

Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2

Claude Germain, Université du Québec à Montréal
Joan Netten, Memorial University of Newfoundland

(The English version is in preparation)

En français intensif, qui est un nouveau type de régime pédagogique qui se situe dans le cadre de l'approche communicative (Netten et Germain, 2004), nous avons été amenés, au moment de le concevoir et de l'implanter dans des classes de 5^e ou 6^e année (élèves de 10 - 11 ans), à nous intéresser aux stratégies d'enseignement qui, en classe de français langue seconde (FL2), paraissent les plus susceptibles de contribuer au développement de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit. Mais, l'essentiel du présent article porte sur quatre stratégies éprouvées d'enseignement de la communication à l'oral (Germain, Netten et Movassat, 2004; Netten et Germain, 2005). Si l'on conçoit aisément qu'apprendre à communiquer oralement en L2 permet à l'élève d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture, on ne semble pas se rendre compte, parfois, du rôle de l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or, dans une perspective de développement de la littératie, sous-jacente au régime pédagogique du français intensif, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est étroitement dépendant des compétences acquises tout d'abord à l'oral (Germain et Netten, 2005). C'est pourquoi, même si l'essentiel du présent article porte sur quatre stratégies d'enseignement de l'oral, il sera quand même question, lorsque cela paraîtra pertinent, des rapports entre l'enseignement de l'oral, d'un côté, et l'enseignement de la lecture et de l'écriture, d'un autre côté.

Dans cette perspective, nous allons tout d'abord définir ce que nous entendons par *stratégies d'enseignement*. De plus, comme nos stratégies d'enseignement découlent de la façon dont on conçoit une langue et son acquisition, nous donnerons alors un aperçu de notre conception d'une langue et de l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire. Enfin, nous expliquerons les quatre stratégies d'enseignement de la communication à l'oral que nous préconisons dans le cadre du français intensif, et qui paraissent susceptibles de trouver des applications dans d'autres contextes : en français de base, en immersion, ou en *Extended French*.

Définitions

Par *stratégies d'enseignement*, nous entendons les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le FL2.

En français intensif plus particulièrement, les quatre stratégies d'enseignement que nous préconisons consistent, de la part de l'enseignant, à 1. modéliser des phrases authentiques, 2. faire utiliser plusieurs fois¹ les phrases modélisées, 3. inciter l'élève à faire des liens et 4. corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées (voir Tableau 1).

La *modélisation*, de la part de l'enseignant, consiste à fournir à l'élève des exemples de phrases authentiques. Cela signifie donc que l'élève est exposé, dès le début de toute unité pédagogique ou thème, à des phrases authentiques de la langue en rapport avec la situation personnelle de l'enseignant, qui est ainsi impliqué dans son enseignement. C'est l'input langagier. L'*utilisation à plusieurs reprises*, de la part de l'élève, de phrases authentiques modélisées, centrées sur ses intérêts personnels et ses désirs de communication correspondent à l'output langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2. Cette dernière stratégie se présente sous trois formes : A. questionner pour faire utiliser, en les adaptant, les phrases modélisées, B. faire réutiliser la langue, centrée sur le sens, en interaction avec les élèves et en faisant interagir les élèves entre eux, et C. vérifier l'écoute, en interaction avec les élèves, pour faire réutiliser la langue de manière authentique. Quant à l'*incitation* à faire produire des phrases complètes, elle vise au développement de l'aisance (*fluency*), conçue comme la facilité avec laquelle l'élève peut faire des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, entre cette dernière et la situation socioculturelle de communication, et entre les éléments langagiers entre eux (sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et discursif). Enfin, la *correction* par l'enseignant d'une phrase erronée, suivie d'une *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée et, par la suite, de nombreuses autres utilisations des phrases corrigées, en situation authentique, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible : c'est la « précision linguistique » (*accuracy*).

(Veuillez consulter le **Tableau 1** à la page suivante).

Ainsi définies, les « stratégies d'enseignement », observables dans une classe de L2, se caractérisent, d'une part, par leur spontanéité et leur dynamisme, et se distinguent, d'autre part, de ce qu'on appelle habituellement les « activités d'enseignement » qui sont planifiées et, de ce

fait, peuvent figurer dans un programme d'études, un guide pédagogique ou un manuel, et relèvent donc davantage du plan curriculaire que du plan de l'enseignement proprement dit.

Conception de la langue et de son acquisition

Cette vision des stratégies d'enseignement découle, de fait, de notre conception de la langue et de son acquisition en milieu scolaire. En effet, en français intensif, l'accent est nettement mis sur l'utilisation de la L2 afin de la faire acquérir, à partir de cette conception qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté et qu'une habileté se développe notamment par son utilisation. Dans cette perspective, le vocabulaire occupe une place secondaire : ce sont les phrases en situation qui sont privilégiés. C'est ainsi que les mots de vocabulaire et les structures langagières à faire acquérir ne sont pas pré-déterminés : ils sont formulés en terme de fonctions de communication (par exemple, « Comparer des membres de sa famille en fonction de l'âge » : *Ma sœur est plus vieille que moi*). Le vocabulaire est plutôt choisi en fonction des intérêts et des besoins de la communication de l'élève et fourni sur demande, comme on le verra plus loin.

Tableau 1

Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2

BUT	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE	<i>Input</i> 1. Modéliser des phrases authentiques	Donner des exemples de phrases authentiques, en rapport avec la situation personnelle de l'enseignant
	<i>Output</i> 2. Faire utiliser plusieurs fois les phrases modélisées, en les adaptant	A. Questionner pour faire utiliser, en les adaptant, les phrases modélisées <hr/> B. Interagir avec les élèves et les faire interagir entre eux <hr/> C. Vérifier l'écoute, en interaction avec les élèves, en situation authentique
ACQUISITION DE L'AISSANCE	3. Inciter à faire des liens	Faire utiliser des phrases complètes
ACQUISITION DE LA PRÉCISION-L'ACCENT	4. Corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées	Rétroagir spontanément : corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées

Si l'on accepte cette conception d'une langue, se pose alors la question du mode d'acquisition de l'habileté à communiquer oralement dans une L2. Pour nous, une habileté langagière ne peut s'acquérir que par son utilisation. Autrement dit, même si cela pourrait sembler un truisme, on apprend à parler en... parlant. Pour développer une habileté langagière, il faut développer une *compétence implicite* (non consciente) plutôt que recourir à un *savoir explicite* (conscient) de la langue (Netten et Germain, 2005). C'est d'ailleurs ce qui distingue un savoir d'une habileté. Savoir et habileté sont deux entités distinctes, situées dans deux parties différentes du cerveau (Paradis 2004). Toutefois, contrairement à ce que l'on pourrait croire, un savoir explicite ne saurait se transformer en habileté, c'est-à-dire en compétence implicite : le conscient ne peut se transformer en non conscient. C'est ce qui fait que seule une compétence implicite (et non un savoir explicite) acquise à partir des modèles entendus peut devenir « automatique » (être « procéduralisée »), c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée, comme c'est le cas pour toute habileté. Pour que l'élève développe une aisance à communiquer, nous préconisons la production de phrases complètes. De plus, pour que la compétence implicite acquise soit la plus conforme possible à la langue cible, nous préconisons le recours, à l'oral, à la correction par l'enseignant d'erreurs commises par l'élève dans ses tentatives d'utilisation et de réutilisation de la langue en salle de classe.

C'est ainsi que nous faisons une distinction entre *acquisition d'une L2* et *acquisition*

de l'aisance à communiquer. Par *aisance*, nous entendons l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) en situation réelle 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'une communication, en situation réelle de communication (Germain et Netten, 2006). C'est pourquoi nous recommandons à l'enseignant de L2 de faire produire des phrases complètes, de manière à ce que l'élève arrive peu à peu à mettre en relation avec facilité et rapidité les diverses composantes de la communication (Gatbonton & Segalowitz, 2005). De cette manière, en produisant des phrases complètes (plutôt que de réciter par cœur des mots

de vocabulaire hors contexte), l'élève pourra émettre implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la L2.

De la même manière, nous faisons une distinction entre *acquisition d'une L2* et *acquisition de la précision-habilité* en L2. Nous distinguons donc entre les stratégies d'enseignement qui visent à proprement parler à faire acquérir la L2 et celles qui visent à ce que la langue à acquérir soit la plus correcte possible. Faire acquérir la langue signifie développer l'interlangue de l'élève, c'est-à-dire le système linguistique approximatif et provisoire qu'il se fabrique dans sa tête, et qui consiste en un réseau de relations linguistiques se situant quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir (Ellis 2002; Selinker 1972). L'interlangue se développe par un input constitué de phrases authentiques servant de modèles à imiter, en quelque sorte, par l'élève en les adaptant à sa situation personnelle.

Acquisition d'une L2 et acquisition de la précision-habilité en L2 sont deux processus distincts auxquels correspondent des stratégies d'enseignement différentes. C'est faute de faire cette distinction cruciale que nombre de chercheurs et de praticiens croient, à tort, que pour faire acquérir une L2 à l'oral, il faut tout d'abord faire apprendre des règles de grammaire. Or, les règles de grammaire ne peuvent contribuer qu'au développement d'une précision-savoir (la mémoire déclarative), et non d'une précision-habilité (la mémoire procédurale) (Netten et Germain, 2005). C'est que la grammaire a été « inventée » pour faire apprendre, non pas à parler, mais à écrire, comme en fait foi le sous-titre de l'ouvrage de Chervel consacré à l'histoire de la grammaire scolaire : *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* (Chervel, 1977). Comme l'affirmait John Locke au XVII^e siècle, à quoi servirait d'apprendre la grammaire d'une langue que l'on ne connaît pas déjà? (Locke, 1693). En effet, les règles de grammaire, essentielles pour l'acquisition de la correction à l'écrit, ne peuvent servir à l'acquisition de la L2 à l'oral, ni même à développer la précision à l'oral : seule la correction peut développer la précision-habilité avec efficacité. En classe de L2, l'acquisition de la langue se fait par l'utilisation par l'élève, à plusieurs reprises, de phrases tout d'abord modélisées par l'enseignant puis, adaptées à sa situation personnelle. La précision-habilité, quant à elle, se développe, à l'oral, par la correction des erreurs commises lors des nombreuses tentatives d'utilisation et de réutilisation de la langue par l'élève, et non par des règles de

grammaire tout d'abord apprises, puis « appliquées », par la suite, dans des activités de communication.

Ces précisions étant faites, nous sommes maintenant en mesure de donner des exemples concrets susceptibles d'illustrer comment sont effectivement mises en œuvre, dans la dynamique de la classe de L2, les quatre stratégies d'enseignement dont il vient d'être question.

1. Modéliser des phrases authentiques (input)

La modélisation consiste, de la part de l'enseignant, à fournir oralement aux élèves des modèles de phrases inspirées de sa situation personnelle, authentique. En faisant commencer toute unité, leçon ou thème pédagogique par la modélisation, l'accent est mis, dès le début, sur le principe d'authenticité de la communication. Par là, nous entendons renforcer cette conception qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques. Or, le principe d'authenticité signifie qu'une langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaire isolés de leur contexte et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur. Par langue authentique, nous entendons l'utilisation de phrases, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel. Qu'est-ce à dire?

Dans le cadre d'une approche thématique, supposons qu'il s'agisse de parler des animaux domestiques. Afin d'assurer une préparation linguistique adéquate des élèves, tout en les exposant dès le début à une langue authentique de communication, nous recommandons que l'enseignant fasse référence à sa propre situation. Ainsi, à l'aide de gestes ou même d'une illustration, l'enseignant pourra dire (dans la mesure où cela est vrai) : *J'ai un chien. Il s'appelle...* (l'enseignant donne le vrai nom de son chien). Advenant le cas où il n'aurait pas de chien, il parlera alors du chien de son ami ou d'un parent, ou d'un chat ou d'un oiseau, le cas échéant.

De la même manière, s'il s'agit d'aborder un thème comme la musique, l'enseignant pourra recourir à la même stratégie d'enseignement en prenant soin, chaque fois, de se prendre tout d'abord en exemple, de manière à s'impliquer personnellement, en quelque sorte, dans son enseignement de la langue. Il pourra aborder son unité pédagogique en disant, par exemple, *Moi,*

j'aime la musique pop (dans la mesure où cela est vrai). Bien entendu, toujours en vertu du principe d'authenticité, l'enseignant veillera à présenter également certaines formes négatives utiles : *J'aime la musique pop, mais je n'aime pas la musique western*. Une stratégie semblable peut facilement être suivie au moment d'aborder un autre thème, comme les sports. Et ainsi de suite pour la plupart des thèmes abordés en salle de classe.

Il est à noter que la préparation linguistique des élèves porte également sur les phrases dont l'élève aura besoin dans l'accomplissement de tâches réalisées au sein d'activités interactives, faites en dyades ou en sous-groupes. C'est donc à l'enseignant qu'il revient de modéliser la langue dont les élèves auront besoin pour communiquer « autour » ou « au sujet » d'une activité. Par exemple, s'il s'agit d'un jeu, il n'est pas suffisant de connaître les principales structures linguistiques (ou phrases) et les mots de vocabulaire en rapport direct avec le contenu du jeu; il importe que l'élève puisse aussi apprendre à s'exprimer émotivement en rapport avec le jeu, en produisant spontanément des phrases du type : *J'ai gagné!* ou *À qui le tour? C'est à ton tour! Allez, joue! Passe-moi la carte suivante,* et ainsi de suite. Autrement dit, l'enseignant doit préparer linguistiquement l'élève à recourir à divers types de phrases en rapport avec n'importe quel type de jeu et de situationⁱⁱ, en plus de le préparer aux structures et au vocabulaire propres à chaque activité proposée. L'enseignant incite les élèves à lui poser des questions et à se poser des questions entre eux (par exemple, *Comment s'appelle ta sœur?*) et à répondre en utilisant des phrases complètes (*Ma sœur s'appelle Meagan*). Toutefois, cela se fait, non pas en faisant apprendre par cœur une liste de mots de vocabulaire ou d'expressions isolés de leur contexte, mais en modélisant ces mots ou expressions et, lorsque le besoin se fait sentir, en les faisant reproduire par l'élève qui les adapte à sa situation personnelle. Ce type de préparation est important dans la mesure où l'élève non outillé linguistiquement aura tendance à recourir spontanément à sa langue première, l'anglais, pour communiquer « au sujet de » l'activité accomplie.

À cet égard, il est à signaler que l'enseignant est appelé à ne modéliser qu'un nombre limité de mots de vocabulaire, toujours en contexte, de manière à ce que les quelques mots appris puissent être effectivement utilisés dans des phrases par les élèves. Il est préférable que l'élève ne sache que quelques mots de vocabulaire, mais qu'il peut effectivement utiliser dans des phrases, plutôt que d'en apprendre des dizaines qu'il ne peut utiliser à des fins de

communicationⁱⁱⁱ. C'est d'ailleurs pour cette raison que la stratégie d'enseignement de la modélisation est préférée au remue-méninges : en début de leçon ou d'unité, le remue-méninges ne conduit, la plupart du temps, qu'à une longue énumération, le plus souvent en anglais, de mots de vocabulaire isolés de leur contexte alors que la modélisation présente l'avantage de fournir à l'élève, dès le début, des phrases qu'il est appelé à utiliser pour transmettre des messages authentiques même en ne recourant qu'à un nombre limité de mots de vocabulaire.

Remarques sur la modélisation

Dans une perspective de développement de la littératie, la modélisation vaut également pour la lecture et pour l'écriture. En effet, en lecture, une certaine modélisation de la part de l'enseignant s'impose pour que l'élève saisisse non seulement le sens d'un texte lu, mais la nature des rapports entre son et graphie. Dans une phrase comme *Il y a un oiseau jaune sur la branche*, comment l'élève pourrait-il savoir que la succession des graphies o - i - s - e - a - u se prononce /wazo/ en français, si l'enseignant ne fournit pas tout d'abord un modèle de prononciation de ce mot en contexte^{iv}, dans le but de faire voir, explicitement, la relation entre les sons (/wa-/ puis, /-zo/) et les graphies (o - i puis, s - e - a - u). La plupart des enseignants semblent penser, à tort, que les élèves peuvent lire, sans difficulté, les mots qu'ils peuvent utiliser à l'oral.

Il en va de même de l'écriture : pour que l'élève sache non seulement quoi écrire mais aussi comment écrire correctement les messages qu'il veut communiquer à un éventuel lecteur, c'est à l'enseignant que revient la tâche importante d'en donner tout d'abord le modèle. Pour cela, l'enseignant interroge les élèves en leur demandant collectivement ce que l'on pourrait écrire, par exemple, à propos de leur animal préféré; les réactions orales des élèves sont alors écrites au tableau (*J'ai un chien. Il s'appelle César. Mes amis aiment mon chien...*). Puis, après avoir écrit au tableau le texte suggéré par les élèves, l'enseignant fait remarquer que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par un point; qu'il faut écrire *-ent* parce qu'il y a plusieurs amis, et ainsi de suite. À partir de ce modèle, lors de leur production écrite personnelle, les élèves adapteront leur texte à leur situation personnelle (*J'ai une chatte. Elle s'appelle..., etc.*).

2. Faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées (output)

En salle de classe, cette stratégie d'enseignement se présente sous trois formes différentes, visant toutes à faire utiliser oralement la langue par l'élève afin d'en faciliter l'acquisition.

A. Questionner pour faire utiliser, en les adaptant, les phrases modélisées

Pour faire utiliser et réutiliser la langue en classe, l'enseignant multiplie les occasions de poser de nombreuses questions aux élèves. Les questions permettent aux élèves d'utiliser et de réutiliser, en situation authentique, les phrases apprises à partir des modèles fournis par l'enseignant. C'est l'output langagier, nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2. Pour reprendre un des exemples donnés ci-dessus, supposons que l'enseignant a fourni aux élèves le modèle langagier suivant, concernant les animaux domestiques : *Moi, j'ai un chien*. Il peut alors poursuivre 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 fournis oralement sur demande par l'enseignant. Ainsi, un élève qui veut dire qu'il a un lapin à la maison pourra dire : *Moi, j'ai... comment dit-on « rabbit »?* et l'enseignant dira : *Un lapin*, à la suite de quoi l'élève sera incité à produire la phrase complète : *Moi, j'ai un lapin*. Bien entendu, toujours en vertu du principe d'authenticité, l'enseignant veillera à présenter également et à faire utiliser certaines formes négatives utiles : *Je n'ai pas de chien*. On notera que le fait d'intégrer tout vocabulaire nouveau dans une phrase réelle (*J'ai un chien. Il s'appelle...*) montre bien qu'une langue ne sert pas avant tout à décrire, comme on trouve dans la plupart des manuels sur le marché (*Qu'est-ce que c'est? - C'est...*) mais bien à communiquer. Les phrases modélisées ne sont donc pas simplement « répétées » isolées de leur contexte, comme c'était le cas avec les méthodes audio-orales. Elles sont plutôt reproduites en étant adaptées à la situation personnelle des élèves, de manière à bien montrer qu'une langue est effectivement un moyen de communication à l'aide de phrases authentiques^v.

B. Interagir avec les élèves et les faire interagir entre eux

L'interaction est liée à l'authenticité, dans la mesure où toute langue est le plus souvent utilisée dans un contexte d'interaction pour communiquer entre plusieurs personnes, avec précision et aisance. Afin de préparer les élèves à communiquer effectivement dans la L2, de manière interactive, il est recommandé, en français intensif, de recourir le plus souvent possible, en salle de classe, à des activités interactives, soit en dyades, soit en sous-groupes, afin de contribuer surtout au développement de l'aisance à communiquer. Toutefois, il importe de tenir compte du degré de développement de la L2, afin de proposer aux élèves des situations de plus en plus complexes sur les plans linguistique et cognitif. Ainsi, en début d'apprentissage, les situations interactives proposées doivent être relativement simples et comprendre de nombreuses interactions entre enseignant et élèves, puis entre élèves, en dyades. Graduellement, les situations proposées pourront être plus complexes sur le plan linguistique et plus exigeantes sur le plan cognitif, et impliquer plus de deux élèves en interaction.

En effet, pour que l'élève ne recoure pas spontanément à la L1, il importe d'exercer un certain contrôle sur le niveau de difficulté de la tâche et des structures langagières requises pour l'accomplir. Sinon, lorsque la tâche n'est pas clairement expliquée ou démontrée, ou lorsqu'elle est trop complexe linguistiquement ou cognitivement, l'élève aura tendance à recourir à la L1. C'est pourquoi les tâches pédagogiques proposées aux élèves doivent être ordonnées ou mises dans un ordre séquentiel, en fonction de leur niveau de difficulté linguistique et cognitive. Par exemple, avant de pouvoir faire accomplir une tâche consistant à identifier les vêtements communs à deux élèves et les vêtements spécifiques que portent effectivement chacun d'eux ce jour-là (en recourant à un diagramme de Venn), il importe que l'élève puisse tout d'abord identifier les vêtements que portent les autres élèves (à l'aide de phrases comme *Aujourd'hui, elle porte...* et non tout simplement *C'est une jupe - Ce sont des souliers*, etc.) avant même de tenter d'en dégager les éléments identiques, par la couleur, par exemple^{vi}.

L'interaction entre enseignant et élèves ou entre élèves dans le cadre d'activités de groupes permet de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en contexte authentique, afin de contribuer surtout au développement de l'aisance à communiquer. Lors d'une activité d'interaction,

lorsque l'élève parvient à se concentrer avant tout sur le message qu'il veut transmettre, cela contribue à rendre de plus en plus automatiques (« procéduralisés ») les structures langagières et les mots de vocabulaire utilisés, c'est-à-dire à développer sa compétence implicite en L2, son interlangue. En ce sens, afin de procéder graduellement, il importe de recourir à un ordre séquentiel des tâches, c'est-à-dire une modalité de répartition ou d'organisation pédagogique des tâches ou activités à faire accomplir par les élèves. Par exemple, soit le projet final suivant : « Faire une interview entre un touriste et un reporter ». Au cours d'une série de miniprojets préparatoires, l'élève devra avoir déjà été préparé à utiliser les formes langagières nécessaires pour qu'il soit question, au moment de l'interview, de l'endroit où se trouve le lieu visité, du moyen de transport pour s'y rendre, des sites touristiques qu'on y trouve, des activités à faire, d'une information originale, intéressante ou amusante au sujet de l'endroit (une anecdote de voyage...), etc. Ainsi, le projet final d'un thème ou d'une unité apparaît comme une sorte de synthèse des différentes parties du projet, apprises dans le cadre de miniprojets.

C. Vérifier l'écoute, en interaction avec les élèves, en situation authentique

Pour encourager en quelque sorte les élèves à écouter, de manière à s'assurer du développement de la compréhension orale en contexte authentique, tout en leur donnant l'occasion d'utiliser de nouveau les phrases apprises, nous préconisons le recours à des questions portant précisément sur ce que nous appelons *l'intention d'écoute*. Ainsi, un certain temps après avoir interrogé plusieurs élèves sur des questions d'intérêt personnel (par exemple : *Quel est ton animal préféré? Comment s'appelle ta meilleure amie?*) et qui, de ce fait, demandent des réponses vraiment personnelles, l'enseignant pose des questions du type suivant : *Quel est l'animal préféré de N...? Quel est le nom de la meilleure amie de N...? Qui a dit que son animal préféré était le cheval?* et ainsi de suite, en faisant référence aux réponses personnelles des élèves données antérieurement. Mais, ce type de questions doit être intégré au fil de la conversation courante spontanée; il ne s'agit pas ici d'une activité de testing isolée de son contexte. Avec le temps, l'élève comprend qu'il a tout intérêt à écouter véritablement les réponses données par les autres élèves (plutôt que d'attendre passivement que son tour arrive). Cela contribue à créer un climat d'authenticité de la communication en salle de classe.

Par exemple, dans le cadre de la pédagogie du projet préconisée en français intensif, lorsqu'un élève présente à la classe le projet qu'il a fait, le rôle de l'enseignant ne consiste pas seulement à « écouter » l'élève afin de l'évaluer, puis de passer à un élève suivant, comme le font souvent plusieurs enseignants. L'enseignant écoute attentivement le contenu de la présentation puis, à la fin, pose des questions aux élèves afin de vérifier dans quelle mesure ils ont bien écouté et compris leur camarade de classe. L'enseignant incite aussi les élèves à poser des questions à celui ou à celle qui vient de faire sa présentation. Cela peut même parfois éviter des problèmes de discipline, dans la mesure où les élèves arrivent à comprendre qu'ils seront questionnés sur le contenu de la présentation : ils se doivent donc d'écouter attentivement ce qui est présenté par leur camarade de classe. Cela s'applique également au cours ou à la suite des routines quotidiennes, sous la forme de conversations orales spontanées : par exemple, en réponse aux questions de l'enseignant, si l'élève Samantha raconte que, la veille, elle est allée visiter sa tante Betty, l'enseignant peut, un certain temps plus tard,

demander aux autres élèves de la classe ce que Samantha a fait la veille et comment s'appelle la tante visitée. Et ainsi de suite avec les réponses authentiques données par les élèves, suite aux questions posées par l'enseignant ou par les élèves. Là encore, ce type de questions est intégré au fil de la conversation courante spontanée.

3. Inciter à faire des liens

La stratégie d'enseignement de l'incitation à faire des liens est un peu particulière en ce sens qu'elle ne suit pas chronologiquement les deux premières (modélisation de phrases authentiques, utilisation à plusieurs reprises des phrases modélisées), mais accompagne l'élève en quelque sorte, dans ses tentatives d'utilisation ou de réutilisation de la langue. L'élève à qui on pose la question *Comment t'appelles-tu?* devra répondre, dans une phrase complète *Je m'appelle N...* (plutôt que de tout simplement énoncer son nom). Il en va de même de la réponse à la question *Quel âge as-tu?* - *J'ai onze ans* (et non simplement : *Onze*). En recourant à des phrases complètes, l'élève pourra venir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, entre cette dernière et la situation socioculturelle de communication, et entre les éléments langagiers entre eux (sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et discursif). Du coup, l'élève sera entraîné à « automatiser » (ou « procéduraliser »), en quelque sorte, certaines structures langagières de manière à développer une compétence implicite en L2, en formulant implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la L2. Comment l'élève pourrait-il réussir à développer une aisance à communiquer, à formuler implicitement des hypothèses sur la langue, en récitant par cœur une liste de mots de vocabulaire hors contexte?

4. Corriger et faire utiliser plusieurs fois les phrases corrigées

Comme nous l'avons vu ci-dessus, nous faisons une distinction entre le processus d'acquisition proprement dit d'une L2 et le processus qui permet de développer une L2 qui soit précise. Nous faisons une distinction entre l'acquisition d'une L2 et l'acquisition de la précision-habilité en L2. En effet, beaucoup d'élèves issus des classes d'immersion en français ont « acquis » le français au point de pouvoir utiliser cette langue pour communiquer avec une grande aisance mais, malheureusement, la précision laisse grandement à

désirer : beaucoup de ces élèves font en français des erreurs qui deviennent fossilisées (Rebuffot, 1993). Il en va de même de beaucoup d'élèves issus du régime pédagogique de l'anglais intensif au Québec : beaucoup peuvent communiquer aisément avec une certaine spontanéité mais en commettant de nombreuses erreurs, comme le révèlent les recherches dans le domaine (Lightbown et Spada, 1991). Dans ces deux cas (l'immersion en français et l'anglais intensif au Québec), on peut dire que la plupart des élèves ont quand même « acquis » une L2, c'est-à-dire qu'ils ont développé jusqu'à un certain point leur interlangue, mais cette dernière n'est pas précise ou correcte.

Un des problèmes qui se pose alors est celui de l'ordre dans lequel l'acquisition et la correction doivent se dérouler. En commençant par la grammaire, comme cela se fait habituellement dans beaucoup de classes (plutôt que par des phrases authentiques modélisées, utilisées et adaptées par l'élève puis, le cas échéant, corrigées), c'est comme s'il fallait s'assurer tout d'abord que l'élève ne produira pas de phrases incorrectes de manière à éviter l'erreur à tout prix - ce qui est contraire à cette idée que l'erreur, dans l'apprentissage d'une L2, est inévitable^{vii}. Pour notre part, nous croyons qu'à l'oral, la correction des erreurs doit être préférée à l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où cette dernière ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir explicite (la précision-savoir), alors que la correction se situe sur le plan de la phrase et, partant, du développement d'une compétence implicite en L2 (Netten et Germain, 2005).

En début d'apprentissage d'une L2, l'élève peut certes imiter ou reproduire relativement correctement les modèles linguistiques entendus (fournis par l'enseignant). Toutefois, c'est au moment où il tente de créer ses propres messages que peuvent se produire plus d'erreurs. L'élève peut alors faire référence aux hypothèses implicites qu'il se fait sur le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire supposer, a priori, que la L2 fonctionne à peu près comme sa L1 - d'où les erreurs dues à l'interférence de la L1 et de la L2 - ou bien faire des surgénéralisations des structures déjà apprises. C'est pourquoi la correction de la part de l'enseignant est cruciale, pour que l'élève ne continue pas à développer une compétence linguistique reposant sur des hypothèses implicites erronées (Shehadeh, 2003).

Par exemple, à partir d'un modèle linguistique fourni par l'enseignant, il se peut qu'un élève puisse produire correctement, par imitation ou reproduction,

la structure langagière *J'ai 11 ans*, en réponse à la question *Quel âge as-tu?* Toutefois, il n'est pas étonnant que, quelques jours plus tard, lorsqu'on lui pose la même question, l'élève réponde spontanément *Je suis onze*, sur le calque de sa compétence implicite en L1 ou par surgénéralisation de structures déjà apprises (comme *Je suis content*), alors qu'il se concentre sur le sens en oubliant la forme langagière propre à la L2. Autrement dit, contrairement à ce que l'on croit habituellement, un élève de L2 « n'applique » pas consciemment des règles apprises antérieurement, mais utilise, de façon automatique des phrases dans lesquelles il y a des règles non conscientes sous-jacentes (Paradis, 2004).

Dans la pratique, au moment où il tente de communiquer oralement, l'élève de L2 se concentre sur le sens du message qu'il veut transmettre en tentant de le formuler de manière à ce que son interlocuteur puisse effectivement bien le comprendre. C'est pourquoi, au moment où il apprend la langue en salle de classe, l'élève doit utiliser, dans des phrases complètes, les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il réussisse, de manière non consciente, à développer une compétence implicite fondée sur des hypothèses correctes concernant le fonctionnement de la L2. Ainsi, toute correction doit être suivie, par l'élève, d'une reproduction ou utilisation à plusieurs reprises, dans une phrase complète, de la forme correcte : il ne serait pas suffisant d'indiquer qu'il y a une erreur, car il ne s'agirait alors que d'un savoir déclaratif.

En surveillant également les productions de l'élève lors d'activités interactives, l'enseignant pourra s'assurer, en proposant les corrections appropriées, que l'élève fait, implicitement, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage. De plus, peu à peu, les élèves réussiront à se corriger eux-mêmes mutuellement.

On ne saurait trop insister sur l'importance de la correction des erreurs de l'élève, à l'oral. Il n'est pas suffisant de faire acquérir des formes langagières nouvelles; encore faut-il que ces formes soient les plus conformes possible aux phrases de la langue à faire apprendre. Toutefois, deux remarques s'imposent. D'une part, on ne saurait tout corriger : une sélection s'impose, en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée et des effets négatifs possibles d'un excès de corrections chez certains élèves plus timides. D'autre part, avec le temps, les élèves arrivent

vraisemblablement à se rendre compte qu'il est « normal » d'être corrigé et finissent par considérer que la correction fait partie intégrante de l'apprentissage, de sorte qu'ils arrivent peu à peu à se soucier eux-mêmes de la précision dans leur production orale. Quoi qu'il en soit, la correction est cruciale, si l'on souhaite que l'élève utilise une langue qui soit la plus correcte possible, et qu'il formule implicitement (de manière non consciente), des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage.

Il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un élève ne sont que le reflet de ses productions orales. Par exemple, quand il écrit, l'élève anglophone qui apprend le français aura tendance à dire, en calquant sur sa langue première : *Je suis onze* ou *Je suis fini*. Compte tenu de ce processus normal de transposition, il importe qu'avant la rédaction, l'enseignant ait eu l'occasion de corriger les formes erronées produites à l'oral par l'élève, de manière à ce que celui-ci puisse transposer à l'écrit des formes correctes (*J'ai onze ans* ou *J'ai fini*, par exemple). De fait, tant que la forme correcte n'aura pas été fréquemment utilisée spontanément tout d'abord à l'oral, il y a peu de chances pour que l'élève puisse l'utiliser correctement à l'écrit. À cette étape, l'écrit n'est qu'une transposition de l'oral. Ce n'est que par la suite, à mesure que la L2 de l'élève se développe, qu'il pourra apprendre à recourir à des tournures propres à l'écrit, distinctes de l'oral.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté quatre stratégies d'enseignement de la communication orale préconisées spécifiquement dans le cadre d'un nouveau régime pédagogique canadien, le français intensif, qui paraissent susceptibles de trouver des applications plus générales dans d'autres contextes. Ces stratégies d'enseignement reposent sur une conception de la langue en tant qu'habileté à communiquer et sur une conception de l'acquisition d'une compétence linguistique implicite en milieu scolaire, c'est-à-dire la distinction entre l'acquisition proprement dite de la L2 et l'acquisition de l'aisance, d'une part, et l'acquisition de la précision-habileté, d'autre part. C'est ainsi que la modélisation et l'utilisation (et la réutilisation fréquente) visent avant tout à l'acquisition proprement dite de la L2, c'est-à-dire au développement de l'interlangue de l'élève, en tant que système

intériorisé d'une L2 approximative (sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et discursif). Quant à l'incitation à produire des phrases complètes, elle vise au développement de l'aisance à communiquer, c'est-à-dire à encourager l'élève à faire des liens facilement et rapidement entre les diverses composantes de la communication, lui permettant ainsi de formuler implicitement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. En outre, la correction des phrases produites en situation authentique de communication vise à ce que l'acquisition de la L2 soit la plus précise possible dès le début : elle permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses implicites (non conscientes) que l'élève fabrique dans sa tête (son interlangue). Toutefois, il s'agit alors d'une précision-habilité et non d'une précision-savoir à automatiser (ou procéduraliser) par la suite.

Enfin, comme on l'a vu, dans la perspective de développement de la littératie, sous-jacente au régime pédagogique du français intensif, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est étroitement dépendant des compétences acquises tout d'abord à l'oral. C'est ce qui fait que, le cas échéant, nous avons signalé les rapports étroits entre l'enseignement de l'oral, d'une part, et l'enseignement de la lecture et de l'écriture, d'autre part.

Références

- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire: ... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge - A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 24, 223-236.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative language Teaching : A Focus on Access to Fluency, *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 61, no 3, 325-353.
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2. *Babylonia*, no 2, 7-10.
- Germain, C. et Netten, J. (2006). La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada. *Dialogues et Cultures*, no 50, 447-453.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *ALSIC [Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication]* - revue en ligne.
- Germain, C., Netten, J. et Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 60, no 3, 309-332.
- Kristmanson, P. (2005). *Summary of parent perceptions of Grade 4 Intensive French pilot*, University of New Brunswick : Second Language Education Centre.
- Lapkin, S., Harley, B. & Taylor, S. (1995). Research directions for Core French in Canada, *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, no 3, 476-513.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1991). Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 48, no 1, 90-117.
- Locke, J. (1693). *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduction de *Some Thoughts Concerning Education*, par G. Compayré. Introduction et Notes de J. Chateau, 1966. Paris : Vrin.
- Netten, J. et Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French, *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, No 8.2, 183-210
- Netten, J. et Germain, C. (eds) (2004). Numéro thématique : « Le français intensif au Canada - Intensive French in Canada », *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 60, no 3, 251-430.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, no 10, 209-231.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge, *System*, no 31, 155-171.

ⁱ Nous préférons ne pas recourir à *pratiquer*, car ce terme réfère, le plus souvent, à des exercices décontextualisés, non authentiques; nous préférons recourir plutôt au terme *utilisation* de la langue dans des contextes qui se veulent les plus authentiques possibles, même dans une salle de classe.

ⁱⁱ D'après nos nombreuses observations de classes de FL2 au Canada, il s'agit d'un type de modélisation ou de préparation linguistique qui n'est guère utilisé par les enseignants.

ⁱⁱⁱ Lors d'un questionnaire sur la perception des parents concernant le français intensif, un parent a fait remarquer qu'en français de base, son enfant avait l'habitude d'apprendre quantité de mots de vocabulaire qu'il n'utilisait jamais (Kristmanson, 2005).

^{iv} Pareille procédure ne va certainement pas de soi, car lors de nos nombreuses observations de classes de FL2 dans la plupart des provinces canadiennes, nous avons vu plus d'un enseignant de FL2 demander à un élève de lire la première phrase d'un texte puis, à un deuxième de lire la phrase suivante, sans que cette étape ne soit précédée d'une phase de révision des formes langagières déjà utilisées à l'oral, d'une phase d'anticipation (de ce qui pourrait arriver dans l'histoire à lire) ou même d'une phase de modélisation par l'enseignant (ne serait-ce que pour s'assurer de la bonne compréhension et de la bonne prononciation des mots du texte lu).

^v À Winnipeg, lors du tournage d'une vidéo sur le français intensif, un élève de 6^e année a déclaré : « Before, I used to learn only words, but now I can talk in sentences » (Février 2006).

^{vi} De nouveau, il est intéressant de citer le commentaire d'un parent interviewé à la suite de l'expérience de son enfant en français intensif : « Our child indicated they wished the Intensive French teacher and the second term Core French teacher had shared better information on what they had learned... They stated that the Intensive French teacher took an inch at a time whereas the Core French is loading on twice as much as the Intensive French teacher » (Kristmanson, 2005).

^{vii} À cet égard, il est intéressant de citer ce commentaire d'un parent interviewé à la suite de l'expérience de son enfant en français intensif : « The main benefit of the program [for my child] was the increase in confidence to learn and not being ashamed to make mistakes » (Kristmanson, 2005).
