

Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement

Claude Germain

Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada

Joan Netten

Memorial University of Newfoundland, Canada



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 25-36

Même si les auteurs de manuels et les enseignants 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 la forme écrite est privilégiée alors qu'il s'agit de faire acquérir d'abord l'habileté à communiquer à l'oral. Cela vient du fait que l'on croit habituellement que, pour faire acquérir une L2/LE, il est nécessaire de faire d'abord acquérir un savoir déclaratif, explicite, sur la langue et que, grâce à une série d'exercices, écrits pour la plupart, ce savoir va se transformer en habileté à communiquer. Les auteurs de l'article montrent qu'il est productif de recourir à une conception différente de l'acquisition, inspirée de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004, 2009), suivant laquelle un savoir ne peut se transformer en habileté : pour faire apprendre à communiquer à l'oral, il importe avant tout de développer chez l'apprenant une compétence implicite, ou grammaire interne, non consciente. La langue est alors conçue comme un véritable moyen authentique de communication, qui peut être acquise en recourant à des stratégies d'enseignement véritablement communicatives.

Ainsi, 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 : d'une manière plus générale, c'est donc le plan psychologique (théorie de l'acquisition) qui serait fondamental et déterminerait le plan linguistique (conception de la langue) et ces deux plans détermineraient à leur tour le plan spécifiquement pédagogique (stratégies d'enseignement).

Mots-clés : approche communicative, acquisition d'une LE, apprentissage d'une LE, stratégies d'enseignement d'une LE, compétence implicite, savoir explicite, neurolinguistique.

尽管许多法语教材的作者及法语教师都承认语言首先是一种交际的方式，但事实上语言却被当作学习的对象和目标。虽然口头上能自如表达本应是最重要的，然而在实际的教学中，写作和阅读却是最被重视的。这样的情况是由于人们习惯上认为要掌握一种外语，首先要掌握关于该语言的显性知识（savoir explicite，然后通过一系列的练习，大部分时候是笔语练习，这种显性知识就可以转化为自如交流的能力。

本文的作者将介绍一种不同的有成效的语言习得观，它的理论基础是 Paradis (2004, 2009) 关于双语学习的神经语言学。根据该理论，知识 (savoir) 是不能转化为交际能力的，因而最重要的是发展学习者一种内化的能力，或是内在的非意识的语法。语言被视为真正的交际方式，可以通过一系列真正具有交际性的教学策略被习得。教材作者或教师对语言习得过程的观念及对语言是什么的理解决定了他们的教学策略的选择。总体上来说，心理层面（习得理论）是最基础的，它决定了语言层面（语言观，语言是什么）。而这两个层面决定了他们自身特有的教学层面（教学策略）。

关键词：交际教学法，外语习得，外语学习，教学策略，内化的能力，显性知识，神经语言学。

Even though the authors of the texts we use, and the teachers themselves, contend that language is primarily a means of communication, it is in fact presented as an object of study; the written form of the language is given priority even when it is a question of learning how to communicate orally. This problem occurs because it is widely believed that, in order to acquire a L2/LE, it is necessary first of all to learn explicit knowledge about the language, and that, following a series of exercises, which for the most part are written, this knowledge will transform into the ability to communicate. The authors of this article demonstrate that it is useful to refer to a different conception of the acquisition of language, based upon Paradis' (2004; 2009) neurolinguistic theory of bilingualism, according to which knowledge cannot transform into the ability to communicate. In order to learn to communicate orally (in an L2), it is crucial that the learner develop an internal grammar, or implicit competence, which is non-conscious. In this view, language is conceptualized as an authentic means of communication, which can be acquired by using teaching strategies that do not require the previous learning of declarative knowledge. The choice of teaching strategies is determined by the conception that teachers and authors have of how a language is learned and the related conception of what language is. To state this as generalisation, it is the psychological aspect of learning a language (theory of language acquisition) that is fundamental and determines the conception of what language is. These two aspects together then determine the pedagogical aspects (teaching strategies) of learning a language.

Key words: communicative approach, FL acquisition, FL learning, FL teaching strategies, Implicit competence, Explicit knowledge, Neurolinguistics.

Introduction

Jusqu'ici, 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, ils 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 de l'enseignement* de la langue qui se dégage à la fois des manuels utilisés et de nos observations de classe; puis, de la *conception de la langue* qui est sous-jacente à cette conception de l'enseignement; et enfin, de la *conception de l'acquisition de la langue* qui est sous-jacente à ces deux conceptions. Dans la deuxième partie, nous procéderons dans l'ordre inverse : nous montrerons comment une autre *conception de l'acquisition* mène à une *conception véritablement communicative de la langue*, et partant, à un *enseignement véritablement communicatif* d'une langue seconde ou étrangère (L2/LE).

1. Première partie

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 du mode d'acquisition de la langue. En d'autres mots, la façon d'enseigner la langue est tributaire de la conception que l'on se fait de la langue, cette dernière découlant elle-même de la conception que l'on se fait de son mode d'acquisition.

1.1. Conception courante de l'enseignement de la langue

Au Canada, à quelques exceptions près, la très grande majorité des enseignants de français langue seconde (FL2) sont en *français de base* (qui comprend des périodes de 30 ou de 40 minutes par jour) et sont influencés par les manuels de français existants. Or, il semble bien qu'il y ait une étroite relation entre le contenu des manuels et la façon d'enseigner, comme l'attestent les nombreuses observations de classe que nous avons eu le privilège de faire dans presque toutes les provinces et territoires canadiens, surtout au cours de la dernière décennie. C'est ainsi que dans le cadre du régime pédagogique du français de base, tel qu'enseigné au Canada, nous avons pu identifier un certain nombre d'activités pédagogiques et de stratégies courantes d'enseignement (Germain et Netten, 2011)¹, par exemple, faire conjuguer des verbes, faire mémoriser des listes de mots de vocabulaire, faire compléter des exercices à trous, proposer des *vrai* ou *faux*, faire faire des questions à choix multiples et, dans la très grande majorité des cas, écrire au tableau les nouveaux mots de vocabulaire afin que l'élève puisse les reconnaître au moment de lire et puisse éventuellement les écrire correctement.

Il faut cependant se rappeler que la plupart des activités pédagogiques et des stratégies d'enseignement observées en salle de classe sont inspirées des manuels ou guides pédagogiques utilisés en français de base au Canada. Mais, ce qu'il faut surtout remarquer est que toutes ces activités et stratégies visent à l'apprentissage d'un savoir explicite² sur la langue, alors qu'on vise en 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

Ainsi, comme on croit généralement que le développement d'un savoir explicite sur la langue doit précéder le développement de l'habileté à communiquer, la langue est d'abord enseignée en tant qu'un *objet d'études scolaires* plutôt qu'en tant que *moyen de communication*. Et cet objet comporte deux dimensions : *savoir grammatical*, sous la forme de règles de grammaire et/ou de verbes à conjuguer, et *savoir lexical*.

Dans l'ordre du savoir grammatical, on fait généralement conjuguer des verbes ou mémoriser des règles de grammaire pour faire apprendre à communiquer oralement : la langue devient ainsi un *objet d'étude grammaticale*. L'accent est donc mis sur la forme (*focus on form*) plutôt que sur l'utilisation de la langue (*focus on use*). En effet, faire conjuguer des verbes ou faire mémoriser des règles de grammaire réfère à un savoir explicite sur la langue, qui est la façon habituelle d'apprendre la plupart des autres matières scolaires. Or, le fait de procéder dans l'apprentissage d'une langue de la même manière que dans l'apprentissage des autres matières scolaires produit 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*. Pourtant, l'apprentissage d'une langue à des fins de communication n'est pas de la même nature que l'apprentissage des autres matières scolaires, la langue n'étant pas un objet d'études scolaires comme les autres matières mais bien 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.

Dans l'ordre du savoir lexical, on fait généralement mémoriser des listes de mots de vocabulaire pour faire apprendre à communiquer oralement, c'est-à-dire des listes de mots sans lien entre eux (sauf le fait, parfois, de relever d'une même thématique). Or, le fait de mettre ainsi l'accent sur le vocabulaire, en début d'apprentissage d'une langue, produit un second glissement de conception. La langue devient, 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. Cela permet à l'enseignant, du coup, de vérifier l'acquisition des savoirs.

Il y a plus. La plupart des manuels existants proposent de nombreux exercices, reposant en très grande partie sur la langue écrite (les exercices à trous, les *vrai* ou *faux*, les questions à choix multiples, etc.), alors qu'il s'agit de faire acquérir la langue orale et de vérifier l'acquisition du savoir sur la langue.

Il est intéressant de noter que les préfaces et les introductions des manuels utilisés affirment qu'une langue est, bien entendu, un moyen de communication. Or, si l'on examine de près le contenu et la démarche de ces 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'étude grammaticale* ou de *description du réel*. De plus, c'est la langue écrite qui sert avant tout de support à l'apprentissage de la langue orale. Et dans ce cas, on n'enseigne pas aux élèves à lire et à écrire : on présume qu'ils le savent déjà, ce qui n'est pas le cas. Comme le matériel utilisé oriente, à leur insu, la conception que les enseignants se font de la langue, on comprend que, pour plusieurs d'entre eux, une langue soit davantage traitée comme un *objet d'étude grammaticale* ou de *description du réel*³.

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

Maintenant, sur le plan de l'acquisition d'une L2/LE, 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) sur la langue et de l'*habileté à communiquer* (ou compétence implicite)
- confusion dans l'ordre d'acquisition de la *grammaire explicite* (consciente) et de la *compétence implicite* (non consciente)
- confusion dans l'ordre d'acquisition de l'*écrit* et de l'*oral*.

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). Et, comme on vient de le voir, le savoir à acquérir peut consister en un savoir grammatical (des règles de grammaire ou la conjugaison des verbes) ou en un savoir lexical (des listes de mots de vocabulaire hors contexte). Et, dans ces deux cas, il s'agit de savoirs qui, croit-on, doivent être acquis avant de pouvoir développer l'habileté à communiquer, ou afin de parvenir à développer cette habileté.

Confusion dans l'ordre d'acquisition de la grammaire explicite (consciente) et de la compétence implicite (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, 1994, 2004 et 2009). Le conscient (la grammaire externe) doit précéder le non conscient (la compétence implicite) car c'est le conscient, croit-on, qui doit être procéduralisé.

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.) afin de leur montrer à communiquer oralement, on semble croire que l'acquisition de l'écrit doit précéder l'acquisition de l'oral. De la même manière, en écrivant au tableau les mots nouveaux de vocabulaire introduits en salle de classe, on semble croire que le support de l'écrit est nécessaire au développement de l'oral et le précède.

L'ensemble des activités pédagogiques proposées aux élèves dans les manuels ainsi que les stratégies utilisées par les enseignants dans leur salle de classe reflètent, du point de vue de l'acquisition d'une L2/LE, un ordre d'acquisition des éléments langagiers qui repose avant tout sur la croyance qu'un savoir explicite sur la langue doit précéder l'habileté à communiquer et que, par exemple, à l'aide d'une série d'exercices, écrits pour la plupart, le savoir (explicite) sur la langue va se transformer en habileté à communiquer (ou compétence implicite), que le conscient va se transformer en non conscient.

On justifie généralement l'utilisation des exercices et des stratégies d'enseignement décrites ci-dessus en soutenant qu'à l'aide de ces exercices et de ces stratégies, l'élève pourra éventuellement réussir à assembler tous les éléments langagiers dans le bon ordre afin de parler ou de communiquer dans la langue à apprendre. En effet, selon une opinion largement répandue, pour faire acquérir une langue en tant que moyen de communication, on croit donc qu'il faut suivre les trois étapes suivantes, 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.

Telle semble être, en tout cas, la conception du mode d'acquisition de la langue que se font bon nombre d'enseignants en français de base, vraisemblablement influencés par la conception sous-jacente de l'acquisition de la langue qu'ont les auteurs des manuels utilisés.

En outre, lorsqu'on examine de près les théories actuelles de l'acquisition d'une L2⁴, 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 se transforme en savoir procédural, par exemple, à

l'aide d'exercices, sans qu'il y ait perte du savoir déclaratif. Autrement dit, cela revient à croire qu'un savoir, à l'aide d'exercices, peut se transformer en habileté (Painchaud & Boyko, 1990). En outre, on semble croire que le savoir est nécessaire pour développer l'habileté à communiquer.

En somme, tout porte à croire que la conception que l'on se fait de l'acquisition de la langue transforme, en quelque sorte, la conception explicite 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'étude grammaticale* et comme un *objet de description du réel*, 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 (conception de l'acquisition de la langue) paraît être à la source d'une transformation sur le plan linguistique. La conception que l'on se fait de l'acquisition de la langue modifie, de fait, la conception explicite que l'on se fait de la langue. Même si on affirme que la langue est un *moyen de communication*, elle est traitée, dans les faits, comme un objet d'études scolaires : *objet d'étude grammaticale* et *objet de description du réel*. Par ricochet, c'est cette conception de l'acquisition de la langue, ainsi que la conception de la langue qui en découle, qui orientent les stratégies d'enseignement utilisées dans la salle de classe, tel que mentionné précédemment.

2. Deuxième partie

Ces considérations étant faites, nous pouvons maintenant montrer comment il serait productif de modifier radicalement la façon dont on enseigne une L2/LE en recourant à d'autres stratégies d'enseignement qui reposent sur une autre conception de l'acquisition de la langue menant, à son tour, à une conception véritablement communicative de la langue.

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

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; ne produit pas les résultats escomptés (Netten et Germain, 2009); et présente certaines lacunes sur le plan théorique. Sur ce dernier plan, afin de mieux comprendre la nature des apprentissages d'une L2/LE, on peut se référer à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004 et 2009). En effet, selon cette théorie, il faut faire la distinction entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Comme le révèlent les recherches en neurolinguistique, ces deux sortes de mémoire sont 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 (comme le révèle l'observation de certaines 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 à communiquer (ou compétence implicite). Et, contrairement à une opinion largement répandue chez les enseignants de langue, 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 du non conscient. Selon Paradis (1994, 2004 et 2009), une compétence implicite, non consciente, c'est-à-dire la capacité de communiquer oralement :

- 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. Mais, pour l'enseignement de l'oral, contrairement à une opinion largement répandue, le recours à un enseignement explicite de la grammaire n'est pas approprié. Quant à la correction des erreurs, elle joue un rôle crucial, à condition que l'élève utilise et réutilise en contexte authentique de communication les phrases corrigées.

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 (c'est la fréquence de connexions neuronales qui est nécessaire) et que, d'autre part, l'un ne peut se transformer en l'autre. En d'autres mots, on ne peut transformer un objet de connaissance en moyen de communication, par exemple, à l'aide d'exercices ou d'activités associées à des apprentissages centrés sur la langue (*focus on form*).

Selon la théorie de Paradis, donc, une langue est considérée avant tout comme un véritable *moyen de communication* et non comme un *objet d'étude grammaticale* ou comme un *moyen de description du réel*. En visant au développement direct de l'habileté à communiquer, sans passer par le détour d'un savoir, la langue peut être acquise par l'élève afin de lui permettre d'exprimer ses idées et ses sentiments en fonction de ses propres désirs de communication dans des situations authentiques de communication. Ainsi, en évitant de passer par le détour d'un savoir, une langue peut être acquise plus rapidement et, grâce à la correction des erreurs commises par les élèves, être utilisée correctement de manière spontanée et indépendante, sans qu'il soit nécessaire de recourir à la grammaire externe (sauf pour l'apprentissage de certains aspects de l'écriture).

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

Ainsi, comme on l'a vu ci-dessus, la capacité de communiquer spontanément dans une langue repose sur le développement non conscient d'une compétence implicite de la langue. Et, pour parvenir à automatiser (ou « procéduraliser ») les structures langagières tout en se concentrant sur le message, c'est-à-dire à les « intérioriser » pour développer sa grammaire interne (une compétence implicite), l'élève doit les utiliser et les réutiliser à plusieurs reprises à l'oral en diverses situations. Pour l'enseignement de l'oral, il serait donc inapproprié de commencer par l'acquisition d'un savoir explicite,

qui prend beaucoup de temps et qui n'est pas nécessaire. Il est nettement préférable d'éviter pareil détour et de commencer plutôt directement par le développement d'une compétence implicite puisque le savoir explicite n'est pas nécessaire et ne peut se transformer en habileté, ou compétence implicite.

C'est ainsi que, forts de cette conception de l'acquisition et de la nature d'une langue, nous avons mis au point, au fil des ans, quatre stratégies d'enseignement d'une L2/LE qui découlent de la théorie de Paradis, qu'il convient maintenant de présenter succinctement (pour plus de détails, cf. Netten et Germain, 2007; Germain et Netten, 2010; Germain et Netten, 2011).

1) INPUT : modéliser une ou des phrases authentiques liées au thème

À l'instar de plusieurs chercheurs, nous sommes d'avis que l'apprentissage d'une L2/LE comporte un *input* et un *output* (Swain, 1985). Pour nous, l'*input* consiste en la modélisation par l'enseignant de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. En faisant commencer une unité pédagogique par la *modélisation*, l'accent est mis, dès le départ, sur le principe d'authenticité de la communication. En d'autres mots, on ne commence pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant mémoriser des listes de mots de vocabulaire hors contexte, en faisant conjuguer des verbes, en enseignant des règles de grammaire ou en faisant lire un texte. L'apprentissage de la L2/LE commence donc par le développement implicite de l'habileté orale plutôt que d'un savoir explicite sur la langue (pour plus de détails, cf. Netten et Germain, 2009).

2) OUTPUT : faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

Comme il s'agit de former chez 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 à l'oral 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 et 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;
2. Faire se questionner des élèves entre eux en faisant adapter leur réponse à leur situation personnelle;
3. Faire interagir simultanément les élèves, en binômes, pour faire réutiliser la question et la réponse;
4. Questionner les élèves pour leur faire réutiliser, en les adaptant, les réponses des autres élèves.

Bien entendu, tout cela se déroule exclusivement à l'oral : rien n'est écrit au tableau. On apprend à parler en parlant, de manière à développer une compétence implicite. En effet, 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 se produit au cours de la même journée (Germain et Netten, 2005).

3) AISANCE : inciter à faire des liens entre les éléments langagiers

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. L'aisance est l'habileté à faire ces connexions neuronales avec spontanéité, sans hésitations. 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, afin d'amener l'élève à faire rapidement des connexions « horizontales » dans sa tête, l'enseignant doit recourir à une *pédagogie de la phrase*, c'est-à-dire toujours faire produire des phrases complètes. De cette manière, l'élève sera amené à automatiser les structures langagières utilisées. En encourageant l'élève à ne produire que des phrases complètes, on l'amène, en quelque sorte, à bâtir sa grammaire interne : par exemple, en réponse à la question *Quel âge as-tu?*, l'enseignant n'acceptera pas une simple réponse comme *Onze*. L'élève devra produire une phrase complète, comme *J'ai onze ans*. Ainsi, l'élève pourra parvenir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes, sur tous les plans : phonologique, morphologique, etc. (Netten et Germain, 2005). Mais, bien entendu, une fois que la grammaire interne de l'élève a atteint un certain degré de développement, une certaine latitude est de mise.

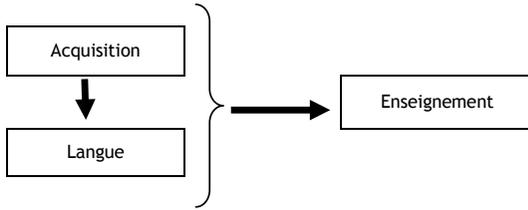
4) PRÉCISION : corriger les erreurs et faire utiliser à plusieurs reprises les phrases corrigées

Comme, suivant 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 à communiquer, c'est-à-dire par l'utilisation correcte de la langue lors d'une conversation spontanée, même en salle de classe; ce n'est pas l'usage courant qui consiste à développer la précision langagière en tant que savoir, sous forme, par exemple, de règles de grammaire à apprendre ou de verbes à conjuguer. En effet, la *correction* par l'enseignant d'une phrase incorrecte, suivie d'une *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée et puis, par 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 : c'est ce qui constitue la précision langagière, en tant qu'habileté à communiquer, par laquelle nous faisons commencer l'apprentissage de la langue.

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*. Il s'agit donc d'un changement majeur de stratégies d'enseignement non véritablement communicatives de l'oral, le plus souvent utilisées dans le cadre du régime pédagogique du français de base au Canada.

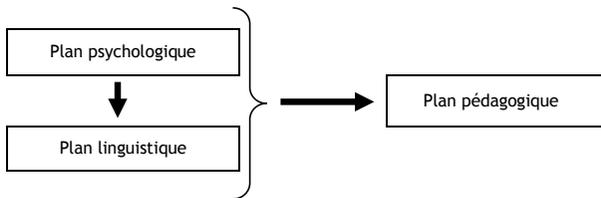
Nos nombreuses observations de classe ont mis en évidence l'inadéquation des stratégies d'enseignement, non véritablement communicatives, aux buts explicites de l'apprentissage du FL2/FLE, c'est-à-dire le développement de l'habileté à communiquer.

Et comment expliquer cette inadéquation? 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 Graphique 1 ci-dessous).



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

Autrement dit, 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. D'une manière plus générale, dans la perspective de la didactique des langues, c'est le plan psychologique (psychologie de l'acquisition ou de l'apprentissage) qui serait fondamental et déterminerait, à l'insu des gens dans la plupart des cas, le plan linguistique (la conception de la langue). Ces deux plans, psychologique et linguistique, détermineraient à leur tour le plan spécifiquement pédagogique (les stratégies d'enseignement - voir Graphique 2 ci-dessous).



Graphique 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 de la didactique des langues le domaine complexe des relations entre le plan psychologique (la conception de l'acquisition d'une L2/LE) et les plans linguistique (la conception de la langue) et pédagogique qui en découlent (par exemple, les stratégies d'enseignement). 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, de faire acquérir *d'abord* des habiletés à communiquer, suivant 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 des fondements psychologiques, notamment neurolinguistiques, 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. Or, jusqu'ici, l'étude des fondements psychologiques a été le parent pauvre de la didactique des langues : il n'est donc pas étonnant que les stratégies d'enseignement qui en découlent aient été si 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* (qui a marqué l'orientation de l'enseignement des langues en milieu canadien) au milieu des années soixante-dix : rien n'est mentionné, dans ce volumineux document, sur les fondements de l'acquisition d'une L2/LE, non plus que sur les relations entre la conception de l'acquisition d'une L2/LE et les stratégies d'enseignement qui en découlent. 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 ces deux plans : les grands débats actuels parmi 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 même absents. Devant ce constant, ne serait-il pas utile de rétablir un certain équilibre et une certaine cohérence entre les principaux domaines de la didactique des langues ?

Bibliographie

- Anderson, J.R., 1990. *Cognitive Psychology and Its Implications* (3^e éd.). New York : W.H. Freeman.
- 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: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. C. Doughty et J. Williams (eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gatbonton, E., Segalowitz, N., 2005. « Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency ». *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 61, n. 3, pp.325-353.
- Germain, C., Netten, J., 2005. « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage d'une L2 ». *Babylonia*, n. 2, pp.7-10.
- Germain, C., Netten, J., 2010. « Le français intensif - Introduction », *Le français intensif - Guide pédagogique*, 2^e édit., 52 p.
- Germain, C., Netten, J., 2011. « Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». In : *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*. Ouvrage collectif. Texte de la conférence prononcée à Québec, au Congrès de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), en juillet 2008.
- 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 Montréal), 191 p.

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*, n. 8.2, pp.183-210.

Netten, J., Germain, C., 2007. « Learning to communicate effectively through intensive instruction in French ». In: M. Dooly (Ed.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.

Netten, J., Germain, C., 2009. « The future of intensive French in Canada », *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 65, n. 5, pp.757-786.

Painchaud, G., Boyko, J., 1990. *National core French study - Language Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa.

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.

Paradis, M., 1994. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In: N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. London: Academic Press. 393-419.

Swain, M., 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In: Gass, S. et Madden, C.G. (dir.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, M.A.

Notes

¹ 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 actes 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*, ainsi que 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).

² 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 : *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.

³ 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 apprenants 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 pu effectivement utiliser la langue qu'ils étaient en train d'apprendre.

⁴ Pour un exposé critique relativement détaillé sur la question, voir Netten et Germain (2005).