

Le concept d'aisance langagière est relativement flou et difficile à cerner, comme l'ont déjà reconnu Koponen & Riggenbach (2000), tout comme Brumfit (1984) l'avait fait il y a quelques années. Pour notre part, nous définirons l'aisance à communiquer comme l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes (grammaticale, discursive, etc.) d'un énoncé dans une situation authentique de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent: l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'un énoncé en situation authentique de communication (Netten & Germain 2005). Pour que l'élève puisse communiquer oralement avec aisance, il doit tout d'abord développer sa grammaire interne, c'est-à-dire établir dans sa tête des réseaux de connexions neuronales par une utilisation fréquente de certaines formes langagières, tout en se concentrant sur le message. Or, comment l'élève pourrait-il parvenir à faire rapidement ces connexions, sur le plan morphosyntaxique (ou «horizontal»), s'il n'a appris que des savoirs sur la langue qui se situent en quelque sorte sur le plan «vertical», sous la forme, par exemple, de listes de mots de vocabulaire hors contexte ou de conjugaisons de verbes? C'est pourquoi l'enseignant doit recourir à une *pédagogie de la phrase*.

2.3.4 – PRÉCISION: corriger les erreurs et faire utiliser à plusieurs reprises les phrases corrigées

Le concept de précision est le plus souvent intuitivement compris comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la L2/LE; il est défini comme un *savoir*. Pour notre part, contrairement aux idées reçues, nous définirons la précision langagière comme pouvant désigner à *la fois* un savoir et une habileté. En tant qu'*habileté*, la précision langagière consiste en la capacité que possède une personne d'*utiliser* correctement, de manière non consciente, les

unités et les règles de fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication.

Comme, d'après la théorie de Paradis, un savoir ne peut se transformer en habileté, il faut faire commencer l'apprentissage de la langue par le développement de la précision langagière en tant qu'habileté. La *correction* par l'enseignant d'une phrase mal formée, suivie de la *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée (Lyster 1998), et puis de l'utilisation à plusieurs reprises des phrases corrigées, en situation authentique de communication, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible. Comme il s'agit de développer d'abord une habileté, à l'oral, on préférera donc recourir à la correction des erreurs plutôt qu'à l'enseignement de la grammaire.

Bien entendu, les stratégies d'enseignement présentées ci-dessus se déroulent exclusivement à l'oral: rien n'est écrit au tableau. Toutefois, dans une perspective du développement de la littératie, il importe de mentionner l'importance de la lecture⁹ et de l'écriture¹⁰. On ne saurait donc présupposer que l'élève n'a qu'à transférer dans la L2/LE ses habiletés déjà acquises en lecture dans sa L1. Il en va de même de l'écriture. Mais, tant en lecture qu'en écriture, on ne saurait faire l'économie de l'acquisition *préalable* de l'oral.

Ainsi, les stratégies d'enseignement véritablement communicatives que nous préconisons reposent sur une distinction très nette entre l'ordre d'acquisition d'un *savoir* et d'une *habileté*; entre l'ordre d'acquisition de la *grammaire interne* et de la *grammaire externe*; et entre l'ordre d'acquisition de *l'oral* et de *l'écrit*.

2.4 – Résultats à l'oral en français intensif (FI)

Afin de mesurer l'efficacité du FI (comme dans le cas du français de base), nous avons procédé à l'évaluation de ce nouveau régime pédagogique dans la plupart des provinces et territoires canadiens, à partir de 2003. À cette fin, le même test d'entrevue orale individuelle qui avait été administré comme pré-test aux élèves en français de base, a été administré comme post-test à plus de 600 élèves de 5^e année en FI, après environ 300 heures intensives réparties sur cinq mois. Comparativement

⁹ Avec la lecture des textes, débute le développement d'un savoir explicite sur la langue, ce qui requiert des stratégies spécifiques d'enseignement, qu'il serait trop long de présenter ici (pour plus de détails, cf. Germain & Netten, 2009).

¹⁰ L'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire le savoir explicite sur la langue, n'intervient qu'à la suite du développement de la compétence implicite, même si cela peut se produire au cours d'une même journée (Germain & Netten, 2005). En outre, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LE, les élèves sont encouragés à n'écrire que ce qu'ils peuvent d'abord produire oralement, ce qui permet de réduire considérablement le nombre d'erreurs morphosyntaxiques dans les textes écrits des élèves.

aux résultats obtenus en français de base, ceux du FI semblent prometteurs puisque plus de 70% des élèves peuvent communiquer avec une certaine spontanéité, avec des phrases complètes (Netten & Germain 2009). En FI, les résultats obtenus sont dus vraisemblablement en grande partie au fait que ce régime pédagogique ne comporte pas les trois confusions dont il a été question ci-dessus. Concrètement, il faut se référer à l'utilisation des quatre stratégies d'enseignement de l'oral qui ont été présentées ci-dessus. C'est, en tout cas, ce que montrent quelques études de cas que nous avons faites sur le sujet et qui ont été rapportées ailleurs (Netten & Germain 2005).

Il ressort de ce qui précède qu'un changement de paradigme s'impose si on veut parvenir à construire une didactique des langues qui contribue effectivement à faire communiquer les élèves dans leur L2/LE. Or, à cet égard, en dépit de ses nombreux mérites, il semble que l'on soit loin d'un changement de paradigme dans le récent *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), en dépit des affirmations contraires de Richer (2009). Même si le chapitre 6 est consacré spécifiquement aux relations entre l'enseignement et l'apprentissage, les grands débats actuels chez les acquisitionnistes, ainsi que les concepts clés de l'acquisition d'une L2/LE, comme ceux de *compétence implicite* et de *savoir explicite*, en sont absents. En ce sens, le CECR paraît se situer nettement dans la tradition d'une perspective avant tout curriculaire, ce qui ne peut que contribuer à perpétuer le sérieux déséquilibre dont souffre depuis plusieurs années la didactique des langues (Germain 2001) dans le développement de ses dimensions linguistique, psychologique et pédagogique. Devant ce constat, ne serait-il pas temps de rétablir un certain équilibre et une certaine cohérence entre les principaux plans de la didactique des langues?

Ainsi, nos nombreuses observations de classe ont mis en évidence l'inadéquation entre le but visé (l'habileté à communiquer) et les moyens adoptés (des stratégies d'enseignement non véritablement communicatives) pour atteindre ce but. À notre avis, une explication serait que le choix des stratégies d'enseignement est déterminé à la fois par la conception qu'on se fait de l'acquisition de la langue et par la conception de la langue qui en découle. Donc, schématiquement, cette conception pourrait être ainsi représentée (voir Figure 1).

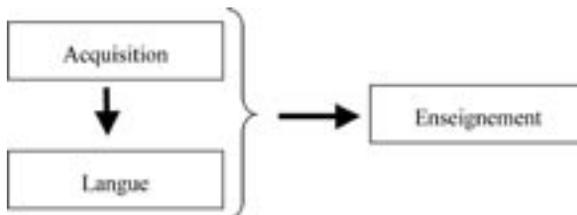


FIGURE 1 – Relations entre les conceptions de l'acquisition d'une L2/LE, de la nature d'une L2/LE et de son enseignement.

En nous plaçant sur le plan plus général de la didactique des langues, il ressort que le facteur premier, le plus déterminant, de toute stratégie d'enseignement, serait d'abord la conception (implicite ou explicite) que l'on se fait du mode d'acquisition d'une L2/LE, d'où découle la conception de la langue. De manière générale, dans la perspective de la didactique des langues, c'est le plan psychologique qui serait fondamental et déterminerait, à l'insu des gens dans la plupart des cas, le plan linguistique et ces deux plans détermineraient à leur tour le plan spécifiquement pédagogique (les stratégies d'enseignement – voir Figure 2).

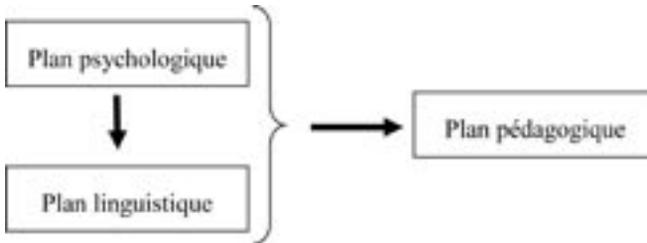


FIGURE 2 – Relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique.

CONCLUSION

Comme nous l'avons exposé dans cet article, les stratégies d'enseignement utilisées en classe de L2/LE sont influencées par la conception implicite de la langue que se font les enseignants, laquelle découle elle-même de la conception qu'ils ont de l'acquisition de la langue. Ces considérations permettent de faire voir sous un nouvel angle le domaine complexe des relations entre le plan psychologique et les plans linguistique et pédagogique qui en découlent. Il ressort donc de ce qui précède que la souche de cette filiation serait la conception que l'on se fait du mode d'acquisition d'une L2/LE : en effet, faut-il faire acquérir *d'abord* des savoirs sur la langue afin de les transformer par la suite en habiletés à communiquer, suivant une opinion largement répandue, ou, à l'inverse, faire acquérir *d'abord* des habiletés à communiquer, d'après la théorie de Paradis, sans passer par le détour des savoirs? C'est la manière dont on répond à cette question qui détermine le choix des stratégies d'enseignement qu'on utilise en salle de classe. Il s'agit d'une hypothèse sur le sens des relations entre ces trois plans dont les retombées seraient d'une grande importance: en effet, l'étude du fondement psychologique, notamment neurolinguistique, de l'acquisition d'une L2/LE devrait occuper la première place dans tout programme de formation ou de perfectionnement des enseignants, en raison de son impact. Tant que sera négligée, comme cela est présentement le cas, l'étude du fondement psychologique de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une L2/LE, la didactique des langues sera condamnée à piétiner.

Références

- Anderson, J.R. 1990. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 3^e éd., New York: W.H. Freeman.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadre européen commun de référence pour les langues 2000. Didier et Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- Dekeyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: C. Doughty; J. Williams, J. (éds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N.C. 1994. Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In: N.C. Ellis (éd.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1-32.
- Gatbonton, E.; Segalowitz, N. 2005. Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*. 61 (3): 325-353.
- Germain, C. 2001. La didactique des langues : une autonomie en devenir. Numéro spécial : *Le Français dans le Monde*, intitulé : Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Collection Recherches et applications, 13-27.
- Germain, C.; Netten, J. à paraître. Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In *Florilège Québec*. Ouvrage collectif. Texte de la conférence prononcée à Québec, au Congrès de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), juillet 2008.
- Germain, C.; Netten, J. 2009. Le français intensif (FI), le pré-FI et le post-FI/FA (français approfondi) – Introduction. In: C. Germain; J. Netten, J. (éds.), *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*, 2^e éd., 1-47.
- Germain, C.; Netten, J. 2005. Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*. 2: 7-10.
- Groulx, J.-F. 2005. *Étude des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer dans cinq classes intensives de français langue seconde*. Mémoire de M.A. inédit: UQAM (Université du Québec à Montreal), 191 p.
- Koponen, M.; Riggenbach, H. 2000. Overview: Varying perspectives on fluency. In: H. Riggenbach (éd.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 5-24.
- Lyster, R. 1998. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*. 20: 51-81.
- Netten, J.; Germain, C. 2009. The future of intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*. 65 (5): 757-786.

- Netten, J.; Germain, C. 2007. Learning to communicate effectively through intensive instruction in French. In: M. Dooly (éd.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.
- Netten, J.; Germain, C. 2005. Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*. 8 (2): 183-210.
- Pambianchi, G. 2003. *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les adultes*. Ph.D. inédit: UQAM (Université du Québec à Montréal), 458 p.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Richer, J.-J. 2009. Lectures du *Cadre européen commun de référence pour les langues*: continuité ou rupture didactique? In: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des langues.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass; C.G. Madden (éds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- White, J.; Ranta, L. 2002. Examining the Interface between Metalinguistic Task Performance and Oral Production in a Second language. *Language Awareness*. 11 (4): 259-290.