

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES ACTIVITÉS ET
DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
UTILISÉES EN FRANÇAIS INTENSIF

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
ANNE-LAURE GOGUILLON

JUILLET 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier les élèves, enseignants et directeurs ayant accepté de participer à cette étude. Merci à Claude Germain, professeur au Département de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal et directeur du présent mémoire, ainsi qu'à Joan Netten, professeure-chercheure honoraire à Memorial University of Newfoundland, pour leurs conseils et leurs judicieuses remarques. Merci à Daphnée Simard et Martine Peters, professeures au Département de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, d'avoir accepté de lire le présent mémoire. Merci également à ma famille et aux membres de l'assemblée chrétienne à laquelle j'appartiens, pour leur présence et leur soutien constant.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

5.1	Nombre et pourcentage des activités, enseignant A.....	87
5.2	Durée et pourcentage des activités, enseignant A.....	87
5.3	Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant A.....	87
5.4	Nombre et pourcentage des activités, enseignant B.....	88
5.5	Durée et pourcentage des activités, enseignant B.....	89
5.6	Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant B.....	89
5.7	Nombre et pourcentage des activités, enseignant C.....	91
5.8	Durée et pourcentage des activités, enseignant C.....	91
5.9	Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant C.....	91
5.10	Nombre et pourcentage des activités, enseignant D.....	93
5.11	Durée et pourcentage des activités, enseignant D.....	93
5.12	Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant D.....	94

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Les lacunes du français de base.....	2
1.1.1 Le nombre d'heures d'enseignement	2
1.1.2 Les activités et stratégies d'enseignement utilisées en français de base....	2
1.2 Les difficultés liées à l'implantation du curriculum multidimensionnel.....	3
1.3 Les difficultés liées à l'apprentissage du français langue seconde en immersion...	4
1.4 Le français intensif comme nouvelle alternative.....	5
1.4.1 Bref historique du français intensif.....	5
1.4.2 Le nombre d'heures et l'intensité d'enseignement.....	6
1.4.3 Le programme d'études.....	7
1.4.4 Les activités et les stratégies d'enseignement propres au français intensif...	7
1.5 Problème de recherche.....	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	9
2.1 Les cinq principes fondamentaux du français intensif.....	9
2.2 Le développement de l'habileté à communiquer.....	13
2.2.1 Usage et emploi selon Widdowson.....	13
2.2.2 Précision et aisance selon Brumfit.....	13
2.2.3 Connaissance métalinguistique et compétence linguistique.....	15
2.2.4 Nouvelles définitions de précision linguistique et d'aisance à communiquer.....	18

2.3	Implications pédagogiques.....	22
2.3.1	L'authenticité dans les situations de communication vécues en salle de classe.....	22
2.3.2	L' « automatisation » ou « procéduralisation » des structures langagières.....	24
2.3.3	Implications des activités et des stratégies d'enseignement dans le développement de l'habileté à communiquer.....	25
2.4	Question de recherche.....	33
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		34
3.1	Le contexte de l'étude.....	34
3.1.1	Le milieu.....	35
3.1.2	Les sujets.....	35
3.1.3	L'organisation du régime pédagogique et de la classe.....	35
3.2	Les observations.....	36
3.3	L'instrumentation : la grille PRAISANCE.....	37
3.4	L'analyse et l'interprétation des données.....	37
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES OBSERVATIONS.....		39
4.1	Activités de l'enseignant A.....	40
4.2	Activités de l'enseignant B.....	54
4.3	Activités de l'enseignant C.....	65
4.4	Activités de l'enseignant D.....	74
4.5	Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant A.....	80
4.6	Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant B.....	81
4.7	Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant C.....	82
4.8	Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant D.....	83

CHAPITRE V	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	86
5.1 Résultats obtenus pour l'enseignant A.....	86
5.2 Résultats obtenus pour l'enseignant B.....	88
5.3 Résultats obtenus pour l'enseignant C.....	90
5.4 Résultats obtenus pour l'enseignant D.....	93
5.5 Synthèse des résultats obtenus pour les quatre enseignants.....	94
5.6 Limite de l'étude et pistes de recherche.....	96
CONCLUSION.....	98
APPENDICE A : DÉFINITION DES CRITÈRES DE LA GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN) D'OBSERVATION DE CLASSE.....	100
APPENDICE B : GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN).....	103
APPENDICE C : EXEMPLES DE CATÉGORISATION À L'AIDE DE LA GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN) DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES PAR CHACUN DES QUATRE ENSEIGNANTS.....	105
RÉFÉRENCES.....	110

RÉSUMÉ

Avant l'avènement de l'immersion au milieu des années soixante, le seul régime pédagogique en vigueur pour l'apprentissage du français langue seconde, dans les provinces canadiennes, était le français de base. Toutefois, les résultats atteints en français de base n'ont jamais été à la hauteur des attentes des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires. C'est ce qui a conduit à la mise sur pied de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, qui a abouti à une tentative de réforme du français de base, en y intégrant une dimension communicative dans le cadre d'un curriculum multidimensionnel (LeBlanc, 1990). Toutefois, même ainsi réformé, le français de base ne produit toujours pas les résultats attendus, compte tenu surtout du peu de temps mis à la disposition des élèves qui finissent par développer un certain savoir sur la langue, mais peu d'habileté à communiquer. En immersion, même si les élèves peuvent communiquer en français avec une certaine aisance, il reste qu'ils le font avec très peu de précision linguistique, c'est-à-dire qu'ils commettent beaucoup d'erreurs. C'est en vue de pallier cette double difficulté qu'a été récemment mis sur pied, en 1998, un nouveau type de régime pédagogique : le français intensif. Or, le français intensif repose sur cinq principes fondamentaux. Un de ces principes est que l'apprentissage de la communication implique le développement à la fois de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Le présent mémoire vise à décrire comment, à l'aide de la grille PRAISANCE développée à cette fin par les concepteurs du français intensif (Germain et Netten), dans quatre classes de français intensif, dans deux provinces différentes, ce dernier principe a été effectivement compris en examinant les activités et les stratégies d'enseignement de ces quatre enseignants en rapport avec le développement de la précision linguistique, de l'aisance à communiquer, ou des deux. Autrement dit, quelles sont les activités et les stratégies d'enseignement utilisées par ces quatre enseignants de français intensif, susceptibles de favoriser le développement soit de la précision, soit de l'aisance, ou des deux?

Mots clés : français intensif – activité didactique – stratégie d'enseignement –
précision linguistique – aisance à communiquer

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans cette partie, nous ferons état des difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement du français langue seconde dans les deux principaux régimes pédagogiques actuellement en vigueur au Canada, à savoir le français de base et l'immersion. Nous traiterons aussi des difficultés liées à l'implantation du curriculum multidimensionnel, qui a été une tentative de parer les lacunes du français de base. Puis nous présenterons une nouvelle alternative de l'enseignement du français langue seconde, à savoir le régime pédagogique du français intensif, élaboré par des chercheurs en didactique des langues secondes dans le but de parer les difficultés liées aux trois premières approches. En dernier lieu, nous exposerons le problème de recherche lié à l'implantation d'un des principes fondamentaux du français intensif dans la pratique des enseignants de ce régime pédagogique.

1.1 Les lacunes du français de base

Parmi les régimes pédagogiques d'enseignement du français langue seconde actuellement en vigueur au Canada, le français de base occupe encore une place prédominante. En effet, dans l'ensemble du pays, 85% des élèves anglophones apprennent le français langue seconde au moyen de ce régime pédagogique, contre seulement 15% par l'immersion (Canadian Parents for French, 2003). Or, certaines recherches portant sur le français de base ont mis le doigt sur de nombreuses lacunes liées au nombre d'heures et aux activités et stratégies d'enseignement propres au français de base.

1.1.1 Le nombre d'heures d'enseignement

Généralement, l'étude du français de base débute en 4^e année et prend fin en 9^e année (Germain et Netten, à paraître). Toutefois, au Québec et au Nouveau-Brunswick, elle commence dès la première année, et se termine après la 9^e année. Le régime pédagogique en question consiste en de brèves périodes quotidiennes de 30 ou 40 minutes consacrées à l'apprentissage du français langue seconde, ce qui représente un total d'environ 90 heures par année (Germain et Netten, à paraître). Cela s'avère nettement insuffisant, sur le plan de nombre d'heures et de l'intensité, pour permettre aux apprenants de développer l'habileté à communiquer dans une langue seconde (Netten et Germain, 2004 b). C'est pourquoi les chercheuses Lightbown et Spada (1989) ont qualifié ce régime pédagogique de méthode « compte-gouttes ».

1.1.2 Les activités et stratégies d'enseignement utilisées en français de base

Selon une étude menée par le conseil d'éducation de North York (Calman & Daniel, 1998), dont les données ont été recueillies en 1987, les activités et stratégies d'enseignement privilégiées en français de base visent surtout l'étude formelle de la langue. Dans la plupart des classes, 51% en 5^e année et 58% en 8^e année, la communication orale des étudiants se limite à des exercices structuraux (*drill-type activities*). L'étude met donc en évidence le besoin d'un enseignement de nature plus communicative dans la pratique des enseignants en français de base. En effet, les activités et les stratégies favorisées par ces derniers visent

principalement le développement des connaissances sur le système de la langue plutôt que le développement de l'habileté à communiquer. Elles reflètent donc une conception de la langue comme une matière scolaire à étudier, et non comme un outil de communication.

Par ailleurs, le nombre d'heures d'enseignement du français langue seconde est trop restreint pour permettre aux enseignants d'amener leurs élèves à participer à des activités de communication et ainsi permettre à ces derniers de développer l'habileté à communiquer en langue seconde, comme nous l'avons vu précédemment. Ceci est en effet confirmé par les résultats d'une recherche empirique menée par le ministère de l'Éducation d'une province canadienne (dont l'anonymat doit être conservé). Cette étude démontre qu'après quatre ans d'apprentissage en français de base, de la première à la quatrième année (360 heures), 70% des élèves (N=289) sont incapables de communiquer oralement en français (Netten et Germain, 2005).

1.2 Les difficultés liées à l'implantation du curriculum multidimensionnel

L'Étude nationale sur les programmes de français de base, entreprise par Stern et achevée par LeBlanc et ses collaborateurs (1990 – suite au décès de Stern), est née d'une volonté de réduire l'accent mis en classe de français de base sur l'étude formelle de la langue et de concevoir avant tout la langue comme un outil de communication. Cette étude a conduit à une réforme du régime pédagogique du français de base.

Dès lors, le programme d'études du français de base a été élaboré sur le modèle, conçu par Stern (1982), du curriculum multidimensionnel. Celui-ci comprend quatre syllabi : la composante langagière, la composante communicative-expérientielle, la composante culture et la composante formation langagière générale. Les concepteurs du programme ont mis l'accent sur l'intégration des syllabi : « Les quatre syllabi doivent être intégrés de manière à former un tout cohérent. » (Germain, 1993a, p. 181). Un autre fait marquant du curriculum multidimensionnel est que la composante expérientielle, « de nature globale et centrée sur le message plutôt que sur la forme langagière » (Germain, 1993a, p. 181), constitue le principe organisateur de l'enseignement auquel les autres syllabi doivent s'intégrer. Il y a donc une

volonté d'inverser les priorités dans l'enseignement de la langue seconde : c'est dès lors la composante communicative qui doit avoir préséance sur la composante langagière.

Toutefois, les recherches ont montré que l'implantation du curriculum multidimensionnel par les enseignants de français de base ne s'opère pas sans obstacles. En effet, ces derniers éprouvent des difficultés à mettre en œuvre l'intégration des syllabi dans leur enseignement (Turnbull, 1999). De plus, ils se montrent réticents à le faire (Lewis, 1995, 1998; Hart, Lapkin et Harley, 1996 ; cités par Turnbull, 1999). Ces recherches montrent aussi que certains enseignants craignent de réduire l'étude formelle de la langue dans leur enseignement. Ainsi, les difficultés qu'ils éprouvent se situent principalement sur le plan de l'intégration de la composante langagière à la composante communicative-expérientielle. Malgré les améliorations apportées par le curriculum multidimensionnel, il semble encore difficile de donner priorité à la communication dans les classes de français de base, d'autant plus que le nombre d'heures d'enseignement de la langue seconde n'a pas augmenté et demeure insuffisant (Netten et Germain, 2004 b).

Après avoir traité des difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue seconde dans le régime pédagogique du français de base et dans le curriculum multidimensionnel, nous aborderons les difficultés liées à l'apprentissage du français langue seconde dans un autre régime pédagogique répandu au Canada, à savoir l'immersion.

1.3 Les difficultés liées à l'apprentissage du français langue seconde en immersion

Le régime pédagogique de l'immersion consiste en l'apprentissage du français langue seconde par le biais des autres matières, telles que les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, etc. La langue y est conçue comme un moyen d'enseignement, servant à faire apprendre les divers concepts des matières scolaires et pour cette raison, l'immersion est un régime pédagogique sélectif. En effet, apprendre simultanément la langue seconde et la matière enseignée demeure trop exigeant sur le plan cognitif pour certains élèves (Germain et Netten, à paraître). D'autre part, bien que les élèves de l'immersion communiquent, en général, de manière aisée et efficace en langue seconde, les énoncés qu'ils produisent

comportent de nombreuses erreurs persistantes sur le plan grammatical (Rebuffot, 1993). De plus, plusieurs enseignants en immersion semblent intervenir surtout pour corriger les erreurs qui portent sur la matière enseignée que pour corriger l'utilisation de structures erronées par leurs élèves (Lyster, 1998), ce qui contribue à la fossilisation des erreurs.

Les résultats des recherches sur le français de base, sur l'implantation du curriculum multidimensionnel et sur l'immersion ont permis à des chercheurs en didactique des langues secondes de concevoir un tout autre régime pédagogique. Ils se sont inspirés de certains principes sous-jacents au curriculum multidimensionnel et à la pédagogie de l'immersion et ont tenté de corriger ce qui, selon la recherche, fait obstacle au développement de l'habileté à communiquer en langue seconde.

1.4 Le français intensif comme nouvelle alternative

Le régime pédagogique du français intensif a été conçu par des chercheurs en didactique des langues secondes (Germain et Netten, 2004 a) dans le but de parer les lacunes du français de base, du curriculum multidimensionnel et de l'immersion. Tout d'abord, brosons un bref portrait du régime pédagogique du français intensif.

1.4.1 Bref historique du français intensif

Les concepteurs du français intensif (Germain et Netten, 1998) se sont inspirés d'une première tentative d'un régime pédagogique d'enseignement/apprentissage intensif d'une langue seconde au Canada organisée sous la direction de Lise Billy en 1975 dans la commission scolaire des Mille-Îles. En effet, une décennie après l'apparition des premières classes d'immersion française au Québec, cette commission scolaire a procédé à une évaluation de ses propres classes d'immersion et a comparé les résultats à ceux des classes d'accueil destinées aux élèves immigrants. Compte-tenu de la qualité des résultats obtenus dans les classes d'accueil, la commission scolaire des Mille-Îles a décidé de mettre sur pied, en 1975, un régime pédagogique semblable destiné aux enfants de son secteur anglophone. Deux classes de français intensif d'une durée de cinq mois ont été mises sur pied, l'une destinée aux élèves de la première année et l'autre, aux élèves de la sixième année. Dans les

deux cas, les élèves devaient retourner à leur programme d'études régulier au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire. Comme cette première expérience de français intensif a remporté un vif succès, la commission scolaire a décidé, en 1976, de mettre sur pied, pendant cinq mois, un régime pédagogique d'anglais intensif en sixième année seulement, car l'anglais n'est pas offert en première année. Les résultats de cette expérimentation ont été évalués par les chercheurs de l'Université Concordia, dans le cas de l'anglais, et par les chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dans le cas du français (Billy, 1980). Les conclusions de cette étude ont montré d'une part, que la création d'une période d'apprentissage intense de la langue seconde représente une option valable pour développer les habiletés de communication et d'autre part, que cette option semble plus prometteuse auprès d'élèves de la fin du primaire qu'auprès d'élèves de première année. Cette première tentative de régime pédagogique d'enseignement/apprentissage intensif d'une langue seconde a été désigné sous le nom de *bain linguistique* à cette époque. À la suite de cette expérimentation, les classes d'anglais intensif ont connu un franc succès au Québec et n'ont cessé de se multiplier. Le français intensif a, de son côté, cessé au bout de quelques années, et ce à cause de l'essor de l'immersion en français. Ainsi, au moment de la mise sur pied en 1998 de la recherche sur le français intensif par Germain et Netten, il n'existait en français langue seconde aucun équivalent, nulle part au Canada, de ce qui existait au Québec pour l'anglais langue seconde. Soulignons ici que les concepteur de la version la plus récente du français intensif, Germain et Netten, se sont inspirés de la structure administrative de la première version de ce régime pédagogique implantée par la commission scolaire des Mille-Îles en 1975. Les deux versions du français intensif diffèrent considérablement en ce qui a trait au programme d'étude et à la pédagogie recommandée.

1.4.2 Le nombre d'heures et l'intensité d'enseignement

Le français intensif se définit comme un enrichissement du programme de français de base, consistant à offrir 3 ou 4 fois plus d'heures consacrées spécifiquement à l'enseignement du français langue seconde sur une période de temps intense, à la fin du primaire, en 5^e ou en 6^e année (Netten et Germain, 2004b). Durant l'année scolaire, l'une des

deux périodes d'une durée de cinq mois est consacrée à l'enseignement du français langue seconde, alors que l'autre période est consacrée à l'enseignement des autres matières.

1.4.3 Le programme d'étude

Le programme d'étude du français intensif (Netten et Germain, 2004a) innove en ce qu'il pousse encore plus loin que ne l'a fait le curriculum multidimensionnel (Stern, 1992; LeBlanc, 1990) la conception de la langue comme outil de communication. En effet, il ne sépare pas le syllabus langue du syllabus communicatif-expérientiel, partant du principe que les éléments linguistiques font partie intégrante des objectifs de communication. Ainsi, l'objectif premier du programme du français intensif est de viser la communication authentique et ce, à travers une pédagogie de projet qui favorise l'interaction. Il adopte à cet effet une approche par thèmes centrée sur les intérêts des apprenants. Le programme du français intensif innove également à propos du développement des quatre habiletés langagières (production et compréhension orales, lecture et écriture) de manière intégrée, en adoptant l'approche de la langue première (*language arts*). Il préconise de plus la présentation de tâches cognitives de complexité croissante. Enfin, il propose un rapport équilibré entre les stratégies d'enseignement visant l'utilisation correcte des éléments linguistiques (stratégies visant la *précision linguistique*) et celles visant l'utilisation aisée de la langue seconde (stratégies visant l'*aisance à communiquer*), ce qui fera en partie l'objet de notre étude.

1.4.4 Les activités et les stratégies d'enseignement propres au français intensif

Les activités et stratégies d'enseignement recommandées par les concepteurs du programme d'étude (Netten et Germain, 2004a) et décrites par trois enseignants du français intensif (Collins, Stead et Woolfrey, 2004) visent le développement de l'habileté à communiquer en langue seconde, qui implique le développement de la précision et de l'aisance, et non des connaissances sur le système de la langue. En ce sens, les activités et les stratégies d'enseignement propres au français intensif correspondraient à une conception de la langue comme un moyen de communication, non comme une matière scolaire à étudier.

1.5 Problème de recherche

Nous avons vu précédemment que le régime pédagogique du français intensif présente une toute nouvelle conception de l'enseignement des langues seconde et que son implantation est assez récente. Le recours à des activités et à des stratégies d'enseignement visant le développement équilibré de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer constitue un élément nouveau pour les enseignants de français intensif, dont la plupart ont reçu une formation en enseignement du français de base. Il nous semble donc important de nous pencher sur l'implantation de ces activités et de ces stratégies par ces enseignants. En effet, nous ne savons pas quelles sont les activités et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de français intensif, susceptibles de favoriser le développement soit de la précision, soit de l'aisance, ou des deux à la fois.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La présente étude a pour objet l'utilisation des activités et des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser le développement soit de la précision, soit de l'aisance, ou des deux à la fois dans la pratique de quatre enseignants du français intensif. Ayant exposé dans la partie précédente le problème de recherche, nous présenterons dans le cadre théorique les principes théoriques fondamentaux à la base de la conception du régime pédagogique du français intensif. Par la suite, nous tâcherons d'approfondir et de jeter un éclairage nouveau sur les concepts de précision et d'aisance, à partir des définitions d'usage et d'emploi selon Widdowson (1981) et des concepts de précision et d'aisance selon Brumfit (1984), puis en remontant aux fondements neurolinguistiques de la connaissance métalinguistique et de la compétence linguistique, suivant les recherches de Michel Paradis (1994). Enfin, nous en présenterons les implications pédagogiques telles que recommandées par les concepteurs du français intensif (Germain et Netten, 2004 b).

2.1 Les cinq principes fondamentaux du français intensif

La conception du programme d'études du français intensif repose sur cinq principes fondamentaux (Netten et Germain, 2004b), qui ont une répercussion sur les activités et les stratégies d'enseignement à employer en classe de français intensif. Le premier principe est une synthèse de plusieurs recherches, et les quatre autres découlent des théories actuelles en acquisition des langues première et secondes.

2.1.1 Premier principe

Le premier principe sur lequel repose la conception du programme de français intensif s'énonce comme suit : « L'acquisition des langues à des fins de communication est favorisée par le développement des quatre habiletés langagières de manière intégrée » (Netten et Germain, 2000). Ainsi, le régime pédagogique du français intensif permet le développement intégré de l'écoute, de la production orale et de la lecture à des fins de communication, c'est-à-dire dans le but de transmettre ou de comprendre un message. Toutefois, la présente recherche porte davantage sur les activités et les stratégies d'enseignement visant la production et la compréhension orales que sur les activités et les stratégies d'enseignement visant la production et la compréhension écrites. En effet, il semble que la production langagière (Swain, 1985) et l'interaction (Swain, 1981; Van Lier, 1988) contribuent à la *saisie* (*intake* en anglais), c'est-à-dire à l'« intériorisation » des structures de la langue-cible, et par là même contribuent au développement de l'habileté à communiquer. C'est pourquoi nous nous intéressons davantage aux activités et aux stratégies d'enseignement visant la production langagière et l'interaction.

2.1.2 Deuxième principe

Le deuxième principe s'énonce comme suit : « Les langues première et seconde sont interdépendantes » (Netten et Germain, 2004b). Ce principe stipule que les langues première et seconde peuvent sembler différentes en surface mais que les processus cognitifs sous-jacents à l'utilisation de l'une ou l'autre de ces langues sont les mêmes. Cette théorie, appelée la théorie de l'iceberg, a été développée suivant l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979; 2001). Selon Cummins, non seulement les processus cognitifs utilisés sont les mêmes en dans les deux langues, mais aussi ceux qui sont acquis dans une langue peuvent être utilisés dans l'autre. Cette théorie est à la base du régime pédagogique du français intensif (Netten et Germain, 2004b). D'une part, le programme d'étude du français intensif adopte une approche de la langue première qui visent le développement des habiletés en littératie (lecture et écriture), ce qui permet de réduire le programme des *arts langagiers* (language arts) en anglais de 50% pendant les cinq mois de français intensif tout

en maintenant l'atteinte de tous les objectifs du niveau reliés à la littérature en anglais (Netten et Germain, 2004b). D'autre part, le programme d'étude du français intensif tient compte du niveau de compétence discursive acquise jusque-là en langue première par les apprenants, c'est pourquoi ces derniers sont encouragés dès le début de l'apprentissage à communiquer en langue seconde (Netten et Germain, 2004b).

2.1.3 Troisième principe

Le troisième principe s'énonce comme suit : « Le développement des processus cognitifs n'est pas spécifique à une matière scolaire en particulier » (Netten et Germain, 2004b). Selon Vygotsky, « le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires [...] les différentes matières ont pour une part une base psychique commune [...] ». (Vygotsky, 1997, p. 266-268). Alors que certains procédés cognitifs sont spécifiques à un sujet en particulier, comme apprendre à utiliser la méthode scientifique dans un cours de science, plusieurs procédés cognitifs ne sont pas spécifiques à une seule matière. Ainsi, Germain et Netten (à paraître) avancent que des processus cognitifs, tels que la vérification d'hypothèses et la résolution de problèmes, ne sont pas uniquement utilisés dans l'apprentissage des sciences ou des mathématiques, mais qu'ils peuvent l'être également dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde. Les auteurs donnent l'exemple d'un apprenant anglophone du français qui dit : *Je suis onze ans*. Ils avancent que cet apprenant aurait alors recours à la vérification d'une hypothèse. Ils donnent également l'exemple d'un apprenant du français langue seconde qui dit : *La maison où le train arrive* (au lieu de dire *la gare*). Selon ces mêmes auteurs, cet apprenant procéderait alors à une résolution de problème d'ordre langagier. Ainsi, c'est le type de tâches que les apprenants accomplissent et non la matière étudiée qui détermine le développement cognitif qui s'opère. Ce principe rend compte de la possibilité en français intensif de compresser les matières (autres que les *arts langagiers* en anglais) et d'atteindre, malgré la compression, le niveau de développement cognitif prévu par l'apprentissage de ces matières.

2.1.4 Quatrième principe

Le quatrième principe s'énonce comme suit : « L'interaction favorise le développement cognitif » (Netten et Germain, 2004b). Netten et Germain (2004 b) déduisent de ce principe que le développement cognitif des apprenants n'est pas seulement causé par le type de tâches que ces derniers accomplissent, mais aussi par l'interaction (Vygotsky, 1997). En effet, les auteurs Netten et Germain (2004b) mentionnent que jusqu'au milieu des années 1970, les pratiques pédagogiques étaient surtout influencées par les théories de Jean Piaget, selon lesquelles les développements social et cognitif s'opèrent de manière simultanée mais séparée, c'est-à-dire sans lien de cause à effet. Cependant, les auteurs (Netten et Germain, 2004b) soulignent que pendant les années 1970, l'école néo-piagétienne de psychologie a réfuté la théorie du développement séparé des habiletés sociales et intellectuelles de l'enfant (Doise et Mugny, 1981 ; Mugny, 1985 ; Mugny et Carrugati, 1989 ; Perret-Clermont, 1979). Selon cette école, le développement social et le développement cognitif sont reliés : la relation entre le développement de ces deux types d'habiletés en est une causale : l'interaction sociale contribue au développement intellectuel. Netten et Germain (2004b) déduisent de ce principe que l'interaction en langue seconde contribue non seulement au développement de l'habileté à communiquer (Swain, 1981; Van Lier, 1988) mais aussi au développement cognitif. Ils rajoutent que l'utilisation de stratégies interactives constitue une des principales caractéristiques du régime pédagogique du français intensif et que ces stratégies d'enseignement permettent aux apprenants de développer leurs procédés cognitifs. Ce type de stratégies d'enseignement fera en partie l'objet de la présente recherche.

2.1.5 Cinquième principe

Le cinquième principe s'énonce comme suit : « L'acquisition d'une langue seconde à des fins de communication nécessite le développement à la fois de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer » (Netten et Germain, 2004b). Pour communiquer de manière efficace en langue seconde, il faut communiquer avec aisance, c'est-à-dire avec la capacité de faire des liens avec facilité entre les différents éléments de la langue afin de transmettre un message, et avec précision, c'est-à-dire avec la capacité de produire ou de comprendre des

énoncés de manière correcte et appropriée au contexte de communication (Netten et Germain, 2004b). Les définitions de ces deux concepts ainsi que leurs implications pédagogiques seront élaborées plus en profondeur dans les sections suivantes.

2.2 Le développement de l'habileté à communiquer

En lien avec le cinquième principe fondamental du français intensif, nous tâcherons, dans cette deuxième partie du cadre conceptuel, de démontrer que le développement de l'habileté à communiquer en langue seconde implique le développement équilibré de la précision linguistique et de l'aisance. Il nous faut en premier lieu apporter un éclairage nouveau sur les concepts de précision et d'aisance. Pour cela, la distinction entre les concepts d'usage et d'emploi proposée par Widdowson (1981) nous semble utile.

2.2.1 Usage et emploi selon Widdowson

Le linguiste Widdowson (1981) souligne l'importance dans l'apprentissage d'une langue seconde d'acquérir, d'une part, la capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects, c'est-à-dire la maîtrise des règles d'usage de la langue, et d'autre part, la capacité d'utiliser ces énoncés de manière appropriée à la situation de communication, c'est-à-dire la maîtrise des règles d'emploi de la langue. Selon Widdowson (1981), il est donc possible de produire des énoncés corrects sur le plan grammatical, mais utilisés de manière inappropriée au contexte de communication¹. Il est également possible de produire des énoncés à des fins réelles de communication, mais qui comportent des formes grammaticales erronées.

2.2.2 Précision et aisance selon Brumfit

Le concept de règles *d'usage* utilisé par Widdowson (1981) correspond, grosso modo, au concept de *précision* utilisé en linguistique et en didactique des langues secondes dans sa définition commune, signifiant la capacité à produire et à comprendre des énoncés de

¹ Il est à noter que Widdowson (1981) ne parle pas de formes employées qui sont dénuées de sens. Il parle plutôt d'énoncés utilisés hors contexte.

manière correcte sur les plans de la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique de la langue-cible. Toutefois, Brumfit (1984), didacticien des langues secondes, ajoute au concept de *précision* le concept de « sens ». Ainsi, il définit la précision comme une « attention de l'utilisateur de la langue, provoquée par le contexte pédagogique ou par l'enseignant, portée sur des facteurs formels ou des questions d'adéquation » (Brumfit, 1984, p. 52, traduction libre). Quant au concept d'*aisance*, certains chercheurs en didactique des langues (Hedge, 1993; Palmer, 1917, 1921; Towel, Hawkins et Bazergui, 1996; Lennon, 1990; Koponen, 1992 et Riggerbach, 1991) et en pathologie du langage (Crystal et Varley, 1993) le définissent comme un phénomène qui réfère exclusivement à la production orale et qui comprend surtout la capacité de parler dans la langue-cible de manière rapide et fluide sans pauses et ni ratés significatifs pendant d'assez longues périodes de temps. Hedge (1993) donne dans cette lignée la définition suivante du concept d'*aisance* : « the ability to link units of speech together with facility and without strain or inappropriate slowness or undue hesitation » (1993, p. 275). D'autres chercheurs en didactique des langues (Sajavaara et Lehtonen, 1978 ; Lehtonen, Sajavaara et May, 1977; Faerch, Haastrup et Phillipson, 1984) attribuent au concept d'*aisance* une définition plus large en l'associant à l'habileté à communiquer ou à une composante de l'habileté à communiquer. Ainsi, les chercheurs Faerch, Haastrup et Phillipson (1984), cités par Hedge (1993), définissent l'*aisance* comme l'habileté du locuteur à utiliser ses compétences pragmatique et linguistique quel qu'en soit le niveau. Aussi établissent-ils des liens entre différents types d'*aisance*, tous impliquant l'action de connecter ou de faire des liens entre divers éléments : l'*aisance sémantique*, qui fait le lien entre l'énoncé et l'intention de communication, l'*aisance lexicale-syntaxique*, qui fait le lien entre les syntagmes et les morphèmes, et l'*aisance articulatoire*, qui fait le lien entre les différentes parties du discours. Dans la même lignée, la définition de ce même concept par le linguiste Fillmore (1979) comprend la capacité à produire des phrases assez complexes du point de vue de la syntaxe et du sens (« *semantically dense* »). En didactique des langues, cette définition nous paraît intéressante puisqu'elle signifie que l'apprenant qui utilise plus de phrases, avec des liens entre les phrases, des subordonnées, et ainsi de suite, démontre davantage d'*aisance* en communiquant dans la langue-cible. Toutefois, pour le linguiste (Fillmore, 1979; Leeson, 1975), c'est toujours l'utilisation d'un locuteur natif qui

est envisagée; pour le didacticien (Brumfit, 1984), c'est l'utilisation spontanée et créative de la langue qui importe. En effet, en didactique des langues, l'aisance langagière comprend l'utilisation aussi authentique que possible de la langue-cible. Il n'est donc pas nécessaire que cette utilisation ait comme résultat une production ou même une compréhension de la langue-cible qui soit similaire à celle d'un locuteur natif. Ainsi, Brumfit (1984) souligne que l'aisance comprend « l'opérationnalisation effective maximale du système langagier acquis jusque-là par l'apprenant. » (1984, p. 57).

La définition donnée par Brumfit (1984) du concept de précision tend à associer cette dernière exclusivement à une forme de savoir sur le système de langue ; de plus, il conclut qu'il est nécessaire et suffisant de posséder une connaissance adéquate sur le système de la langue pour développer l'habileté à utiliser les aspects formels de la langue en situation de communication authentique. Or, cela s'avérerait peu probable si nous considérons la théorie neurolinguistique d'un chercheur dans le domaine, Michel Paradis (1994, 2004), théorie selon laquelle le savoir sur la langue-cible, qu'il nomme la connaissance métalinguistique, et l'habileté à utiliser la langue-cible de manière automatique, qu'il nomme la compétence linguistique, constituent deux entités distinctes et indépendantes l'une de l'autre.

2.2.3 Connaissance métalinguistique et compétence linguistique

Afin d'appuyer sa théorie, Paradis (1994) mentionne que plusieurs chercheurs en linguistique appliquée (Lamendella, 1979; Bialystok, 1981; et Krashen, 1981) ont remarqué que certains étudiants obtenant d'excellents résultats à des examens scolaires portant sur la langue seconde, étaient néanmoins incapables de poursuivre une conversation dans cette langue en milieu naturel, et qu'inversement, d'autres étudiants obtenant de faibles résultats scolaires pouvaient communiquer de manière très efficace en langue seconde dans la vie de tous les jours. Selon Paradis (1994), ce phénomène démontre qu'il existe deux sources distinctes de connaissances relatives à la langue-cible dans l'apprentissage d'une langue seconde : la connaissance métalinguistique et la compétence linguistique. À partir d'études faites sur des aphasiques bilingues et des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, Paradis (1994) démontre que la connaissance métalinguistique et la compétence implicite

reposent sur deux systèmes indépendants, sur des mécanismes cérébraux distincts, localisés dans des endroits différents du cortex cérébral. Tout d'abord, il décrit la *connaissance métalinguistique* comme étant explicite, c'est-à-dire qu'elle réfère au savoir dont un individu est conscient et qu'il peut se représenter ou verbaliser sur demande. De plus, elle est apprise consciemment, ce qui signifie que l'attention de l'apprenant est portée sur ce qui doit être emmagasiné dans la mémoire. Ainsi, la connaissance métalinguistique en langue seconde s'apprend par la mémorisation de règles explicites relatives au fonctionnement de la langue-cible et par la mise en application de ces règles dans des exercices grammaticaux (Paradis, 1994), en-dehors d'un contexte de communication, ce que Bialystok (1981) nomme la *pratique formelle*. La connaissance métalinguistique est aussi utilisée de manière contrôlée, c'est-à-dire de manière consciente, dans la production ou la compréhension d'énoncés. Elle est, par exemple, utilisée lors d'une conversation formelle en langue seconde (Paradis, 1994). Enfin, elle est sous-tendue par la mémoire déclarative, laquelle comprend tout ce qu'un individu peut verbaliser et se représenter à un niveau conscient et regroupe les connaissances encyclopédiques et la mémoire épisodique (Tulving, 1983), qui réfère à ses expériences passées. Ainsi, toujours selon Paradis (1994), la mémoire déclarative d'un individu comprendrait aussi bien ses connaissances générales en géographie que ce qu'il a mangé au petit déjeuner ou que la connaissance explicite de règles grammaticales qu'il a apprises de manière consciente. La connaissance métalinguistique constituerait donc le *savoir* d'un individu *sur* la langue.

Ensuite, Paradis (1994) présente les principales caractéristiques de la *compétence linguistique*. Il décrit cette dernière comme étant implicite, ce qui signifie que les procédés qui la sous-tendent sont hermétiques à toute introspection. Autrement dit, dans leur production ou leur compréhension, les locuteurs peuvent donner l'impression d'avoir « intériorisé » une règle explicite, alors qu'en fait, par la pratique, ils ont intériorisé des « procédés computationnels implicites » (*implicit computational procedures*) leur permettant de produire et de comprendre sans contrôle conscient des énoncés conformes à une règle. Paradis (1994) souligne également que la compétence implicite est acquise incidemment, signifiant que l'acquisition de ces procédés internes se produit sans que l'attention soit portée sur ce qui est acquis (par exemple en acquérant la forme tout en portant son attention

sur le message à transmettre). Ainsi, la compétence linguistique s'acquiert par un apprenant lorsque celui-ci utilise la langue à des fins réelles de communication, ce que Bialystok (1981) nomme la *pratique fonctionnelle*. La compétence linguistique est aussi utilisée de manière automatique, c'est-à-dire sans contrôle conscient, dans la compréhension et la production d'énoncés. Par exemple, elle est utilisée lors de l'utilisation naturelle et spontanée de la langue seconde (Paradis, 1994). Enfin, Paradis (1994) souligne qu'elle est sous-tendue par la mémoire procédurale, laquelle est reliée à des procédés internes qui régulent le comportement d'un individu et contribuent à la performance automatique de diverses tâches. Ainsi, la mémoire procédurale d'un individu est impliquée lorsque celui-ci joue d'un instrument de musique « à l'oreille » ou qu'il produit ou comprend des énoncés de manière automatique. La compétence linguistique référerait donc à l'*habileté* à utiliser la langue de manière automatique.

Paradis (1994) conclut que la connaissance métalinguistique et la compétence linguistique, reposant sur deux systèmes neurolinguistiques distincts, se développent indépendamment l'une de l'autre. C'est ce qui permettrait de rendre compte du fait, rapporté ci-dessus, que certains étudiants, ayant appris des connaissances *sur* la langue seconde, obtiennent d'excellents résultats à des examens scolaires portant sur celle-ci mais qu'ils soient incapables de poursuivre une conversation dans cette langue en milieu naturel, et qu'inversement, d'autres étudiants, ayant acquis une *habileté* à communiquer dans la langue seconde, obtiennent de faibles résultats scolaires mais qu'ils puissent communiquer efficacement en langue seconde dans la vie de tous les jours. Paradis (1994) en déduit que la connaissance métalinguistique ne peut être utilisée en tant qu'élément du processus de *production automatique* des énoncés. Il paraît donc également impossible d'« automatiser » la connaissance métalinguistique ni de la transformer en compétence linguistique (Paradis, 1994). Ainsi, l'automatisation des procédés computationnels implicites s'opère non par la mise en application consciente d'une règle explicite, mais plutôt par la pratique en situation de communication authentique d'énoncés se conformant à une règle, que le locuteur ait ou non la connaissance explicite de cette règle (Paradis, 1994). Toutefois, Paradis (1994, 2004) soutient que la connaissance métalinguistique peut jouer un rôle indirect dans le développement de la compétence linguistique. Il avance que la connaissance

métalinguistique permet à l'apprenant, d'une part, de porter son attention sur la structure à pratiquer et d'autre part, de « monitoriser » les énoncés produits de manière automatique par la compétence implicite. Cela dit, la connaissance métalinguistique ne contribue pas en elle-même au développement de la compétence implicite. C'est plutôt la *pratique fonctionnelle*, « guidée » par la connaissance métalinguistique, qui conduit à l'acquisition de l'habileté à communiquer en langue seconde.

D'autre part, Paradis (1994, 2004) soutient qu'il est impossible de recourir simultanément à la connaissance métalinguistique et à la compétence linguistique, mais qu'il est possible de les faire alterner en recourant soit à des processus automatisés (compétence linguistique), soit à des processus contrôlés (connaissance métalinguistique), mais non aux deux en même temps. Or, nous venons de voir qu'en situation de communication orale naturelle et spontanée, c'est principalement la compétence implicite qui est utilisée par le locuteur de la langue-cible (Paradis, 1994, 2004). Par contre, dans le processus d'écriture, où l'utilisateur de la langue dispose de plus de temps pour produire ses énoncés, il lui est possible d'alterner entre les deux types de connaissances relatives à la langue-cible (Germain et Netten, 1994, 2004b). Ainsi, la connaissance métalinguistique semble apporter une contribution minimale au développement de l'habileté à communiquer oralement de manière naturelle et spontanée. Elle peut cependant être utilisée lors du processus d'écriture.

La distinction entre la connaissance explicite et la compétence implicite mise en évidence par Paradis (1994) a été intégrée dans les définitions des concepts de précision et d'aisance proposées par Germain et Netten (2004 b).

2.2.4 Nouvelles définitions de précision linguistique et d'aisance à communiquer

À la lumière des fondements neurolinguistiques énoncés ci-haut, Germain et Netten (2004 b) ont jeté un éclairage nouveau sur les définitions de précision linguistique et d'aisance à communiquer.

2.2.4.1 La précision linguistique

La définition de la précision linguistique selon Germain et Netten (2004 b) diffère de celle donnée par Brumfit (1984) en ce qu'ils y ajoutent la distinction entre *savoir* et *habileté*. De plus, ils la divisent en deux grands types de précision, ou deux composantes : la *composante langagière* et la *composante pragmatique*. Ainsi, la définition qu'ils donnent de la précision linguistique est la suivante :

En tant que *savoir*, la précision linguistique consiste en la connaissance adéquate (consciente) que possède un individu des unités et des règles [...] d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique). En tant qu'*habileté*, la précision linguistique consiste en la capacité que possède un individu d'utiliser correctement les unités et les règles d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication. La dimension proprement *langagière* réfère à la connaissance (en tant que savoir) ou à la capacité d'utiliser (en tant que savoir-faire) les unités et règles de la langue, tant sur le plan grammatical (morphologique, syntaxique, lexical ou phonétique/orthographique) que sur le plan discursif (cohésion et cohérence). La dimension *pragmatique* réfère au degré d'appropriation des énoncés linguistiques, d'une part, au message/à l'intention de communication (*précision pragmatique fonctionnelle*) et, d'autre part, au contexte social et culturel d'utilisation de la langue en question (*précision pragmatique socioculturelle*). (Germain et Netten, 2004 b)

Aux fins de cette étude, il importe de souligner que, selon Germain et Netten (2004 b), la précision, en tant que savoir, est associée à la mémoire déclarative, donc à la connaissance explicite, et qu'en tant qu'habileté elle est associée à la mémoire procédurale, donc à la compétence implicite, selon les définitions proposées par Paradis (1994). Cette distinction entre précision *savoir* et précision *habileté* est cruciale, car elle a des répercussions directes sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue seconde que nous élaborerons dans la partie suivante, après avoir présenté le concept d'aisance à communiquer selon Germain et Netten (2004 b).

2.2.4.2 L'aisance à communiquer

Les auteurs définissent l'aisance à communiquer comme « l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes de la communication [...] dans une situation réelle de

communication [...], il s'agit donc de 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, 2004 b). Tout comme c'est le cas pour la précision, il existe, selon ces mêmes auteurs, deux grands types d'aisance : l'*aisance langagière* (*grammaticale* et *discursive*) et l'*aisance pragmatique* (*fonctionnelle* et *socioculturelle*). De par sa définition, l'aisance est une habileté, elle est donc associée à la mémoire procédurale et à la compétence implicite.

2.2.4.3 Le développement de la précision linguistique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la précision linguistique dans sa définition courante réfère souvent à une forme de savoir sur la langue (Brumfit, 1984; Riggenbach, 2000) : plus précisément à la connaissance adéquate des formes et des règles de la langue. Or, en situation d'utilisation naturelle et spontanée de la langue, un locuteur recourt principalement à sa compétence implicite (Paradis, 1994, 2004). Le type de « savoir » nécessaire à l'utilisation de la langue en situation de communication relève donc de la compétence linguistique et non de la connaissance métalinguistique. C'est, par conséquent, la précision en tant qu'habileté qui est nécessaire à l'utilisation correcte de la langue en situation de communication, et non la précision savoir (Netten et Germain, à paraître). D'autre part, la connaissance métalinguistique n'est pas directement impliquée dans le processus d'automatisation conduisant au développement de la compétence linguistique (Paradis, 1994, 2004). Ainsi, la précision en tant que savoir, qui relève de la connaissance métalinguistique selon la définition de Germain et Netten (2004 b), n'est pas directement impliquée dans le développement de la précision en tant qu'habileté, qui relève de la compétence implicite (Germain et Netten, 2004 b). L'habileté à utiliser les formes correctes de la langue (précision habileté) ne s'acquiert donc pas par l'apprentissage d'une connaissance adéquate des formes et des règles de la langue (précision savoir), mais par la pratique fonctionnelle (Bialystok, 1981; Paradis, 1994), c'est-à-dire par l'utilisation de la langue en situation de communication. En effet, quelques recherches, dont celles de Green et Hecht (1992), d'Ellis (1997) et d'Ellis, Basturkmen et Loewen (2001), ont démontré que l'apprentissage de connaissances déclaratives sur les formes de la langue ne garantit pas que

les étudiants soient capables d'utiliser ces formes dans des situations de communication spontanée. Les conclusions de ces recherches vont à l'encontre du point de vue de Brumfit (1984) qui associe la précision linguistique exclusivement à une forme de savoir sur la langue et qui sous-entend qu'il est nécessaire et suffisant de posséder une connaissance adéquate du système de la langue-cible (précision savoir) pour développer l'habileté à utiliser les aspects formels de la langue en situation de communication (précision habileté).

Enfin, la pratique fonctionnelle, nécessaire au développement de la précision habileté comprend non seulement l'exposition à l'«input langagier», mais aussi l'«output langagier». L'input langagier constitue la langue à laquelle les apprenants sont exposés dans l'environnement et contribue au développement de l'habileté à communiquer dans la langue-cible avec précision et aisance (Krashen, 1981). L'output langagier constitue la production langagière par les apprenants et contribue également au développement de l'habileté à utiliser la langue avec précision et aisance (Swain, 1985).

Nous venons de présenter les définitions des concepts de *précision linguistique* et d'*aisance à communiquer* proposées par Germain et Netten (2004 b). Il importe de souligner ici que l'objectif de tout enseignement d'une langue seconde est le développement de la communication dans cette langue. Par conséquent, c'est le développement de la compétence implicite à communiquer qui doit être visé en premier, et non le développement de la connaissance explicite au sujet de la langue. Or, nous venons de voir que, selon Germain et Netten (2004 b), cette compétence implicite, ou habileté, comprend à la fois la précision linguistique en tant qu'habileté et l'aisance à communiquer. D'autre part, les recherches en neurolinguistique (Paradis 1994, 2004) attestent que la connaissance explicite n'a pas d'implication directe dans le processus d'automatisation conduisant au développement de la compétence implicite. Il convient donc à ce stade-ci d'examiner de plus près les implications pédagogiques découlant de ces principes.

2.3 Implications pédagogiques

À la lumière des principes exposés dans la partie précédente, nous pouvons déduire qu'un enseignement qui conçoit la langue comme un moyen de communication se doit de viser à la fois l'aisance à communiquer et la précision linguistique en tant qu'habileté. En effet, les activités et stratégies d'enseignement visant la précision en tant que savoir s'inscrivent dans une conception de la langue comme matière scolaire à étudier, puisque c'est un savoir sur la langue qui est visé (connaissances déclaratives). Il convient donc d'avoir recours à des activités et à des stratégies d'enseignement susceptibles de contribuer au développement de la précision en tant qu'habileté et de l'aisance. *Le guide interprovincial du français intensif* (Anderson et al., 2004) dégage quelques principes pédagogiques liés au développement équilibré de l'aisance et de la précision habileté. Parmi ces principes, nous en avons retenu deux qui sont pertinents aux fins de la présente recherche. Le premier principe met en évidence l'importance de l'authenticité de la communication dans l'apprentissage d'une langue seconde et le deuxième a trait au processus d'automatisation par l'apprenant des structures de la langue-cible.

2.3.1 L'authenticité dans les situations de communication vécues en salle de classe

Le premier principe s'énonce comme suit : « Apprendre à communiquer dans une langue seconde nécessite des situations authentiques de communication » (Anderson et al., 2004, p. 9). Ce principe met en évidence l'importance de l'authenticité de la communication à l'intérieur des activités et des stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant du français intensif. Il convient ici de définir le concept d'authenticité appliqué à la situation d'apprentissage dans laquelle peut se développer l'habileté de communication en langue seconde. Pour mieux comprendre le concept, nous verrons dans un premier temps l'application du concept d'authenticité aux documents et à la pédagogie utilisés en salle de classe, et enfin à la situation d'apprentissage.

2.3.1.1 Le concept d'authenticité appliqué aux documents

La notion d'authenticité en didactique des langues a d'abord été appliquée aux documents utilisés en salle de classe. Duplantie (1982) définit ainsi l'adjectif *authentique* : « ... qui appartient au vaste ensemble des messages écrits ou oraux produits par des francophones pour des francophones... » (p. 88). Selon Duplantie (1982), il s'agit de documents « ... qui existent dans la réalité pour répondre à des besoins de communication, qui veulent, par exemple, informer, persuader, amuser, etc. » (p. 88). Un document authentique constitue donc un message écrit ou oral qui n'a pas été produit à des fins d'utilisation didactique, mais qui répond avant tout à un besoin réel de communication de la part du scripteur ou du locuteur et qui doit être compris et interprété dans son intention initiale par l'interlocuteur ou le lecteur. Ceci nous suggère à quel point la notion d'authenticité est étroitement liée à la réalité et nous donne un éclairage neuf sur ce que doit être une pédagogie authentique.

2.3.1.2 Le concept d'authenticité appliqué à la pédagogie

La notion d'authenticité appliquée à la pédagogie utilisée en salle de classe nécessite que l'enseignant amène ses élèves à réagir aux documents présentés de manière appropriée, c'est-à-dire de la manière dont on réagit à ce type de documents dans la réalité (Duplantie, 1982). Il s'agit d'une pédagogie dont l'intention signifiante de communication, et non l'accent mis sur la connaissance ou l'utilisation correcte de la langue, est le principe gouverneur. L'enseignant doit donc placer ses élèves dans des situations signifiantes de communication, qui font appel à un réel besoin de communiquer de la part des apprenants et qui, par conséquent, suscitent chez eux une intention réelle de communication. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant tienne compte des besoins, des intérêts et des expériences des apprenants, afin que ces derniers se sentent directement impliqués dans leur apprentissage (Germain et Netten, 2004 b). Il doit ainsi créer un contexte propice à une acquisition incidente de la compétence implicite (Paradis, 1994), où l'attention des apprenants n'est pas portée sur la forme des énoncés mais sur le message à transmettre.

Nous verrons dans la prochaine partie comment la situation d'apprentissage peut constituer en elle-même une situation de communication signifiante.

2.3.1.3 Le concept d'authenticité appliqué à la situation d'apprentissage

Nous avons vu précédemment que, selon Paradis (1994), l'acquisition de la langue seconde en milieu naturel contribue davantage au développement de la compétence implicite et donc de l'habileté à communiquer que son acquisition en milieu formel. Or, selon Duplantie (1982), « la salle de classe peut constituer un milieu privilégié pour développer des habiletés de communication si nous en faisons un milieu authentique d'apprentissage, un milieu où se vivent des expériences de communication » (p.93). Nous voulons souligner ici le caractère social et communautaire de la classe, que Duplantie (op. cit.) appelle *a community-classroom*. Il revient par conséquent à l'enseignant de créer dans la salle de classe un climat social propice aux échanges et aux interactions signifiantes. À cet effet, il peut avoir recours à des activités et des stratégies d'enseignement qui exploitent au maximum la réalité de la salle de classe en tant que « microcosme social » (Duplantie, op. cit., p. 94). Celle-ci peut devenir un prétexte pour susciter chez les apprenants le désir de parler. Une situation de communication signifiante au sein d'une activité d'enseignement devrait par conséquent partir non seulement des intérêts, de l'expérience et des connaissances du monde des apprenants, mais aussi de la réalité de ce qui se vit en classe, afin de susciter chez ces derniers un désir de communiquer. L'apprentissage de la langue seconde devient alors « une nouvelle expérience de socialisation » (Duplantie, 1982, p. 94).

2.3.2 L' « automatisation » ou « procéduralisation » des structures langagières

Le second principe a trait au processus d' « automatisation » ou « procéduralisation » et s'énonce comme suit : « L'apprentissage d'une langue seconde à des fins de communication nécessite l'automatisation ou procéduralisation de structures langagières » (Anderson et al., 2004, p.16). Pour cela, l'enseignant doit veiller à l'utilisation répétée des structures langagières dans des activités de communication authentique pour mener à la « procéduralisation » de ces mêmes structures chez les élèves. Anderson et ses

collaborateurs (2004) soulignent ici que l'emploi de la langue orale doit précéder l'emploi de la langue écrite : « L'élève doit utiliser et réutiliser la langue oralement en vue d'en arriver à automatiser ou procéduraliser les structures langagières appropriées » (p. 16). Dans le but d'assurer l'automatisation des structures appropriées de la langue seconde chez ses élèves, l'enseignant doit aussi recourir à des techniques de rétroaction corrective lorsqu'il veut signaler une erreur dans les énoncés produits par ceux-ci (Lyster, 1994). Toutefois, il doit s'assurer que l'élève dont il corrige l'erreur réutilise sur le champ la forme appropriée afin que le processus d'automatisation puisse s'opérer.

2.3.3 Implications des activités et des stratégies d'enseignement dans le développement de l'habileté à communiquer

Après avoir exposé les principes pédagogiques traitant de la nécessité de recourir à des situations authentiques de communication et de favoriser l'« automatisation » des structures langagières, nous abordons dans la présente section les implications des activités et des stratégies d'enseignement dans le développement de l'habileté à communiquer. Nous présentons d'abord la distinction entre ces deux composantes du processus d'enseignement, leurs définitions et typologies respectives et leur rôle dans le développement de l'habileté à communiquer.

2.3.3.1 Distinction entre les activités et les stratégies d'enseignement

Aux fins de cette étude, nous adoptons la distinction établie par Germain et Netten (2004 b) entre les deux principales composantes du processus d'enseignement, à savoir les activités et les stratégies d'enseignement. Les auteurs s'appuient sur le modèle SOMA (Legendre, 1993) qui présentent les différents éléments de la situation pédagogique, à savoir le *sujet* (l'apprenant), l'*objet* (la matière), le *milieu* (la salle de classe) et l'*agent* (l'enseignant) ainsi que les relations entre ces quatre éléments, relations que Legendre (op. cit.) qualifie de *pédagogiques*. L'activité relève de la relation didactique, c'est-à-dire de la relation entre l'agent et l'objet, entre l'enseignant et la « matière » à enseigner. L'activité découle donc directement des objectifs du programme d'études. Par conséquent, elle est planifiée. Quant

aux stratégies d'enseignement, elles relèvent, selon Germain et Netten (2004 b) de la relation d'enseignement, c'est-à-dire de la relation entre l'agent et le sujet (Legendre, 1993), entre l'enseignant et l'apprenant. Elles revêtent un caractère moins planifié, plus spontané que les activités d'enseignement. Elles consistent en des interventions ponctuelles de l'enseignant à l'intérieur d'une activité, interventions visant le développement soit de la précision savoir, soit de la précision habileté, ou de l'aisance à communiquer (Germain et Netten, 2004 b).

2.3.3.2 Définition et typologie des activités

Avant de définir le concept d'activité, il convient de présenter deux concepts-clé en théorie de l'enseignement des langues secondes, à savoir les concepts d'approche (*approach*) et de méthode (*design*). D'abord, Richards et Rodgers (1986) définissent l'approche comme la théorie sur la nature de la langue et la théorie sur la nature de l'apprentissage de la langue, théories étant à la source de la pratique d'enseignement. Ensuite, selon, ces mêmes auteurs, le concept de méthode regroupe les objectifs, les critères de choix et d'organisation du contenu, les rôles des apprenants, les rôles de l'enseignant et le rôle du matériel didactique. Ainsi, le choix des activités d'apprentissage découle directement de la méthode d'enseignement, qui elle-même découle de l'approche d'enseignement. Pour ce qui est du concept d'activité, Spada et Fröhlich (1995) le définissent comme suit : « separate units which constitute the instructional segments of a classroom [...] Separate activities would include such things as a drill, a translation task, a discussion or a game » (Spada et Fröhlich, 1995). Selon Pambianchi (2003), ces auteurs traitent l'activité comme une unité relativement autonome, dissociée d'un contexte élargi. Pour Germain (2001), le concept d'activité dénommé « didactème » est défini comme « étant la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une « activité » observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière) ». Germain (2001) conçoit l'activité, ou « didactème », comme pouvant faire partie d'un ensemble de didactèmes qui constituerait une unité plus large, à savoir une « macro-activité », qui à son tour ferait partie d'une unité de rang supérieur. Quant à Pambianchi (2003), elle conçoit l'activité comme « un ou plusieurs segments constituant un ensemble d'étapes autour d'une tâche centrale qui vise l'apprentissage d'une portion spécifique d'une unité curriculaire » (2003, p. 247). Par

ailleurs, elle divise les segments de l'activité pédagogique en trois étapes : l'étape de préparation, l'étape d'exécution et l'étape de rétroaction (2003, p. 247). Elle mentionne également qu' « en tant que segment directeur, l'étape d'exécution est obligatoire alors que les segments qui y sont subordonnés (la préparation et la rétroaction) représentent [...] des étapes facultatives » (2003, p. 247). Aux fins de notre étude, nous avons choisi d'adopter la définition d'activité donnée par Pambianchi (2003).

En ce qui a trait aux diverses typologies d'activités, comme celle présentée dans Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), elles ne manquent certes pas d'intérêt mais sont beaucoup trop générales pour notre propos car elles portent sur n'importe quelle matière. Or, il nous fallait avoir recours à une typologie spécifique au domaine des langues secondes. C'est pourquoi nous nous en tiendrons ici à la plus récente typologie, spécifique au domaine de la langue seconde, à savoir, la typologie de Pambianchi (2003). Selon Pambianchi, les tâches comprennent trois catégories, selon la classification de Stern (1992): des activités d'étude, de pratique et d'emploi. Les tâches d'étude selon Pambianchi (2003) visent le développement des connaissances sur le système de la langue et regroupent les tâches de conceptualisation et de reconnaissance. Ce type de tâche vise donc la précision savoir. Les tâches de pratique consistent en « un entraînement contrôlé visant l'automatisation de certaines connaissances » (2003, p. 212) et regroupent les tâches de reproduction et de production dirigée. Ce type de tâche contribue de manière limitée au développement de la précision habileté (Germain et Netten, à paraître). Enfin, les tâches d'emploi visent l'utilisation de la langue en situation de communication « simulée ou réelle » (Pambianchi, 2003) et donc le développement de la précision *habileté* et de l'aisance à communiquer (Germain et Netten, à paraître). Elles regroupent les simulations de situation de communication et la communication authentique.

2.3.3.3 Le rôle des activités dans le développement de l'habileté à communiquer

L'activité d'emploi peut donner lieu à une situation d'apprentissage authentique où est suscité un réel désir de communiquer, ainsi que des échanges et des interactions significatives entre les élèves, et entre l'enseignant et les élèves. Puisque c'est la pratique fonctionnelle de

la langue qui conduit au développement de l'habileté à communiquer (Paradis, 1994), il importe que l'enseignant privilégie les activités d'emploi, où les apprenants sont placés en situation de communication authentique, où ils « font » quelque chose avec la langue. Selon Pambianchi (2003), « les tâches d'emploi de la langue constituent des activités où l'étudiant est impliqué dans une tâche complexe à savoir, un événement réalisé au moyen d'actes de parole qui ont pour finalité une intention de communication signifiante » (p. 241). Une activité d'emploi doit partir de l'expérience, du savoir et des intérêts des apprenants, les amener à « faire » quelque chose avec la langue, motivés par une intention signifiante de communication, et à l'utiliser de manière naturelle et spontanée. L'activité d'emploi doit donc comporter une tâche à accomplir de nature communicative qui se traduit par l'une ou l'autre des quatre habiletés langagières, à savoir, l'interaction orale, l'écoute, la lecture et l'écriture (Pambianchi, op. cit.). Cette tâche peut consister, par exemple, à écrire une carte d'anniversaire à un ami, à interroger un parent sur sa vie professionnelle, à interagir avec l'enseignant à propos d'un sujet choisi, etc. En résumé, si une activité d'emploi amène les apprenants à utiliser la langue avec une intention signifiante de communication, alors, à l'instar de Germain et Netten (à paraître), nous croyons qu'elle peut contribuer au développement de la compétence implicite, donc de l'aisance à communiquer et de la précision habileté.

2.3.3.4 Définition des stratégies d'enseignement

En premier lieu, il nous faut distinguer les *stratégies d'enseignement* des *stratégies d'apprentissage* (Bialystok, 1981; O'Malley et Chamot, 1990; Cyr, 1998). Cyr (1998) définit les « stratégies d'apprentissage » en langue seconde comme un « ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue-cible » (1998, p. 5). Ainsi, les stratégies d'apprentissage correspondent à des moyens utilisés par les apprenants eux-mêmes en vue de faciliter leur propre apprentissage de la langue seconde. Quant aux stratégies d'enseignement, elles correspondent aux « démarches d'enseignement » telles que définies par Netten (2001) et Germain et Netten (2004, b). D'abord, Netten (2001) définit les démarches d'enseignement comme des « techniques ou stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants dans la salle de classe et qui semblent, d'après les recherches empiriques

récentes (Harley, 1989; Day et Shapson, 1991; Lightbown et Spada, 1990; Germain, 2000), avoir un effet sur le développement de la précision ou de l'aisance langagière » (Netten, 2001, p. 79). Ensuite, Germain et Netten (2004 b) définissent les démarches d'enseignement comme « des façons dont l'enseignant s'y prend pour faire apprendre (« enseigner » étant synonyme, ici, de « créer des conditions favorables à l'apprentissage ») » (2004 b, p. 17). Toutefois, nous avons choisi le terme « stratégies d'enseignement », car il nous semble mieux correspondre au caractère spontané et non-planifié de ce type d'interventions de l'enseignant en salle de classe, que le terme « démarche d'enseignement ». En effet, c'est au contact de son groupe d'élèves que l'enseignant décide d'avoir recours à l'une ou l'autre des stratégies, pendant le déroulement d'une activité, selon le besoin qu'il discerne chez ses élèves, soit pour corriger une erreur commise, soit pour expliquer le sens d'un mot ou simplement dans le but de favoriser l'interaction entre ses élèves. Aux fins de cette étude, nous définirons donc les stratégies d'enseignement comme des interventions ponctuelles de l'enseignant, au sein d'une activité, ayant pour objectif le développement soit de la précision savoir, soit de la précision habileté, soit de l'aisance à communiquer. Germain et Netten (2004 b) présentent sous forme de grille d'observation de classe (voir grille PRAISANCE en annexe) une classification des stratégies d'enseignement selon qu'elles contribuent au développement de la précision habileté, de l'aisance à communiquer ou de la précision savoir. Aussi allons-nous énumérer et définir ces stratégies d'enseignement dans la partie suivante.

2.3.3.5 Les stratégies de la grille PRAISANCE

2.3.3.5.1 Les stratégies d'enseignement visant la précision linguistique comme habileté

Les stratégies d'enseignement visant la précision linguistique comme habileté sont les suivantes (Germain et Netten, 2004 b) :

1. Visé à faire comprendre un sens précis : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à aider un élève à comprendre exactement le sens d'un mot ou d'une expression (Netten, 2001; Tardif, 1991).

2. Corrige l'erreur (l'élève répète) : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à corriger une erreur faite par l'élève, suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève (Lyster, 1994).
3. Fait voir rapport oral/écrit (l'élève reproduit) : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève au rapport entre l'oral et l'écrit, avec reproduction par l'élève de la forme écrite.

2.3.3.5.2 Les stratégies d'enseignement visant l'aisance à communiquer

Les stratégies d'enseignement visant l'aisance à communiquer sont les suivantes (Germain et Netten, 2004 b):

1. Vise à faire comprendre sens global : toute intervention de l'enseignant visant à vérifier si l'élève a bien compris l'idée générale d'une communication orale ou écrite (Netten et Planchat, 1995).
2. Négocie sens : toute interaction ponctuelle entre l'enseignant et l'élève visant à faire comprendre soit le contenu d'un message (le sens d'une expression ou d'un mot inconnu), soit la signification d'un passage qu'il a lu ou entendu (Germain, 1993).
3. Pose questions personnelles : toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à questionner un élève sur sa vie personnelle ou visant à transposer un thème dans la vie d'un élève ou d'un groupe d'élèves, de manière à impliquer l'élève dans son propre apprentissage (Germain, Hardy et Pambianchi, 1991).
4. Encourage la participation : toute intervention de l'enseignant visant à faire participer un élève avec les autres afin qu'il utilise la langue, qu'il est un output langagier (Lentz et al., 1994).
5. Pose questions ouvertes : toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à poser des questions dont on ne connaît pas la réponse à l'avance (où il y a un écart d'information à combler), de manière à inciter l'élève à faire des choix linguistiques et produire des messages signifiants pour lui (Germain, Hardy et Pambianchi, 1991).

6. Fait interagir : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire interagir les élèves entre eux (Doughty et Williams, 1998).

2.3.3.5.3 Les stratégies d'enseignement visant la précision linguistique comme savoir

Les stratégies d'enseignement visant la précision linguistique comme savoir sont les suivantes (Germain et Netten, 2004b):

1. Donne explication sur langue/culture : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer comment fonctionne la langue ou à présenter des éléments d'ordre culturel.
2. Négocie forme : toute intervention ponctuelle de l'enseignant qui, par ses rétroactions et son questionnement, suite à une erreur commise par l'élève, force celui-ci à réfléchir sur la façon de dire les choses, sur la façon de s'exprimer dans la langue seconde de manière correcte ou plus appropriée (Lyster, 1994).
3. Explique erreur : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer une erreur en recourant explicitement au métalangage, en faisant expressément référence à telle ou telle règle grammaticale ou règle d'usage (Germain et Seguin, 1998).
4. Fait voir rapport oral/écrit (l'élève ne reproduit pas) : toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, sans que l'élève ne reproduise la forme écrite.

2.3.3.6 Le rôle des stratégies d'enseignement dans le développement de l'habileté à communiquer

Nous avons vu que le développement de la compétence linguistique implicite est nécessaire à l'utilisation naturelle et spontanée de la langue (Paradis, 1994, 2004). Nous avons également vu que c'est par la pratique fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire par l'utilisation de la langue à des fins de communication (Bialystok, 1981), que se développe la compétence linguistique (Paradis 1994, 2004). L'enseignant qui conçoit la langue comme un

moyen de communication doit donc avoir recours à des stratégies d'enseignement visant la pratique fonctionnelle de la langue. À cette fin, les stratégies utilisées par l'enseignant doivent premièrement contribuer à susciter le désir de communiquer chez les apprenants et leur permettre de communiquer en langue seconde avec une intention signifiante. Ce type de stratégies d'enseignement, dites stratégies interactives, à savoir l'encouragement à la participation, la négociation de sens, les questions ouvertes et personnelles, vise le développement de l'aisance à communiquer (Germain et Netten, 2004b). Peu de recherches, dont celles de Pica et Doughty (1985), ont été faites sur l'efficacité des stratégies interactives dans le développement de l'habileté à communiquer. En outre, l'enseignant doit recourir à des stratégies d'enseignement visant le développement de la précision habileté, c'est-à-dire l'utilisation correcte des structures langagières appropriées à l'intention et à la situation socioculturelle de communication. D'après la théorie neurolinguistique de Michel Paradis (1994), selon laquelle la connaissance métalinguistique ne peut être utilisée en tant qu'élément du processus d'automatisation de la compétence implicite, ce qui importe avant tout au développement de la précision habileté est l'*utilisation* de la forme correcte par l'élève, qu'il soit conscient ou non de la règle explicite à laquelle se conforme l'énoncé qu'il produit. C'est pourquoi, Germain et Netten (2004 b) préconisent la correction à l'oral des erreurs commises par l'élève, appelée *rétroaction corrective* (Lyster, 1994), avec réutilisation de la forme correcte par celui-ci. Ainsi, la rétroaction corrective en situation authentique de communication permet l'utilisation correcte de la langue appropriée à l'intention et à la situation de communication, et par là même, contribue au développement de la précision habileté. Dans cette perspective, il ne paraît pas indispensable d'avoir recours à des stratégies d'enseignement visant la précision linguistique en tant que savoir décrites parmi les stratégies d'enseignement de la grille PRAISANCE, telles la négociation de la forme (Lyster, 1994), ou des explications sur le fonctionnement de la langue. Germain et Netten (à paraître) en recommandent l'utilisation uniquement pour les activités de production écrite, en ce qui a trait aux règles propres à l'écrit.

2.4 Question de recherche

Comme nous l'avons vu au cours du premier chapitre, l'apprentissage du français langue seconde présente diverses lacunes, tant en français de base (en tant que tel ou en tant que curriculum multidimensionnel) qu'en immersion. Quant au français intensif, il a été conçu et développé afin de répondre à quelques-unes de ces lacunes, notamment en français de base. Toutefois, comme il s'agit d'une nouvelle et récente alternative, nous ne disposons pas encore de données empiriques sur les activités et les stratégies d'enseignement effectivement utilisées en salle de classe par les enseignants de français intensif. De plus, comme le français intensif se veut avant tout un régime pédagogique véritablement communicatif, reposant sur cinq principes fondamentaux, nous nous intéressons en particulier à l'un de ces principes, à savoir, la façon dont est enseignée, en salle de classe, la précision savoir, la précision habileté et l'aisance à communiquer. Notre question de recherche sera donc formulée comme suit : quelles sont les activités (nombre, durée et pourcentage) et les stratégies d'enseignement (nombre et pourcentage) utilisées par des enseignants de français intensif susceptibles de développer soit la précision linguistique, soit l'aisance à communiquer?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nous avons traité dans le chapitre précédent d'un des principes pédagogiques fondamentaux du français intensif ayant trait à la nécessité d'avoir recours à des activités et stratégies d'enseignement visant le développement équilibré de la précision et de l'aisance. Nous avons ensuite posé une question de recherche portant sur les activités et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants en français intensif. Le présent chapitre fait état de la démarche méthodologique que nous avons suivie pour tâcher de répondre à notre question de recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte de l'étude, la cueillette de données, l'instrumentation choisie et les différentes étapes relatives à l'analyse des données.

3.1 Le contexte de l'étude

Afin d'obtenir des éléments de réponse à notre question de recherche portant sur les activités et stratégies utilisées par les enseignants du français intensif, nous avons choisi de mener une étude exploratoire de type « étude de cas » visant la description des activités et des stratégies d'enseignement utilisées par quatre enseignants en français intensif. Dans cette partie, nous présenterons le milieu dans lequel l'étude a été menée ainsi que les sujets de notre recherche.

3.1.1 Le milieu

Les observations de classe ont eu lieu dans quatre écoles primaires offrant le programme de français intensif dans deux provinces canadiennes distinctes. Les deux premières écoles visitées se situent dans l'une des deux provinces (province A) et offrent le programme de français intensif au cours de la 5^e année du niveau primaire. Les deux dernières écoles visitées se situent dans l'autre province (province B) et offrent le programme de français intensif en 6^e année du niveau primaire. Les quatre écoles visitées se situent toutes dans un milieu rural, où les possibilités d'avoir des classes d'immersion française sont restreintes.

3.1.2 Les sujets

Les sujets observés sont quatre enseignants ayant déjà une expérience en enseignement du français de base. Pour les quatre sujets, la langue première est l'anglais, et la langue seconde, le français. Le sujet A enseigne le français depuis 7 ans. Il a d'abord enseigné dans les programmes d'immersion française et de français de base, puis dans le programme de français intensif depuis deux ans. Le sujet B enseigne au total depuis vingt ans. Il enseigne le français depuis douze ans et dans le programme de français intensif depuis deux ans. Le sujet C enseigne le français de base depuis 20 ans, et c'est la première fois qu'il enseigne dans le programme de français intensif. Enfin, le sujet D enseigne le français depuis 30 ans et dans le programme de français intensif depuis 5 ans.

3.1.3 L'organisation du régime pédagogique et de la classe

Pour ce qui est de l'organisation du régime pédagogique, pour la classe de l'enseignant A, il y a un total de 270 heures intensives pendant cinq mois, c'est-à-dire 90 jours de classe, ce qui fait une moyenne d'environ 3 heures par jour, pendant 5 jours par semaine. Pour la classe de l'enseignant B, il y a 319 heures intensives pendant 5 mois, ce qui revient à environ 3 heures 30 par jour, pendant 5 jours par semaine. Pour la classe de l'enseignant C, il y a une moyenne de 3 heures de français intensif par jour, pendant 5 jours par semaine. Pour la classe de l'enseignant D, il y a un total de 242 heures intensives pendant cinq mois, ce qui fait une moyenne d'environ 2,7 heures par jour, pendant 5 jours par semaine. En ce qui

concerne le nombre d'élèves par classe, la classe de l'enseignant A comptait 26 élèves, celle de l'enseignant B, 27 élèves, celle de l'enseignant C, 26 élèves et celle de l'enseignant D, 21 élèves. Enfin, pour ce qui est de l'organisation de la classe, les classes des enseignants A, B et D étaient disposées de telle sorte que les élèves étaient regroupés par équipe de quatre. Dans la classe de l'enseignant C, les pupitres des élèves étaient disposés en rangées, il n'y avait donc pas de regroupement par équipe.

3.2 Les observations

Ayant décrit dans la partie précédente le milieu et les sujets de notre étude, nous traiterons à ce stade-ci de la cueillette des données.

Les données ont été recueillies lors des observations en salle de classe en prenant des notes sur le vif à propos du déroulement des activités et des interventions ponctuelles de l'enseignant dans ces activités, interventions que nous qualifions de *stratégies d'enseignement* et que nous décrirons un peu plus loin.

Les observations des quatre enseignants se sont déroulées au cours de la treizième et de la quatorzième semaine d'enseignement du français intensif, qui s'étend sur un total de 21 semaines, du début septembre à la fin janvier. À ce moment, 58% du nombre total d'heures d'enseignement de français intensif pour les enseignants A et B se sont déjà écoulées et 66% de ce même nombre pour les enseignants C et D. À ce stade-ci, plus de la moitié de la durée totale de la période d'enseignement du français intensif s'est écoulée, ce qui rend intéressant l'observation des activités et des stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants puisqu'ils ont davantage recours à la rétroaction corrective qu'en début de période d'enseignement.

La durée totale des observations a été de 16 heures et 30 minutes. La durée des observations a été de 6 heures pour les enseignants A et B et a été respectivement de 3 heures et de 1 heure 30 minutes pour les enseignants C et D. Ce sont des considérations externes (essentiellement, des difficultés de déplacement de la chercheure en région rurale très

éloignée et des coûts supplémentaires d'hébergement) qui expliquent un nombre d'heures réduit dans le cas de ces deux derniers enseignants.

3.3 Instrumentation : la grille PRAISANCE

Les observations et la prise de notes décrites dans la partie précédente ont été effectuées à l'aide d'une grille d'observation des activités et des stratégies d'enseignement d'une langue seconde, la grille PRAISANCE (voir appendices A et B) mise au point par Germain et Netten (2004 b), que nous avons décrite dans le chapitre précédent. Il s'agit de la seule grille d'observation mettant en jeu les concepts de précision *savoir*, de précision *habileté* et d'aisance à communiquer, concepts qui font l'objet de notre recherche. Par ailleurs, la grille PRAISANCE repose sur la distinction entre activités et stratégies d'enseignement, telle que nous l'avons décrite dans le chapitre précédent.

Il est à noter que l'efficacité des stratégies d'enseignement figurant dans la grille PRAISANCE a été démontrée par la recherche. Toute stratégie d'enseignement dont a été démontré l'inefficacité en a été supprimée (Germain et Netten, 2004 b).

3.4 L'analyse et l'interprétation des données

Tout d'abord, il s'agissait de découper les différentes étapes de la séance d'enseignement en activités didactiques. Ensuite, il nous a fallu définir l'habileté visée par chaque activité, à savoir l'une ou plusieurs des habiletés suivantes : la production orale, la compréhension orale, la production écrite et la compréhension écrite. Le type d'activités a été par la suite déterminé : une activité d'étude, de pratique ou d'emploi ? Puis, les stratégies d'enseignement à l'intérieur de l'activité ont été catégorisées selon les critères mentionnés dans la grille PRAISANCE : la stratégie vise-t-elle le développement de la précision savoir, de la précision habileté, ou de l'aisance ? Par ailleurs, nous avons utilisé une grille PRAISANCE pour chaque activité. Nous avons coché chaque stratégie d'enseignement utilisée lors d'une activité dans la case correspondant à sa catégorie. Afin de valider notre catégorisation, nous l'avons soumise aux deux instigateurs du français intensif, M. Germain et Mme Netten. Une fois ces étapes franchies pour chaque activité et chaque stratégie, nous

avons dégagé, dans l'étape d'interprétation des données, les principales tendances adoptées par chaque enseignant quant aux critères de la grille PRAISANCE énoncés ci-haut. À cette fin, nous avons compilé les résultats de la grille PRAISANCE pour les quatre enseignants. Pour chaque enseignant, nous avons compté le nombre et la durée des activités selon le type d'activité (étude, pratique ou emploi) et selon les critères de la grille PRAISANCE visés, et compté le nombre total des stratégies d'enseignement utilisées selon les mêmes critères. Le tout a été présenté sous forme de tableaux-synthèse, ce qui totalise douze tableaux, à raison de trois tableaux par enseignant. Ensuite, à l'aide de ces tableaux, nous avons dégagé les principales tendances de chaque enseignant quant aux types d'activité qu'ils privilégient, aux composantes de la communication et aux critères de *précision savoir*, de *précision habileté*, et de *aisance à communiquer* qu'ils tendent à développer chez leurs élèves par les activités et les stratégies qu'ils utilisent. À partir de ces descriptions, nous avons déterminé dans quelle mesure ces enseignants mettent en pratique un des principes fondamentaux du français intensif quant au développement équilibré de la précision et de l'aisance.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES OBSERVATIONS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les différentes étapes de la démarche méthodologique que nous avons suivie afin de répondre aux questions de recherche posées. Dans la présentation des observations sont incluses les descriptions des activités et des stratégies d'enseignement utilisées par les quatre enseignants observés à partir des notes prises sur le vif lors des observations en salle de classe.

Afin d'éviter de nombreux renvois en fin de texte et afin de faciliter la lecture des observations, nous avons délibérément opté pour une présentation détaillée des activités, au fur et à mesure de leur déroulement en salle de classe. La présentation de ce type de données sous forme de tableaux aurait empêché de reproduire de nombreux passages pertinents. Quant aux stratégies d'enseignement, nous n'en présentons qu'un seul échantillon par enseignant. En effet, une présentation exhaustive des stratégies d'enseignement employées par les quatre enseignants aurait été trop volumineuse. Ainsi, nous avons exposé les stratégies d'enseignement utilisées lors d'une seule activité pour chaque enseignant, activité que nous avons estimée comme étant représentative de la pratique de chacun. Notre choix des activités se justifie également par la diversité des stratégies d'enseignement employées par les quatre enseignants lors de ces activités. Par ailleurs, nous avons inclus en appendice la grille PRAISANCE correspondant à l'activité choisie pour chaque enseignant.

Description des activités des quatre enseignants

4.1 Activités de l'enseignant A

Date : le 26/11/03

Activité 1 : *Ô Canada*

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

La classe commence la journée en chantant l'hymne « Ô Canada ».

Activité 2 : Dire la date (aujourd'hui, hier, la semaine prochaine)

Durée : 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Cette (courte) activité fait partie de la routine quotidienne. L'enseignant demande aux élèves de dire la date du jour, du jour précédent et de la semaine suivante.

- 1 P : Quelle est la date aujourd'hui?
- 2 E_n répond. P interroge plusieurs élèves.
- 3 P : Quelle était la date hier?
- 4 E_n répond.
- 5 P : Quelle sera la date la semaine prochaine?

6 E_n répond.

7 (...)

Activité 3 : Expliquer à l'observatrice (O) en quoi consistent les fanions et le magasin

Durée : env. 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Encore dans le cadre de la « conversation » précédant le début de la leçon, l'enseignant demande aux élèves d'expliquer à l'observatrice en quoi consistent les fanions qui se trouvent sur les pupitres de chaque groupe d'élèves et en quoi consiste le magasin (système de récompense).

8 P : Qui veut expliquer à O pourquoi nous avons des fanions sur les bureaux?

9 E_n explique.

10 P : Qui veut expliquer à O c'est quoi le magasin?

11 E_n explique.

Activité 4 : Répondre à la question : « Qu'avez-vous fait hier soir? »

Durée : env. 5-10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Cette (courte) activité fait partie du temps de « conversation » précédant le début de la leçon. L'enseignant demande aux élèves de parler de ce qu'ils ont fait la veille pendant la soirée.

- 12 P interroge plusieurs élèves.
 13 P fait répéter à un élève la réponse à une question.
 14 P (à E_n) : Qu'est-ce que tu as mangé pour souper?
 15 E_n répond.
 16 P (à E_n) : Qu'est-ce que tu as fait hier soir?
 17 E_n répond qu'il a regardé un film.
 18 P : Qui veut aller voir le film?
 19 E_s répondent.
 20 (...)

Activité 5 : Poser des questions personnelles à l'observatrice

Durée : 3 à 4 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

L'enseignant demande aux élèves de poser des questions personnelles à l'observatrice. Durant cette activité, qui se trouve toujours dans le cadre de la « conversation » débutant la journée, l'enseignant intervient très peu pour corriger les erreurs commises par les élèves.

Activité 6 : Décrire ses animaux domestiques

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Cette activité marque l'amorce de la leçon portant sur les animaux domestiques. L'enseignant incite les élèves à décrire leur animal domestique.

- 21 P décrit son animal domestique.
 22 Ensuite, il pose aux élèves une question ouverte : « Avez-vous des animaux domestiques? »
 23 E_s répondent.
 24 P leur demande de décrire leurs animaux domestiques.
 25 (...)
 26 P corrige l'erreur d'un élève et celui-ci doit répéter.
 27 (...)

Activité 7 : Interroger ses pairs sur leurs animaux domestiques

Durée : 15 à 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignant distribue à chaque élève une feuille sur laquelle se trouve un dialogue à pratiquer deux par deux. Le dialogue est le suivant :

- Est-ce que tu as un animal domestique?
- Oui, j'ai un/une...
- Non, je n'ai pas d'animal domestique.
- Est-ce que tu veux un animal domestique?
- Oui, je veux un/une...
- Non, je ne veux pas d'animal domestique.

Sur la feuille figure aussi le nom et l'image de plusieurs animaux. Chaque élève doit donc se promener à travers la salle de classe et interroger quelques-uns de ses pairs à l'aide du dialogue. Il doit aussi inscrire le nom de l'élève interrogé sous l'image de l'animal que cet élève a ou qu'il aimerait avoir.

- 28 P fait répéter le dialogue aux élèves (par équipe de deux ou toute la classe ensemble?).
 29 (...)
 30 P traduit en anglais le verbe « veut » par « want » (vise à faire comprendre le sens précis, précision savoir-faire fonctionnelle).
 31

- 32 (...)
- 33 Alors que deux élèves pratiquent ensemble, P corrige l'erreur d'un des élèves et celui-ci
- 34 répète (précision savoir-faire grammaticale).
- 35 (...)
- 36 P corrige la prononciation d'un mot par un élève (l'élève répète).
- 37 (...)
- 38 P pose la question aux élèves « Qui a un lapin? ». Il met ensuite en évidence le contraste
- 39 entre « a » et « veut » (vise à faire comprendre le sens précis, précision savoir-faire
- 40 fonctionnelle).

Activité 8 : Lecture et écriture

Durée : environ 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité libre de lecture et d'écriture, les élèves choisissent un livre et sont autorisés à le lire n'importe où dans la salle de classe pendant 15 minutes. Puis, ils doivent écrire quelques lignes sur ce qu'ils viennent de lire dans leur journal.

Activité 9 : Jeu de football

Durée : environ 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Cette activité consiste en un jeu de football. La classe est divisée en plusieurs équipes. L'enseignant pose des questions à chaque équipe auxquelles les membres de l'équipe doivent répondre à tour de rôle. Si l'élève interrogé donne la bonne réponse, son équipe peut tirer une carte « football » où le nombre de points dont l'équipe peut avancer est

indiqué. La première équipe qui atteint l'extrémité du terrain gagne. Au cours de l'activité, l'enseignant ne corrige pas systématiquement les erreurs langagières commises par les élèves et s'il les corrige, il ne fait pas répéter.

- 41 P commence le jeu avec la première équipe.
 42 P: Qui a un serpent à la maison?
 43 P: Qui veut un serpent à la maison? (encore une fois il insiste sur la distinction entre « a » et
 44 « veut »)
 45 P: Quel est le son de tel animal?
 46 P: Quelle est la question posée sur la feuille des animaux domestiques?
 47 P: Donnez-moi le nom de trois animaux sur la feuille.
 48 P: Comment s'appelle le professeur de musique?
 49 P: Quelle est la date de la fête de O? (demande de faire une phrase complète).
 50 P: Quelle est la date de la journée où tout le monde se déguise?
 51 P: Quel est le nom d'une personne qui a déjà visité la classe?
 52 (...)

Activité 10 : Décrire les animaux

Durée : environ 10-15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignant corrige les devoirs dans lesquels les élèves devaient décrire un animal de leur choix.

- 53 (...)
 54 P (donne un exemple) : Comment est un chat?
 55 P : C'est petit, il a les oreilles pointues et il fait *Miaou!*

- 56 (...)
- 57 P essaie d'expliquer ce qu'est un cobaye. Il essaie aussi d'expliquer ce qu'est un furet et une
- 58 belette, et dans ces deux cas, il fait appel à la L1.
- 59 (...)

Activité 11 : Production écrite de questions sur le vocabulaire des animaux

Durée : 15-20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignant demande aux élèves de composer par écrit des questions sur la description des animaux à l'aide des mots de vocabulaire qu'ils ont appris à ce sujet.

- 60 P écrit d'abord des exemples de questions au tableau. Ex : « Est-ce qu'un chien est petit ou
- 61 grand? ».
- 62 Il demande aux élèves de les reproduire dans leur cahier.
- 63 (...)
- 64 E_n : How do we say « Do you have? »?
- 65 P : Est-ce que tu as?
- 66 Est-ce que tu aimes? (écrit au tableau)
- 67 (...)

Date : 26/11/03

Activité 1 : *Ô Canada*

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

La classe débute la journée en chantant l'hymne canadien.

Activité 2 : La date

Durée : 5-10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Cette activité fait partie de la routine quotidienne. Il s'agit non seulement de dire la date, mais aussi de l'écrire et de la lire.

- 1 P demande à un élève de dire la date du jour oralement.
- 2 Puis il demande à un élève d'écrire la date au tableau (fait voir rapport oral-écrit).
- 3 (...)
- 4 Il demande à plusieurs élèves de lire la date à haute-voix.
- 5 Il fait répéter toute la classe à haute-voix.
- 6 (...)

Activité 3 : Décrire le temps et la température du jour

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Cette activité fait aussi partie de la routine quotidienne. Il s'agit de s'exprimer oralement sur le temps et la température.

- 7 P demande « Quel temps fait-il? ».
 8 E_s répondent.
 9 (...)
 10 P corrige l'erreur d'un élève et lui fait répéter la prononciation de « moins ».
 11 (...)

Activité 4 : Répondre à des questions sur l'émission *Survivor*

Durée : 10-15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Cette activité fait partie de la routine quotidienne. Il s'agit d'une « conversation » sur l'émission de télévision Survivor. L'enseignant questionne les élèves sur leur opinion concernant cette émission.

- 12 P : Est-ce que vous allez regarder l'émission *Survivor* ce soir?
 13 E_s répondent.
 14 P : Qui pensez-vous va être voté dehors ce soir?
 15 E_s répondent.
 16 P : Qui pense que ça va être John?
 17 E_s répondent.
 18 P : Qui *veut* (insiste) que ce soit John?
 19 E_s répondent.
 20 P : Qu'est-ce que les filles vont faire?
 21 P explique que ce serait une bonne chose que les filles votent pour que les gars partent.
 22 (...)

Activité 5 : Discussion à propos de la réunion des *student leaders*

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

L'enseignant, dans le cadre de la conversation débutant la journée, interroge les élèves qui font partie des student leaders sur la réunion à laquelle ils ont assisté la veille.

- 23 Encourage la participation
- 24 Pose question ouverte
- 25 E_n répond.
- 26 Corrige erreur (élève répète)
- 27 Négocie le sens (à vérifier)
- 28 Encourage la participation
- 29 Pose question ouverte : *Pourquoi avez-vous fait le jeu de rôles?*
- 30 E_n répond.
- 31 Corrige erreur (élève répète)
- 32 Encourage la participation
- 33 Négocie le sens (à vérifier)
- 34 Encourage la participation
- 35 Pose question ouverte : *Pourquoi les student leaders ont besoin de faire des excuses?*
- 36 E_n répond.
- 37 Corrige erreur (élève répète)
- 38 Pose question ouverte
- 39 E_n répond.
- 40 Pose question ouverte : *Qu'est-ce que vous avez fait hier soir?*
- 41 E_n répond.
- 42 Pose question ouverte
- 43 E_n répond.

- 44 Pose question ouverte
 45 E_n répond.
 46 Pose question ouverte
 47 E_n répond.
 48 Pose question ouverte
 49 E_n répond.
 50 Pose question ouverte
 51 E_n répond.
 52 Pose question ouverte
 53 E_n répond en anglais et P traduit en français (élève répète)
 54 À deux reprises, une élève répond en anglais, P traduit et l'élève répète.
 55 (...)

Activité 6 : Construire et décrire le graphique des animaux de la classe

Durée : 40-45 minutes

Ceci est l'activité principale de la leçon. Il s'agit de construire en grand groupe le graphique indiquant le nombre d'animaux que les élèves possèdent dans la classe, selon le type d'animal. Dans un premier temps, l'enseignant demande aux élèves de donner pour chaque animal le prénom de leurs pairs qu'ils ont inscrit la veille sur leur feuille de dialogue. Dans un deuxième temps, l'enseignant demande à un élève volontaire d'inscrire les points sur le graphique représentant le nombre d'élèves qui possèdent chaque animal. Enfin, il demande aux élèves d'écrire dans leur cahier de français un paragraphe décrivant ce graphique.

Étape 1 : Répondre à la question : « Qui a tel animal? »

Durée : 10-15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette première étape, qui marque l'amorce de la leçon portant sur la construction d'un graphique, les élèves doivent répondre à la question posée par l'enseignant « Qui a (nom de l'animal)? » selon les réponses qu'ils ont inscrites la veille sur leur feuille de dialogue. Cette étape précède la construction du graphique.

- 56 P demande aux élèves les noms des autres élèves dans la classe qui possèdent tel animal
 57 (donc il s'agit de noms écrits sur la feuille qu'il a distribuée la veille).
 58 P écrit les prénoms des élèves dans la colonne de l'animal qui correspond au fur et à mesure
 59 que les élèves répondent.
 60 (...)

Étape 2 : Tracer le graphique

Durée : 5-10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

À cette étape, il s'agit de tracer le graphique représentant le nombre d'animaux que les élèves de la classe possèdent. La principale tâche qu'ils doivent accomplir est de compter le nombre d'élèves inscrits pour chaque animal et de répondre à la question « Combien y a-t-il de (nom de l'animal) dans la classe? ».

- 61 P demande à un élève volontaire d'inscrire les points sur le graphique représentant le nombre
 62 d'élèves qui possèdent chaque animal.
 63 P explique comment le graphique peut être construit.
 64 Il pose, pour chaque animal, la question suivante : *Combien y a-t-il de (nom de l'animal)*
 65 *dans la classe?*
 66 (...)

Étape 3 : Écrire une description du graphique

Durée : env. 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette dernière étape de l'activité, l'enseignant demande aux élève d'écrire dans leur cahier de français un paragraphe pour décrire le graphique qu'ils viennent de tracer. Dans un premier temps, l'enseignant écrit un modèle de paragraphe au tableau (demande-t-il aux élèves de reproduire dans leur cahier de français?).

- 67 P commence par écrire la date.
- 68 Il pose la question : *Quelles sont les phrases avec lesquelles on peut commencer?*
- 69 E_n : Il y a?
- 70 P : Il y a. (dit et écrit au tableau)
- 71 P : Que veut dire « il y a »?
- 72 E_n : répond
- 73 P : Quelle autre phrase on peut écrire après ça?
- 74 E_n : répond
- 75 P : Combien y a-t-il de chats?
- 76 E_n : répond
- 77 P : Il y a 21 chats. (écrit et dit)
- 78 Un élève intervient et vient au tableau pour montrer à P d'effacer le point, d'écrire une
- 79 virgule suivie de « et 20 chiens ».
- 80 P efface « et » et dit : *Alors, on va faire une liste...*
- 81 P complète la liste des animaux.
- 82 P : Quelle autre phrase?
- 83 E_n : répond
- 84 P écrit une autre phrase.
- 85 P : autre phrase?
- 86 E_n : répond français-anglais
- 87 P demande la traduction à O et écrit la phrase au tableau
- 88 P : autre phrase?
- 89 P écrit une autre phrase tout en la disant à haute-voix.

- 90 P demande aux élèves d'écrire un paragraphe (dans leur cahier de français) pour décrire le
 91 graphique en se servant de l'exemple qu'il vient d'écrire au tableau.
 92 Après 5 minutes, P demande à plusieurs élèves de lire leur texte devant la classe, à chacun
 93 leur tour. Il écoute sans les corriger oralement.
 94 (...)

Activité 7 : écrire une description de son animal domestique préféré

Durée : env. 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité portant sur la description des animaux, l'enseignant demande aux élèves d'écrire une description de leur animal préféré et de le dessiner.

- 95 P écrit tout d'abord un exemple de description.
 96 Il écrit en titre « Mon chien » et le dessine au tableau.
 97 Ensuite, il écrit une description de son chien.
 98 P pose la question à un élève : *Quel est ton animal préféré?*
 99 P lui demande de le décrire.
 100 Puis il interroge toute la classe : *Comment peut-on faire une description?*
 101 P donne des exemples.
 102 Les élèves disent : *les yeux, les cheveux, la tête, son nom, etc.*
 103 P demande aux élèves de faire la description à l'écrit de leur animal préféré puis de le
 104 dessiner.
 105 Il encourage les élèves à s'entraider pour trouver les mots de vocabulaire appropriés.
 106 Ensuite, il corrige à l'écrit les textes des élèves.

4.2 Activités de l'enseignant B

Date : 27/11/03

Activité 1: Chanter *Ô Canada*

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Au début de la journée, les élèves et l'enseignante se lèvent pour chanter l'hymne « Ô Canada ».

Activité 2 : Réciter la prière *Notre Père*

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Ensuite, ils récitent la prière Notre Père.

Activité 3 : Les tâches

Durée : 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Au début de la journée, l'enseignante procède au changement des tâches attribuées aux élèves pour la journée. Il s'agit d'un prétexte pour que les élèves répondent aux questions. Sur une affiche indiquant pour chaque tâche le nom de l'élève auquel celle-ci est attribuée, un élève ou l'enseignante change les noms des élèves de place.

- 1 P : Qui a rangé les chaises hier?
- 2 E_n répond.
- 3 P : Qui va ranger les chaises aujourd'hui?
- 4 E_n répond.
- 5 (...)

Les élèves répondent à chaque fois par une phrase complète.

Activité 4 : Lire un livre à haute-voix

Durée : environ 15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, pour chaque groupe d'élèves, l'enseignante tire au hasard un livre dans le paquet de livres que ce groupe a lu. Un élève du groupe, soit un volontaire ou un élève désigné, vient devant la classe pour lire le livre à haute-voix tout en montrant à la classe les illustrations figurant dans le livre, au fur et à mesure qu'il lit l'histoire. Trois élèves viennent, chacun leur tour, lire une histoire devant la classe. Ensuite, l'enseignante demande au restant de la classe de voter pour l'élève qui a le mieux lu, qui s'est le mieux exprimé.

- 6 À la fin de la lecture d'un des livres, la dernière expression du livre est « au secours! ». P
- 7 demande à la classe ce que cette expression signifie. Alors, les élèves donnent la traduction
- 8 anglaise : « Help! ».

Activité 5 : Temps de bibliothèque (lecture silencieuse d'un livre en anglais)

Durée : environ 25-30 minutes

Durant cette activité, la classe se rend à la bibliothèque où chaque élève choisit un livre en anglais et le lit silencieusement.

Activité 6 : Copier le texte intitulé « Notre visite à la bibliothèque »

Durée : environ 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignante écrit un exemple de lettre au tableau. Elle demande aux élèves de la reproduire dans leur cahier d'écriture. C'est une lettre qui est adressée à O :

Chère Anne-Laure,

Je (suis) allée à la bibliothèque avec ma belle classe d'élèves. Tu n'es pas allée. Katrina (a) lu Mystery ranch. Elle (est) allée avec nous. Nous (sommes) allés de 9h15 à 9h45. Les élèves (sont) allés en ligne. Ils (étaient) bons là. Ils (ont) bien lu leurs livres. Logan, Shelby et Katrina (ont) fait un résumé de leurs livres à la classe.

À bientôt, Mary Anne

- 9 Pendant qu'elle écrit au tableau, un élève lève la main, car elle n'arrive pas à lire un mot :
10 « belle ». P demande donc à la classe quel est le mot.

Ensuite, l'enseignante se sert de la lettre qu'elle vient d'écrire au tableau pour enseigner le passé composé du verbe aller.

- 11 Elle souligne toutes les formes du verbe *aller* conjuguées au passé composé dans le texte et
12 demande aux élèves de faire pareil.
13 Elle demande aux élèves de dire quelles sont les formes conjuguées du verbe *aller* au passé
14 composé dans le texte.
15 Elle attire l'attention des élèves sur la forme négative des verbes conjugués au passé
16 composé. (comment?)

Ensuite, P lit une phrase à la fois et les élèves répètent après elle. Après quoi, l'enseignante s'est servie, d'une erreur commise par un élève dans la forme négative, pour attirer l'attention des élèves sur celle-ci.

- 17 P dit plusieurs phrases à l'affirmative, et après chaque phrase, elle demande à toute la classe
18 d'en donner la forme négative.

19 Exemple :

20 P : *Mme Sullivan est belle.*

21 E_s : *Mme Sullivan n'est pas belle.*

22 Ensuite, P se sert du texte. Elle lit chaque phrase, une par une et après chaque phrase, les
23 élèves doivent en donner tous ensemble la forme négative à haute-voix. À une reprise, P a
24 corrigé l'erreur commise par un élève qui avait omis *ne* et elle lui a fait répéter la forme
25 correcte.

26 Puis, P met les auxiliaires *être* et *avoir* entre parenthèses au tableau et elle explique aux
27 élèves qu'on doit mettre *ne* et *pas* avant et après le verbe ou l'auxiliaire. Les élèves ont
28 reproduit les parenthèses dans leur cahier d'écriture.

Activité 7 : « Qu'avons-nous fait hier? »

Durée : environ 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette (courte) activité qui précède l'activité de conversation au sujet des activités auxquelles la classe a participé la journée précédente, l'enseignante demande à un élève d'expliquer en quoi ont consisté ces activités.

29 P : Qu'avons-nous fait hier?

30 Un élève explique les activités avec les boîtes de jeux (syntaxe, lexique, sémantique).

Activité 8 : Discussion et explications concernant les activités dans les boîtes de jeux

Durée : 10 à 15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette dernière activité de la journée, l'enseignante fait asseoir tous les élèves sur le tapis au fond de la classe. Sur le tableau du fond de la classe, elle a écrit au préalable les explications sur les jeux dans chaque boîte :

La vache doit écrire des phrases avec différentes parties du discours.

La poule doit chercher le verbe qui convient pour mettre dans la phrase sans verbe.

Le chat doit faire des mots croisés.

Dans un premier temps, elle demande aux élèves d'expliquer chaque jeu qu'ils ont fait en équipe le jour précédent. Ensuite, elle leur donne des précisions concernant chacun des jeux en se servant d'exemples. Elle demande aux élèves de donner aussi des exemples.

- 31 P demande aux élèves d'expliquer chaque jeu qu'ils ont fait en équipe le jour précédent.
- 32 Pour le dernier jeu, P explique qu'ils auront à écrire un paragraphe en se servant des mots
- 33 contenus dans chaque jeu de mots croisés.
- 34 À titre d'exemple, elle demande à un élève de construire une ou deux phrases avec les mots
- 35 du jeu de mots croisés intitulé *Bon voyage*.
- 36 Puis, pour aider les élèves à trouver des idées de phrases, elle pose la question : « Est-ce que
- 37 vous voyez des différences entre les moyens de transport? » (implicitement, elle encourage
- 38 les élèves à utiliser les mots de vocabulaire descriptif).
- 39 Donc, elle pose plusieurs questions concernant la description. Ex : « Combien de roues a une
- 40 moto? Un camion? », « Pouvez-vous me donner deux phrases pour me parler de ça (de la
- 41 différence entre une moto et un camion)? ».
- 42 Plusieurs élèves s'expriment à ce sujet.
- 43 Certains (plusieurs) demandent la traduction de certains mots à P
- 44 P répond.

Date : 28/11/03

Activité 1: *Ô Canada*

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Au début de la journée, les élèves et l'enseignante se lèvent pour chanter l'hymne « Ô Canada ».

Activité 2 : Réciter la prière *Notre Père*

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Ensuite, ils récitent la prière Notre Père.

Activité 3 : Les tâches

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Au début de la journée, l'enseignante procède au changement des tâches attribuées aux élèves pour la journée. Il s'agit d'un prétexte pour que les élèves répondent aux questions. Sur une affiche indiquant pour chaque tâche le nom de l'élève auquel celle-ci est attribuée, un élève ou l'enseignante change les noms des élèves de place.

- 1 P : Qui a écrit la date hier?
- 2 E_s répondent.
- 3 P : Qui va écrire la date aujourd'hui?
- 4 E_n répond.
- 5 P fait répéter à la classe à l'aide d'un tableau de conjugaison affiché sur le mur présentant la
- 6 conjugaison du verbe « aller » au présent.
- 7 Exemple :
- 8 P : Je vais ranger les chaises (insiste sur « vais »).
- 9 E_s répètent.
- 10 (...)
- 11 P mentionne le fait qu'il s'agit du futur proche et que ce temps de verbe implique
- 12 l'utilisation de l'auxiliaire « aller ». Pendant qu'elle fait répéter, P montre du doigt les élèves
- 13 qui correspondraient au sujet de l'énoncé répété, selon le pronom sujet qu'elle utilise.
- 14 Exemple :
- 15 P : Elle va ranger les chaises. (montre une élève)

Activité 4 : Discuter au sujet des photos prises à la sortie de Bouctouche

Durée : 15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignante demande aux élèves de venir s'asseoir sur le tapis dans le fond de la classe. Il s'agit de discuter au sujet de l'excursion que la classe a faite à Bouctouche. L'enseignante a fait passer à travers le groupe d'élèves les photos de la sortie et demande aux élèves d'expliquer à O ce qu'ils ont fait pendant la sortie et ce qu'ils ont rapporté. P ne corrige pas les élèves pendant qu'ils parlent. O a aussi posé des questions aux élèves concernant leur sortie. Les élèves parlent même s'ils ne connaissent pas tous les mots et demande à P la traduction de certains mots ou expressions de l'anglais vers le français.

Activité 5 : Discuter au sujet du spectacle de Noël

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignante présente les deux pièces de Noël parmi lesquelles les élèves devront choisir pour jouer au spectacle de Noël de l'école. Les deux pièces s'intitulent « La dispute des saisons » et « La première étoile ».

- 16 P explique et vise à faire comprendre le sens précis du mot « dispute » en disant que c'est la
 17 même chose qu'en anglais. Elle joue une dispute entre Mme Sullivan (une collègue) et elle.
 18 Elle explique aussi et vise à faire comprendre le sens précis de « roi » en dessinant une
 19 couronne au tableau.

Activité 6 : taper la biographie à l'ordinateur

Durée : 1 heure

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Il s'agit d'une activité que les élèves ont d'abord préparée à la maison. À l'aide de questions-type, ils devaient interroger un membre de leur famille sur son histoire personnelle : son âge, où la personne est née, sa profession, etc. L'enseignante a ensuite corrigé leur texte. Ils doivent maintenant le taper à l'ordinateur, le faire imprimer et le coller sur une feuille de papier à construction et décorer le tout à leur guise avec des crayons de couleur et des crayons feutres.

Activité 7 : Copier un texte portant sur l'observatrice et discussion à ce sujet

Durée : 45 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignante écrit au tableau un texte qui décrit les événements spéciaux de la journée, en particulier, la visite de l'observatrice. Les élèves reproduisent le texte dans leur cahier d'écriture. Voici une partie du texte :

Vendredi

Aujourd'hui, on a eu une invitée. Elle vient de Paris en France. Elle étudie maintenant à Montréal au Québec. Elle a pris une photo de notre classe. Pour la première photo, on a souri et pour la deuxième, on a fait une grimace.

À ce stade-ci, P pose des questions sur les informations contenues dans le texte et sur l'apparence physique de O.

20 P : D'où vient O?

21 E_s répondent.

22 P : Où habite-t-elle?

23 E_s répondent.

24 P : De quelle couleur sont ses cheveux?

25 E_s répondent.

26 P : D'où vient sa mère? Est-ce que vous devinez d'où vient sa mère?

Elle continue à écrire le texte au tableau.

Son père vient de la France et sa mère vient du Vietnam.

27 Elle montre sur la carte du monde où se trouve le Vietnam.

28 Ensuite, P demande aux étudiants si ils ont des questions à poser à O concernant le Vietnam et la concernant elle.

30 Quelques élèves posent des questions à O concernant le Vietnam.

31 Certains d'entre eux demandent à P la traduction en français de mots ou expression en

- 32 anglais.
 33 Exemple :
 34 E_n : Comment on dit « *Can you...?* »?
 35 P : Peux-tu...?

Activité 8 : Activité avec les boîtes de jeux

Durée : 25 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, les élèves travaillent par groupes de 4 et font ensemble les activités contenues dans la boîte de jeux.

Activité 9 : Pratique du chant de Noël : « Farandole »

Durée : 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignante présente le chant de Noël que la classe va interpréter lors du spectacle de Noël. Elle le lit, et au fur et à mesure, elle explique les mots de vocabulaire.

- 36 P explique les mots de vocabulaire : « tombe » et « tourbillonne ».
 37 Ensuite, elle demande à O la signification du mot « farandole ».

Activité 10 : Chant : « Toi mon ami »

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

À la fin de la journée, l'enseignante demande à la classe en terminant de se lever et de chanter le chant « Toi mon ami » pour l'observatrice.

4.3 Activités de l'enseignant C

Date : 1/12/03

Activité 1 : Questions-réponses

Durée : 10-15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette première activité, les élèves interagissent pour se poser mutuellement des questions personnelles. Comme il s'agit de questions-type et qu'ils répètent l'activité à chaque jour, il ne s'agit pas d'une activité d'emploi.

Voici des exemples de question :

- Décris ta maison.
- As-tu des frères et soeurs?
- Quelle est ton émission de télévision préférée?

- 1 P pose une question personnelle à un élève : « est-ce que ton frère fait de la chasse? »
- 2 (...)
- 3 E₁ : Décris ta maison.
- 4 E₂ : Elle est bleue, (...) deux salles de bain.
- 5 P : As-tu des salles de récréation?
- 6 E₂ : Oui.
- 7 P : Combien? Deux?
- 8 E₂ : Non, une salle de récréation
- 9 P : Continue.
- 10 E₂ pose une question à E₃.
- 11 (...)
- 12 P fait répéter une question à un élève et fait répéter la réponse à cette question à un autre
- 13 élève.
- 14 (...)

Activité 2 : dire la date

Durée : 2 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Cette (courte) activité semble faire partie de la routine quotidienne. L'enseignant demande à un élève de poser la question concernant la date (implicitement, l'élève sait qu'il doit demander à un autre élève la date du jour) à un autre élève.

- 15 P demande à un élève de poser la question concernant la date.
 16 E₁ : Aujourd'hui, c'est quel jour?
 17 E₂ donne la date.

Activité 3 : réciter la prière *Notre Père*

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Au début de la journée, la classe a pour habitude de réciter la prière Notre Père.

Activité 4 : chanter *Ô Canada*

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

La classe commence aussi la journée par chanter l'hymne « Ô Canada ».

- 18 P donne des précisions phonétiques sur la prononciation du mot « foyer ».

Activité 5 : Poser des questions à l'observatrice

Durée : 5-10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité de début de journée, l'enseignant demande à ses élèves de poser des questions personnelles à l'observatrice.

- 19 P demande aux élèves de poser des questions à O.
 20 (...)
 21 Il écrit au tableau certains mots : « perruche » et « colocataire » et il donne la traduction en
 22 anglais.

Activité 6 : Qui est-ce?

Durée : 15 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Pour cette activité, l'enseignant demande à l'observatrice si elle accepte de participer au jeu. Elle doit choisir une personnalité célèbre sans révéler son identité à la classe. Les élèves doivent lui poser des questions, auxquelles l'observatrice peut répondre par « oui » ou par « non », afin qu'ils devinent quelle personnalité elle a choisie.

Activité 7 : Lecture à haute voix

Durée : 20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, quelques élèves viennent devant la classe lire à haute voix le livre qu'ils ont lu à la maison.

- 23 P demande à un élève de lire son livre à haute voix devant toute la classe.
 24 (...)
 25 E₁ : *it's very easy!*
 26 P : Comment dit-on *very easy*? C'est une expression.
 27 E₂ : simple comme bonjour
 28 (...)
 29 P demande à l'élève qui lit son livre à haute voix de décrire l'illustration qui figure sur une
 30 des pages du livre.
 31 L'élève (E₃) fait la description.
 32 (...)
 33 P (demande à E₃) : qu'est-ce qu'une colline?
 34 E₃ : *a hill*
 35 E₃ poursuit sa lecture.
 36 P l'interrompt pour intervenir concernant la prononciation du mot « rivière ».
 37 Il écrit le mot au tableau en séparant chaque syllabe (ri vi ère) du mot et entoure le è accent
 38 grave.
 39 Il lit lentement le mot et fait répéter lentement le mot à E₃. Celle-ci (E₃) est assise pour lire.
 40 Les autres élèves de la classe ne semblent pas tous attentifs à sa lecture.
 41 À nouveau, P l'interrompt pour donner une explication concernant le phonème « é ». Il écrit
 42 le mot « sécurité » au tableau en séparant chaque syllabe (sé cu ri té). P fait remarquer qu'en
 43 France, on désigne le phonème par l'expression « e accent aigu » alors qu'au Québec, on dit

- 44 simplement « é ». Dans son explication, il utilise les termes *voyelle* et *syllabe*. Il explique à la
 45 classe le découpage des syllabes.
 46 (...)
 47 E₃ retourne à sa place et E₄ vient lire son livre devant la classe. Le livre s'intitule *Les formes*
 48 *s'amuse*.
 49 Au cours de la lecture, peut-être en rapport avec un terme contenu dans le livre, P intervient
 50 pour donner le sens précis du mot « roi ».
 51 P : dans cette classe, je suis le roi. (il fait un dessin au tableau pour illustrer le mot).
 52 (...)
 53 Après avoir terminé la lecture de son livre, E₄ retourne à sa place et E₅ vient lire son livre
 54 devant la classe. Celui-ci s'intitule *Éric sait compter*. P demande à E₅ de donner la
 55 signification du mot « sait ».
 56 E₅ (donne la traduction) : *knows*
 57 P : c'est ça.
 58 (...)

Activité 8 : chanson « bâbord-tribord »

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Avant la récréation, l'enseignant demande à la classe de se lever et de chanter la chanson « bâbord-tribord ». La moitié de la classe qui se trouve à gauche de la salle de classe commence à chanter : « C'est à bâbord qu'on chante, qu'on chante, c'est à bâbord qu'on chante le plus fort ». Et l'autre moitié de la classe de répondre plus fort : « C'est à tribord qu'on chante, qu'on chante, c'est à tribord qu'on chante le plus fort », et ainsi de suite.

- 59 Pendant la chanson, P intervient pour faire répéter l'article « le », dans « le plus fort », pour
 60 que les élèves prononcent le son /eu/ convenablement.

Activité 9 : pratique du chant : « Minuit chrétien »

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignant fait lire les élèves tous ensemble le chant Minuit chrétien. Ensuite, il les fait chanter.

- 61 P distribue à chaque élève le texte où figurent les paroles du chant.
 62 Il fait d'abord travailler aux élèves la prononciation du texte en les faisant lire, tous
 63 ensemble, la chanson.
 64 Puis, il les fait chanter.
 65 Il explique que pour les majuscules, à l'écrit, les accents sont facultatifs.

Activité 10 : pratique pour le spectacle de Noël

Durée : 35 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, chaque groupe d'élèves vient pratiquer à tour de rôle la pièce qu'il a préparée. Cette pratique consiste en la lecture dramatique par chaque élève des parties de la pièce qui correspond à son rôle.

- 66 P demande au premier groupe d'aller en avant pour que chaque élève lise la partie qui
 67 correspond à son rôle.

Première pièce : « Le cadeau de Noël »

- 68 (...)

69 Au cours de la lecture, P intervient pour faire répéter certaines phrases du texte à l'élève qui
70 est en train de lire.

71 En voici un exemple :

72 P (s'adresse à E_n qui est en train de lire sa partie) : Regarde moi (regarde ma bouche quand
73 j'articule). *A est pour les anges.* (demande à l'élève de répéter).

74 (...)

75 Une autre fois, il demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'une syllabe? ».

76 Les élèves répondent : *syllable.*

77 (...)

Deuxième pièce : « Un conte de Noël »

Troisième pièce : « Le Père Noël a mal à la tête »

78 (...)

79 Au cours de la lecture, P interrompt l'élève qui lit pour la prononciation du mot « beigne ».

80 P : beigne, /gne/, /gne/, /gne/

81 (...)

82 Une autre fois, P intervient pour corriger la prononciation du mot « perdu ».

83 E_n : Oui, Mère Noël, moi j'ai perdu...

84 P : est-ce que c'est écrit « perdu » ou « pardu »

85 E_n répète en disant « pardu »

86 P : Hmm...

87 E_n répète correctement.

88 (...)

89 P fait répéter une phrase à tous les élèves du groupe.

90 P : O.K. Ensemble, 1, 2, 3, on recommence...

91 (...)

92 À la fin de la lecture, P souligne l'importance de pratiquer.

93 P : il faut apprendre par coeur. Qu'est-ce que ça veut dire? Pratiquer, pratiquer, pratiquer.

94 E_n : *by heart.*

Quatrième pièce : « Le sapin de Noël »

- 95 (...)

96 Au cours de la lecture, P intervient pour corriger l'erreur d'un élève.

97 P : est-ce que « dorment », c'est une action, c'est un verbe? Est-ce qu'on prononce *-ent* pour

98 les verbes?

99 E_n : /dorm/ (prononce correctement)

100 (...)

101 P intervient une autre fois pour corriger l'intonation qu'emploie l'élève qui est en train de

102 lire. Il signale qu'il est important d'utiliser une intonation montante lors d'une interrogation.

103 Puis, il fait répéter l'élève.

104 (...)

105 Une autre fois, P corrige la prononciation d'un mot qui contient le couple de voyelles A et U.

106 P : A-U c'est toujours /o/

107 P fait répéter l'élève.

108 La pratique est terminée. P demande aux élèves : C'est difficile ou facile? (concernant la

109 pratique).

110 E_s : facile.

Activité 11 : questions personnelles

Durée : 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignant pose des questions personnelles aux élèves sur ce qu'ils ont fait pendant leur fin de semaine.

Activité 12 : Écrire dans le journal de bord

Durée : 15-20 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette activité, l'enseignant demande aux élèves d'écrire un texte dans leur journal de bord. Ils ont trois choix de sujet que l'enseignant écrit au tableau. Ils peuvent soit raconter un film qu'ils ont vu, soit raconter ce qu'ils ont fait pendant le week-end, ou raconter ce qu'ils veulent. Chacun écrit seul. Les élèves sont autorisés à utiliser le dictionnaire. Ils se servent de deux recueils de mots de vocabulaire et d'expressions courantes avec leur traduction anglaise. Un des recueils contient des phrases au temps présent, et l'autre contient des phrases au passé.

4.4 Activités de l'enseignant D

Date : 2/12/03

Activité 1 : Dire la date

Durée : 5 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignant demande à certains élèves de dire la date du jour, du jour précédent, etc.

- 1 P : Quelle est la date aujourd'hui?
- 2 E₁ répond.
- 3 P : Quelle était la date hier?
- 4 E₂ répond.
- 5 (...)

Activité 2 : Dire le temps qu'il fait

Durée : 10 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Dans cette activité, l'enseignant demande aux élèves de s'exprimer sur la température et le temps qu'il fait cette journée.

- 6 P : Quel temps fait-il aujourd'hui?
- 7 E_s répondent.
- 8 (...)

- 9 P écrit au tableau les réponses des élèves au tableau au fur et à mesure qu'ils les donnent.
- 10 Exemple :
- 11 - Il fait soleil.
- 12 - Il fait du vent.
- 13 - Il fait froid.
- 14 - Il fait beau, etc.
- 15 D'autres élèves s'expriment.
- 16 E₃ : Il ne fait pas chaud.
- 17 E₄ dit une autre phrase à la forme négative.
- 18 P : Tout le monde veut dire le négatif ce matin.
- 19 E₅ : Il ne fait pas de brouillard.
- 20 P : Pourquoi il ne fait pas de brouillard? (écrit l'énoncé de E₅)
- 21 E₆ : Le ciel est bleu.
- 22 P : c'est la même chose qu'il fait beau, il fait soleil. (écrit l'énoncé de E₆).
- 23 P : C'est quelle saison aujourd'hui, E₇?
- 24 E₇ : ...
- 25 P : Il y a quatre saisons : le printemps, l'été, l'automne, l'hiver.
- 26 E₇ : Automne.
- 27 P : C'est bien. Quel temps faisait-il hier?
- 28 E_s : *here??*
- 29 P essaie d'expliquer ce que signifie *hier*. (s'adresse à un élève). C'est dans le passé. Hier, il
- 30 faisait beau. Aujourd'hui, il fait beau...
- 31 (...)
- 32 Les élèves ne semblent pas saisir.

Activité 3 : Test de mémoire

Durée : 3 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

L'enseignant pose des questions à certains élèves concernant certains de leurs camarades. Il s'agit d'un « test de mémoire », parce que ce sont des questions que les élèves ont pratiquées ensemble à plusieurs reprises auparavant.

- 33 P : Maintenant, je vais faire un test de mémoire. E₁, quelle est la couleur de la maison de E₂?
 34 E₁ répond.
 35 P : E₃, quel est le prénom de la mère de E₄?
 36 E₃ répond.
 37 (...)

Activité 4 : Poser des questions à O

Durée : 4 minutes

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

L'enseignant demande à l'observatrice de se présenter et aux élèves de lui poser des questions personnelles : ses goûts, etc. À quelques reprises, l'observatrice et l'enseignant retournent la question aux élèves (encourage la participation).

Activité 5 : Écrire une lettre à son correspondant

Durée : 60 minutes

Il s'agit de l'activité principale de la leçon. Cette activité s'inscrit dans l'unité Le Canada. Le but est de correspondre avec des élèves d'une autre province canadienne, pour partager leur vie quotidienne à l'école et en-dehors de l'école. Par équipe de deux, les élèves vont écrire une lettre à leur correspondant.

Étape 1 : répondre aux questions sur l'école, la classe, l'enseignante de la classe à laquelle ils sont jumelés (5 minutes)

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

Dans cette introduction à l'activité principale, l'enseignant pose quelques questions aux élèves au sujet de l'école en Ontario avec laquelle ils sont jumelés. Ex : Est-ce que c'est une grande école? Dans quelle ville elle se trouve? Comment est leur salle d'ordinateurs?

Ensuite, il pose des questions sur l'enseignante de la classe avec laquelle ils sont jumelés, sur le fait que sa famille vient de la même province que l'endroit où sont faites les observations.

Étape 2 : discussion à propos du contenu de la lettre (5 minutes)

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

L'enseignant demande aux élèves de venir s'asseoir par terre en cercle en avant de la classe. Il s'agit d'un brassage d'idées sur ce que les élèves peuvent écrire dans la lettre à leur correspondant.

- 38 P : Qu'est-ce qu'on peut écrire dans la lettre?
- 39 E_s donne des réponses. Ex : *Je m'appelle* _____.
- 40 E_n : l'adresse de msn.
- 41 P : Sur quoi d'autres aussi peut-on trouver une adresse de courriel? Yahoo...
- 42 E_s donnent des réponses.
- 43 P : Qu'est-ce qu'on peut écrire d'autre dans la lettre?
- 44 (...)

Étape 3 : Explications concernant la structure de la lettre (5 minutes)

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
X		

L'enseignant dessine un schéma de lettre au tableau. Il explique et il pose des questions aux élèves concernant la structure d'une lettre.

- 45 P : Qu'est-ce que c'est ici? (P montre la date)
- 46 E_n répond.
- 47 P : Donne un exemple.
- 48 E_n répond.
- 49 P : pose les mêmes questions pour une autre partie du texte.
- 50 P : Admettons que le 1^{er} paragraphe parle de moi. Qu'est-ce que tu peux écrire sur « moi »?
- 51 (écrit « moi »).
- 52 E_s répondent.
- 53 P : Sur quoi peut porter le deuxième paragraphe? Ou qu'est-ce que je peux écrire dans le 2^e
- 54 paragraphe? Je peux écrire sur ma famille (écrit « famille »).
- 55 P : Ici, de quoi peut-on parler? Je peux parler de mes activités (écrit « activités »). Quels sont
- 56 des exemples d'activités?
- 57 E_s répondent.
- 58 P : Quelle activité tu fais avec les oreilles?... Écouter la musique.
- 59 P : J'ai un mot pour toi : « fermeture » (écrit le mot).
- 60 Qu'est-ce qu'il y a dans ce mot?
- 61 E_n : Ferme la porte.
- 62 P explique que le fermeture sert à fermer la lettre.

Étape 4 : Jeu de reconstitution d'une lettre avec des cartes (15 minutes)

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
	X	

Il s'agit d'un jeu où l'enseignant distribue une carte différente à chaque élève. Sur chaque carte figure une phrase correspondant à une des parties de la lettre. Par exemple, la phrase « Je m'appelle Marie » correspond au premier paragraphe de la lettre. Les élèves doivent se regrouper selon la partie de la lettre à laquelle la phrase figurant sur leur carte correspond. Ensuite, en groupe, ils doivent placer les cartes dans l'ordre qu'il leur semble le meilleur. Enfin chaque groupe vient afficher sur le tableau les cartes dans l'ordre que les membres du groupes ont ensemble choisi.

- 63 Au début, l'enseignant explique le jeu à la classe en montrant une carte en exemple et en
 64 demandant aux élèves à quelle partie de la lettre la phrase figurant sur la carte correspond.
 65 Ensuite, il distribue une carte à chaque élève. Quand tous les élèves ont formé leur groupe et
 66 affiché leurs cartes, P demande à la classe de lire la lettre à haute voix pour vérifier si l'ordre
 67 est correct. Une élève propose une variante à l'ordre des phrases constituant la lettre.

Étape 5 : Écriture de la lettre en équipe de deux (20 minutes)

Type d'activité :

Étude	Pratique	Emploi
		X

À cette étape, les élèves sont prêts à écrire la lettre à leur correspondant par équipe de deux.

- 68 P montre le papier à lettre sur lequel les élèves vont écrire la version finale de leur lettre.
 69 Ensuite, il leur explique qu'ils doivent se mettre deux par deux (il choisit les pairs) pour
 70 commencer l'écriture de la lettre à leur correspondant. P distribue le papier brouillon et les
 71 élèves, deux par deux, se mettent à écrire la lettre.
 72 Un élève demande à P dans quel ordre écrire les mots de la date.
 73 P répond: C'est ta décision. Si tu veux écrire « Mardi, le 2 décembre 2003 » ou « Le mardi 2
 74 décembre 2003 », c'est ta décision.
 75 (...)

Description des stratégies d'enseignement des quatre enseignants.

Pour chaque enseignant, nous décrivons les stratégies d'enseignement qu'il emploie lors d'une activité que nous avons jugée représentative de la pratique de cet enseignant. Nous avons également inclus en appendice la grille PRAISANCE correspondant à l'activité choisie pour chaque enseignant. À l'intérieur de cette grille, chaque stratégie d'enseignement employée par l'enseignant est indiquée par un X dans la case correspondant à sa catégorie. De plus, nous avons indiqué le recours à la langue maternelle par l'enseignant ou par un élève par L1.

4.5 Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant A

Pour l'enseignant A, nous avons choisi de décrire les stratégies d'enseignement qu'il a utilisées dans l'activité 4 du 25 novembre 2003, qui fait partie du temps de conversation débutant la journée de classe. Au cours de cette activité, l'enseignant A demande à ses élèves de parler de ce qu'ils ont fait la veille pendant la soirée. À la ligne 12, il interroge plusieurs de ses élèves. Ainsi, il encourage la participation tout en posant des questions personnelles à ses élèves, c'est-à-dire en leur posant des questions portant sur leur vie et leurs intérêts personnels, sans pour autant les amener à répondre aux questions de manière « développée ». Il s'agit de stratégies d'enseignement visant l'aisance à communiquer. Par la suite, l'enseignant A recourt à ces mêmes stratégies d'enseignement aux lignes 14, 16 et 18 :

P : Qu'est-ce que tu as mangé pour souper?

P : Qu'est-ce que tu as fait hier soir?

P : Qui veut aller voir le film?

À la ligne 13, l'enseignant corrige un élève en lui faisant répéter la réponse à une question qu'il lui a posée. Il s'agit d'une stratégie d'enseignement visant la précision en tant qu'habileté.

La grille PRAISANCE où nous avons coché en détail les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant A lors de cette activité se trouve dans l'appendice C.

4.6 Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant B

Pour l'enseignante B, nous avons choisi de décrire les stratégies d'enseignement qu'elle a utilisées lors de l'activité 8 du 27 novembre 2003. Lors de cette activité, l'enseignante a amené ses élèves à discuter au sujet des activités sous forme de jeux auxquels ils ont participé en équipe le jour précédent. Dans un premier temps, elle a demandé aux élèves d'expliquer chaque jeu qu'ils ont fait. À la ligne 31, elle encourage la participation de ses élèves en leur posant une question ouverte, qui les amène à donner une réponse développée et à recourir à un choix linguistique étoffé. Il s'agit de stratégies d'enseignement visant l'aisance linguistique. Aux lignes 32 et 33, l'enseignante donne des explications à ses élèves au sujet d'une activité d'écriture qu'ils auront à faire en rapport avec un des jeux. Il s'agit d'une stratégie d'aisance à communiquer où l'enseignante vise à faire comprendre le sens global d'une communication orale. Aux lignes 34 et 35, elle demande à un élève de construire une ou deux phrases avec les mots contenus dans un jeu de mots croisés, portant sur le sujet des moyens de transports. Des lignes 36 à 38, elle pose à ses élèves une question à propos des différences entre les moyens de transport :

P : Est-ce que vous voyez des différences entre les moyens de transport?

Il s'agit d'une stratégie d'enseignement visant l'aisance à communiquer où l'enseignante encourage la participation de la classe. Elle continue à employer cette stratégie d'enseignement des lignes 39 à 41 où elle pose à ses élèves plusieurs questions à propos de la description des moyens de transport. Enfin, aux lignes 43 et 44, certains élèves demandent la traduction en français de quelques mots anglais à l'enseignante qui la leur donne. Il s'agit d'une stratégie d'enseignement visant la précision habileté où l'enseignante vise à faire comprendre le sens précis d'un mot.

La grille PRAISANCE où nous avons coché en détail les stratégies d'enseignement employées par l'enseignante B lors de cette activité se trouve dans l'appendice C.

4.7 Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant C

Pour l'enseignant C, nous avons choisi de décrire les stratégies d'enseignement qu'il a employées dans l'activité 10, qui est une pratique pour le spectacle de Noël. Dans cette activité, chaque groupe d'élèves vient pratiquer à tour de rôle la pièce qu'il a préparée. Cette pratique consiste en la lecture dramatique par chaque élève des parties de la pièce qui correspond à son rôle. D'abord, nous avons observé qu'à plusieurs reprises au cours de la lecture l'enseignant intervient pour faire répéter certaines phrases du texte à l'élève qui est en train de lire. Par exemple, aux lignes 72 et 73, l'enseignant corrige l'élève qui est en train de lire et lui fait répéter :

P : Regarde-moi, regarde ma bouche quand j'articule. *A pour les anges.*

Il s'agit d'une stratégie d'enseignement visant la précision habileté, où l'enseignant corrige l'élève et lui demande de répéter la forme exacte. L'enseignant C recourt à cette stratégie plusieurs fois au cours de l'activité. Des lignes 82 à 85, il intervient pour corriger la prononciation du mot « perdu » :

P : est-ce que c'est écrit « perdu » ou « perdu »?

Quand l'élève répète la même erreur, l'enseignant signale, à la ligne 86, que la prononciation n'est toujours pas correcte :

P : Hmm...

Enfin, l'élève prononce la forme correctement. À la ligne 90, l'enseignant C fait répéter à toute la classe un énoncé qu'un élève n'a pas prononcé correctement. Des lignes 97 à 99, l'enseignant intervient pour corriger un élève dans sa prononciation du mot « dorment ». Dans sa correction, l'enseignant pose une question portant sur la langue :

P : est-ce que « dorment », c'est une action, c'est un verbe? Est-ce qu'on prononce *-ent* pour les verbes?

Il s'agit d'une stratégie d'enseignement visant la précision habileté, puisque l'élève répète la forme correcte. Il s'agit également d'une stratégie d'enseignement visant la précision savoir,

où l'enseignant donne une explication sur la langue. Aux lignes 101 et 103, l'enseignant C intervient pour corriger l'intonation qu'emploie l'élève qui est en train de lire : il signale qu'il est important d'utiliser une intonation montante lors d'une interrogation, puis il fait répéter l'élève. Enfin, à la ligne 106, il corrige la prononciation d'un élève en donnant des indications sur le rapport entre l'oral et l'écrit :

P : A-U c'est toujours /o/

Puis, il fait répéter l'élève. Il s'agit donc non seulement d'une stratégie de précision habileté visant la correction, mais également d'une stratégie de précision habileté où l'enseignant fait voir le rapport entre l'oral et l'écrit et fait répéter l'élève.

Au cours de cette activité, l'enseignant C emploie également à deux reprises une stratégie d'enseignement visant à faire comprendre le sens précis d'un mot ou d'une expression. À la ligne 75, il demande à ses élèves le sens du mot « syllabe ». Ces derniers lui donnent la traduction anglaise du mot. Enfin, à la ligne 93, l'enseignant vise à faire comprendre le sens précis de l'énoncé « il faut apprendre par cœur » :

P : il faut apprendre par cœur. Qu'est-ce que ça veut dire? Pratiquer, pratiquer, pratiquer.

Un élève donne alors la traduction anglaise de l'expression « par cœur ».

La grille PRAISANCE où nous avons coché en détail les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant C lors de cette activité se trouve dans l'appendice C.

4.8 Stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant D

Pour l'enseignant D, nous avons choisi de décrire les stratégies d'enseignement qu'il a employées lors de la troisième étape de la cinquième activité. Lors de cette activité, il a mené les élèves à écrire, par équipe de deux, une lettre à leur correspondant d'une autre province canadienne. Lors de la première étape de cette activité, l'enseignant a posé des questions aux élèves à propos de l'école et de l'enseignante de la classe avec laquelle ils sont jumelés.

Puis, lors de la deuxième étape de l'activité, l'enseignant a animé une période de brassage d'idées à propos du contenu de la lettre que les élèves allaient écrire à leur correspondant. Dans la troisième étape, l'enseignant D donne à sa classe plusieurs explications à propos de la structure de la lettre qu'ils sont sur le point d'écrire. À cette fin, il a dessiné au tableau un schéma représentant une lettre et comprenant les différentes parties de la lettre. À plusieurs reprises au cours de cette étape, l'enseignant D a recours à la stratégie d'enseignement visant la précision savoir, où il donne une explication sur la langue, ici plus spécifiquement sur la structure de la lettre. Ainsi, à la ligne 45, il demande à ses élèves de nommer la partie de la lettre où la date se trouve écrite. Puis, à la ligne 47, il leur demande de lui donner un exemple de date. À la ligne 49, il leur pose les mêmes questions à propos d'une autre partie de la lettre. Aux lignes 50 et 51, il aborde le contenu du premier paragraphe. Le fait qu'il utilise le terme « paragraphe » nous amène à reconnaître qu'il emploie une stratégie de précision savoir où il donne une explication sur la langue. C'est également le cas aux lignes 53 et 54, où l'enseignant aborde le contenu du deuxième paragraphe de la lettre. Enfin, des lignes 59 à 62, il vise à faire comprendre le sens précis du mot « fermeture » et il explique aux élèves le rôle de la fermeture de la lettre. Nous avons donc cocher pour ces deux lignes la stratégie de précision savoir où l'enseignant donne une explication sur la langue et la stratégie de précision habileté où l'enseignant vise à faire comprendre le sens précis d'un mot. À la ligne 58, il vise également à faire comprendre le sens précis de l'expression « écouter la musique » :

P : Quelle activité tu fais avec les oreilles?... Écouter la musique.

Au cours de cette étape, l'enseignant D emploie à deux reprises la stratégie d'aisance où il pose des questions ouvertes à ses élèves. Ainsi, aux lignes 50 et 51, alors qu'il aborde le contenu du premier paragraphe, il demande à ses élèves ce qu'ils peuvent écrire sur eux-mêmes :

P : Admettons que le 1^{er} paragraphe parle de moi. Qu'est-ce que tu peux écrire sur « moi »?

De plus, des lignes 55 à 57, il demande à ses élèves de lui donner des exemples d'activités. La grille PRAISANCE où nous avons coché en détail les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant D lors de cette étape d'activité se trouve dans l'appendice C.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la description des activités utilisées par les quatre enseignants de français intensif observés lors de la cueillette des données. Nous avons également exposé pour chaque enseignant la catégorisation des stratégies d'enseignement utilisées par chaque enseignant lors d'une activité, selon les critères de la grille PRAISANCE (Germain et Netten). À partir des résultats obtenus, nous avons compté le nombre et la durée totaux des activités selon le type d'activité et les critères de la grille, ainsi que le nombre total de stratégies selon les mêmes critères, et ce pour chaque enseignant. Dans le présent chapitre, nous présentons les tableaux-synthèse qui résument les résultats obtenus pour chaque enseignant. À partir de ces tableaux, nous tâcherons de dégager les principales tendances de chaque enseignant quant aux activités et aux stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe, susceptibles de favoriser le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer.

5.1 Résultats obtenus pour l'enseignant A

Dans le tableau représentant le nombre et le pourcentage des activités selon le type d'activité (étude, pratique, emploi), on constate que l'enseignant A a consacré les trois quarts des activités à l'emploi de la langue (Tableau 5.1).

Tableau 5.1

Nombre et pourcentage des activités, enseignant A

Étude		Pratique		Emploi	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
0	0	5	25	15	75

De plus l'enseignant A a consacré plus des trois quarts du temps d'enseignement à des activités d'emploi (Tableau 5.2).

Tableau 5.2

Durée et pourcentage des activités, enseignant A

Étude		Pratique		Emploi	
minutes	%	minutes	%	minutes	%
0	0	48	22	167	78

Pour ce qui est des stratégies, l'enseignant A a eu davantage recours aux stratégies visant l'aisance à communiquer (67%) qu'aux stratégies visant la précision habileté (24%) (Tableau 5.3).

Tableau 5.3

Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant A

Précision habileté		Aisance		Précision savoir	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
39	24	107	67	14	9

En ce qui concerne la dimension fonctionnelle de la communication, on constate que l'enseignant A consacre 50% des activités au développement de l'aisance à communiquer pragmatique fonctionnelle. De plus, l'enseignant A consacre 54,4% du temps d'enseignement aux activités contribuant au développement de l'aisance fonctionnelle. 73 %

des stratégies visent l'aisance fonctionnelle contre 25% qui visent la précision habileté fonctionnelle.

On constate également que dans cinq cas sur huit, l'enseignant A utilise la stratégie de rétroaction négative à l'intérieur d'une activité d'emploi.

Bilan

L'enseignant A accorde une importance considérable à l'intention de communication. Cela transparaît dans l'utilisation des activités d'emploi, des stratégies d'aisance et de la place qu'occupe la dimension fonctionnelle de l'aisance dans les activités et les stratégies auxquelles il recourt. De plus, 62,5% des stratégies de rétroaction corrective ont été utilisées dans des activités d'emploi de la langue. Cela peut contribuer au développement de la précision habileté grammaticale et fonctionnelle en même temps qu'au développement de l'aisance grammaticale et fonctionnelle. Nous pouvons déduire de ces résultats que l'enseignant A fait un usage équilibré des activités et des stratégies visant le développement de la précision et de l'aisance.

5.2 Résultats obtenus pour l'enseignant B

L'enseignant B utilise un nombre presque deux fois plus grand d'activités d'emploi (64,5%) que d'activités de pratique (35,5%) (Tableau 5.4).

Tableau 5.4

Nombre et pourcentage des activités, enseignant B

Étude		Pratique		Emploi	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
0	0	6	35	11	65

La durée totale des activités selon leur type est presque la même pour les activités de pratique (48%) que pour les activités d'emploi (52%), dans le cas de l'enseignant B (Tableau 5.5).

Tableau 5.5

Durée et pourcentage des activités, enseignant B

Étude		Pratique		Emploi	
minutes	%	minutes	%	minutes	%
0	0	123	48	133	52

Cela signifie que, durant presque la moitié du temps d'enseignement, l'enseignant B place ses élèves dans des situations où ils utilisent la langue en contexte de reproduction d'énoncés ou de production dirigée, c'est-à-dire sans qu'ils soient motivés par une intention signifiante de communication.

Quant aux stratégies qu'il utilise, on remarque que l'enseignant B privilégie de manière considérable les stratégies visant l'aisance à communiquer (42 au total), tant l'aisance langagière grammaticale (20) que l'aisance pragmatique fonctionnelle (22), plutôt que les stratégies visant la précision habileté (10 au total) et la précision savoir (4 au total) (Tableau 5.6).

Tableau 5.6

Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant B

Précision habileté		Aisance		Précision savoir	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
10	18	42	75	4	7

En ce qui concerne la dimension fonctionnelle de la communication, on constate qu'en durée, 48% des activités contribuent au développement de l'aisance pragmatique fonctionnelle et 66,2% au développement de la précision pragmatique fonctionnelle. Ainsi, malgré la durée importante consacrée aux activités de pratique visant davantage la précision habileté et l'aisance grammaticale, l'enseignant B consacre presque la moitié du temps d'enseignement à des activités où les élèves sont placés dans des situations signifiantes de communication, où ils sont amenés à utiliser la langue de manière naturelle et spontanée. Le

nombre considérable de stratégies visant et l'aisance grammaticale et l'aisance fonctionnelle démontre aussi que la dimension limbique/fonctionnelle occupe une place non négligeable dans la pratique de l'enseignant B.

Tout d'abord, on remarque que l'enseignant B a peu recours aux stratégies visant la précision habileté grammaticale (3). Il n'a eu recours qu'une seule fois à la rétroaction corrective. D'autre part, celles-ci ne sont pas intégrées dans des activités d'emploi ni dans des stratégies d'aisance, mais dans des activités de pratique. Par ailleurs, à quatre reprises, l'enseignant B a eu recours à des stratégies visant la précision savoir. À trois reprises, il a eu recours à ces dernières dans le cadre d'une activité de production écrite et à une reprise, dans une activité de pratique de production orale.

Bilan

La pratique de l'enseignant B comporte beaucoup d'éléments dynamiques, particulièrement l'utilisation de stratégies visant l'aisance et d'activités d'emploi où les élèves ont la possibilité de communiquer en langue seconde de manière naturelle et spontanée. Toutefois, il semble également consacrer beaucoup de temps aux activités de pratique, ce qui contribue seulement de manière limitée au développement de la précision habileté. Par ailleurs, il ne recourt presque pas à la rétroaction corrective ni dans les activités d'emploi ni dans les stratégies d'aisance, ce qui représente une lacune, puisque l'utilisation correcte des structures langagières n'est pas motivée par une intention signifiante de communication. Dans ce cas, la précision habileté grammaticale et la précision grammaticale fonctionnelle risquent de ne pas se développer en lien avec l'aisance grammaticale et l'aisance fonctionnelle. Nous pouvons déduire de ces résultats que la pratique de l'enseignant B vise avant tout au développement de l'aisance à communiquer.

5.3 Résultats obtenus pour l'enseignant C

L'enseignant C utilise cinq fois plus d'activités d'emploi (83%) que d'activités de pratique (17%) (Tableau 5.7).

Tableau 5.7

Nombre et pourcentage des activités, enseignant C

Étude		Pratique		Emploi	
Nombre	%	nombre	%	nombre	%
0	0	2	17	10	83

L'enseignant C consacre la majeure partie du temps à des activités centrées sur l'emploi de la langue (Tableau 5.8).

Tableau 5.8

Durée et pourcentage des activités, enseignant C

Étude		Pratique		Emploi	
minutes	%	minutes	%	minutes	%
0	0	22	16	112	84

Autant en durée qu'en nombre, l'enseignant C privilégie largement les activités d'emploi plutôt que les activités de pratique ou d'étude. En effet, il consacre 84% des activités à l'emploi de la langue (Tableau 5.8).

Par contre, nous constatons que l'enseignant C privilégie les stratégies de précision habileté (43% du nombre total de stratégies) aux stratégies d'aisance (35%) (Tableau 5.9). Si nous considérons uniquement les critères de précision (habileté et savoir) et d'aisance, nous constatons que les deux tiers des stratégies qu'il utilise visent le développement de la précision.

Tableau 5.9

Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant C

Précision habileté		Aisance		Précision savoir	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
16	43	13	35	8	22

Qu'en est-il de la dimension fonctionnelle de l'aisance à communiquer? Il semblerait qu'elle occupe une place peu importante autant dans les stratégies d'aisance que dans les activités d'emploi. En effet, seulement 33% des activités et 6% des stratégies utilisées par l'enseignant C contribuent au développement de l'aisance fonctionnelle. Ces résultats suggèrent donc une déficience marquée de la dimension fonctionnelle de l'aisance à communiquer dans la pratique de cet enseignant.

L'enseignant C privilégie nettement les stratégies visant la précision (en tant que savoir et en tant qu'habileté) plutôt que les stratégies visant l'aisance, comme mentionné ci-haut. D'autre part, nous constatons que les stratégies visant la précision savoir représente près du tiers des stratégies visant la précision. La précision savoir occupe donc une place relativement importante dans la pratique de l'enseignant C. Par ailleurs, celui-ci utilise toujours les stratégies visant la précision savoir dans des activités de production orale. Nous remarquons également que toutes les stratégies de précision savoir utilisées visent les connaissances grammaticales. Quant aux stratégies de précision habileté, 75% d'entre elles visent la précision habileté langagière grammaticale, alors que seulement 25% d'entre elles visent la précision habileté pragmatique fonctionnelle. Nous observons donc une nette prédominance de la dimension langagière grammaticale dans les stratégies de précision habileté utilisées par cet enseignant. Ces dernières sont-elles intégrées à des activités d'emploi et des stratégies d'aisance? Les grilles PRAISANCE montrent que les stratégies de précision habileté sont utilisées dans des activités d'emploi. Toutefois, ces activités d'emploi ne comportent pas la dimension fonctionnelle de l'aisance parce que, bien qu'elles comportent une tâche communicative, elles n'amènent pas l'élève à communiquer de manière naturelle et spontanée. Il s'agit par exemple pour l'une d'elles de pratiquer la lecture d'une pièce pour un spectacle de Noël.

Bilan

Bien que les activités d'emploi dans la pratique de l'enseignant C soient relativement importantes en nombre, peu d'entre elles amènent les élèves à utiliser la langue avec une

intention réelle de communication pour répondre à un besoin réel de communication. Elles semblent être davantage des contextes permettant aux élèves d'utiliser les structures qu'ils ont apprises. Par ailleurs, les stratégies visant la précision habileté ne sont pas intégrées à des activités d'emploi donnant lieu à des situations authentiques de communication. L'importante lacune relative à la dimension fonctionnelle de la communication ainsi que l'utilisation de stratégies visant la précision savoir peuvent contribuer à développer davantage la précision savoir que la précision habileté et l'aisance à communiquer.

5.4 Résultats obtenus pour l'enseignant D

L'enseignant D dédie 56% des activités à l'emploi de la langue, 33% à la pratique de celle-ci et 11% à son étude (Tableau 5.10).

Tableau 5.10

Nombre et pourcentage des activités, enseignant D

Étude		Pratique		Emploi	
Nombre	%	nombre	%	nombre	%
1	11	3	33	5	56

De plus, l'enseignant D consacre 51% du temps d'enseignement aux activités d'emploi, 42% aux activités de pratique et 7 % aux activités d'étude (Tableau 5.11).

Tableau 5.11

Durée et pourcentage des activités, enseignant D

Étude		Pratique		Emploi	
minutes	%	minutes	%	minutes	%
5	7	30	42	37	51

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, 67% de celles qu'il utilise sont des stratégies d'aisance, 25% sont des stratégies de précision-habileté et 8% sont des stratégies visant la précision-savoir (Tableau 5.12).

Tableau 5.12

Nombre et pourcentage des stratégies utilisées, enseignant D

Précision habileté		Aisance		Précision savoir	
nombre	%	nombre	%	nombre	%
3	8	24	67	9	25

Ainsi, l'enseignant D privilégie les activités d'emploi de la langue ainsi que les stratégies d'aisance.

Pour ce qui a trait aux stratégies de précision, l'enseignant D privilégie les stratégies de précision habileté plutôt que les stratégies de précision. Toutefois, il n'intègre aucune stratégie de précision habileté à des stratégies d'aisance ni à des activités d'emploi. Il n'a pas non plus recours à la rétroaction corrective. Par ailleurs, il recourt aux stratégies visant la précision-savoir uniquement dans le cadre d'une activité de production écrite.

Bilan

L'enseignant D favorise l'emploi de la langue en situation authentique de communication, au moyen d'activités d'emploi et de stratégies d'enseignement visant l'aisance à communiquer. Or, ce type d'enseignement contribue au développement de la compétence linguistique implicite. Il ne semble pas toutefois utiliser des stratégies visant l'utilisation correcte des structures langagières à l'intérieur de stratégies interactives ou d'activités d'emploi.

5.5 Synthèse des résultats obtenus pour les quatre enseignants

Nous pouvons voir à travers la pratique de ces enseignants des ressemblances et des divergences dans leur utilisation des activités et des stratégies d'enseignement en rapport avec le développement de la précision et de l'aisance. Tout d'abord, nous pouvons constater que les quatre enseignants observés accordent une place importante aux activités d'emploi.

Pour ce qui a trait aux stratégies d'enseignement visant l'aisance, trois des quatre enseignants (A, B et D) privilégient ce type de stratégies plutôt que les stratégies visant la précision habileté et celles qui visent la précision savoir. De plus, des divergences importantes entre les quatre enseignants se situent sur le plan de l'intégration des stratégies visant la précision aux stratégies visant l'aisance, et de l'utilisation des stratégies visant la précision savoir. En effet, un seul enseignant parmi les quatre, l'enseignant A, intègre dans sa pratique les stratégies de rétroaction corrective à des activités d'emploi. Un enseignant en fait l'usage en dehors des stratégies d'aisance et les deux autres n'y ont pas du tout recours. En ce qui concerne les stratégies visant la précision en tant que savoir, deux des enseignants (B et C) y ont recours dans le cadre d'activités de production orale, alors que les deux autres (A et D) semblent uniquement les utiliser en production écrite. Il y a donc similitude dans la pratique de ces quatre enseignants quant à l'utilisation d'activités d'emploi. Il y a par ailleurs divergence quant à l'utilisation des stratégies d'enseignement. Or, les résultats d'une étude exploratoire comprenant deux études de cas mettant en relation les activités et les stratégies d'enseignement utilisées par cinq enseignants de français intensif avec les résultats d'apprentissage obtenus par leurs apprenants tendent à démontrer le lien étroit entre les stratégies d'enseignement et l'apprentissage (Groulx, 2005). En effet, les résultats de cette étude révèlent que les stratégies d'enseignement employées par les enseignants, plutôt que les activités proposées, rendent compte des résultats obtenus par leurs apprenants en précision linguistique et en aisance à communiquer. Ainsi, dans la première étude de cas, les apprenants des deux enseignants ont obtenu des résultats similaires en aisance à communiquer et en précision linguistique, ce qui concorde avec le fait que leurs enseignants respectifs ont employé les mêmes stratégies d'enseignement, même s'ils ont utilisé des activités différentes. Dans la deuxième étude de cas, les apprenants de l'enseignant ayant utilisé des stratégies d'enseignement visant l'aisance à communiquer ont obtenu des résultats en aisance supérieurs à ceux des enseignants n'ayant pas utilisé de stratégies visant l'aisance. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été observée entre les résultats des groupes dont les enseignants avaient utilisé les activités les plus différentes. Ainsi, les résultats de l'étude de Groulx (2005) révèlent l'importance de l'utilisation des stratégies d'enseignement

dans le développement de l'aisance à communiquer et de la précision linguistique chez les apprenants de langue seconde. Or, les descriptions de la pratique des quatre enseignants de français intensif observés dans la présente étude montrent que les divergences entre les enseignants se situent surtout sur le plan des stratégies d'enseignement qu'ils emploient plutôt que sur le plan des types d'activités qu'ils utilisent. Cela nous amène à souligner l'importance de mettre l'accent sur l'utilisation de stratégies d'enseignement susceptibles de développer la précision linguistique et l'aisance à communiquer dans le cadre de la formation des maîtres en langue seconde.

5.6 Limite de l'étude et pistes de recherche

Bien entendu, il ne saurait être question de tirer des généralisations à partir d'observations de classes de seulement quatre enseignants, deux de 5^e année et deux de 6^e année, dans deux provinces canadiennes différentes. Une étude exploratoire de cette nature ne peut que fournir des pistes de recherche pour d'autres chercheurs, susceptibles de s'inspirer des tendances observées dans l'utilisation d'activités et de stratégies d'enseignement visant le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Il y aurait lieu de se demander, par exemple, dans le cadre de recherches expérimentales, dans quelle mesure ce sont les activités plutôt que les stratégies d'enseignement, ou l'inverse, qui favorisent davantage le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Également, il serait utile, notamment dans le cadre de la formation des maîtres, d'explorer la relation qui existe entre la conception que les enseignants se font de la langue et de son acquisition et les types d'activités et de stratégies d'enseignement qu'ils utilisent effectivement en salle de classe. De plus, il serait intéressant de déterminer dans quelle mesure, par l'observation de leurs pratiques d'enseignement, les enseignants respectent les principes fondamentaux du français intensif qui, d'après les résultats d'apprentissage chez les élèves, permettent effectivement à ceux-ci de communiquer avec précision et aisance dans la langue seconde. Enfin, il serait important d'explorer l'impact d'activités et de stratégies d'enseignement visant surtout au

développement de la précision savoir sur les capacités de communication authentique et spontanée des élèves.

CONCLUSION

Le but de la présente recherche était d'identifier les activités (nombre, durée et pourcentage) et les stratégies d'enseignement (nombre et pourcentage) utilisées par des enseignants de français intensif, dans deux classes de 5^e année et deux classes de 6^e année. Il s'agit d'une étude exploratoire visant à décrire les activités et les stratégies utilisées par quatre enseignants de français intensif en rapport avec le développement de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer. Nous avons traité du développement de la compétence linguistique implicite dans l'acquisition de l'habileté à communiquer qui comprend le développement de la précision habileté et de l'aisance à communiquer, de l'implication des activités et des stratégies contribuant respectivement au développement de ces deux facettes de la communication. Par ailleurs, nous nous sommes proposé d'examiner dans quelle mesure les activités et les stratégies d'enseignement utilisées par les quatre enseignants contribuent au développement de la précision habileté et de l'aisance à communiquer, c'est-à-dire dans quelle mesure ils utilisent les activités d'emploi et les stratégies visant l'aisance, et dans quelle mesure ils intègrent les stratégies de précision habileté aux stratégies d'aisance. À cette fin, nous nous sommes servis de la grille PRAISANCE mise au point par les auteurs du français intensif (Germain et Netten). De manière générale, les quatre enseignants privilégient les activités d'emploi de la langue. D'autre part, trois d'entre eux ont principalement recours aux stratégies d'aisance. Par contre, un seul parmi les quatre enseignants a recours à l'intégration des stratégies visant la précision habileté aux stratégies visant l'aisance et aux activités d'emploi. Quant à l'utilisation de stratégies visant la précision savoir, deux des enseignants y ont recours dans des activités de production orale, alors que les deux autres y ont recours uniquement en production écrite.

Ainsi, nous avons observé dans la pratique de ces quatre enseignants peu de différences dans l'utilisation des activités. Par ailleurs, nous avons observé des différences marquées dans l'utilisation des stratégies d'enseignement. Or, l'étude de Groulx (2005) met en évidence l'importance des stratégies d'enseignement employées par l'enseignant dans le développement de l'aisance à communiquer et de la précision linguistique. Ayant constaté dans notre étude des différences marquantes dans l'utilisation des stratégies d'enseignement par les quatre enseignants de français intensif observés, nous sommes amenée à souligner l'importance de mettre l'accent sur l'utilisation de stratégies d'enseignement susceptibles de développer la précision linguistique et l'aisance à communiquer par les enseignants de langue seconde dans le cadre de la formation des maîtres.

APPENDICE A

DÉFINITION DES CRITÈRES DE LA GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN)

D'OBSERVATION DE CLASSE

Extrait de Germain, C. et J. Netten. 2004 b. « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques ». *Marges linguistiques* (revue en ligne) : <http://www.marges-linguistiques.com>.

Critère (stratégie d'enseigne- ment)	Explication et exemple
<i>Apprentissage visé : PRÉCISION LINGUISTIQUE (savoir-faire)</i>	
1. <i>Visé à faire comprendre sens précis</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à aider un élève à comprendre exactement le sens d'un mot ou d'une expression</i> (Netten, 2001 ; Tardif, 1991). C'est ce qui se produit lorsque l'élève doit répondre à des questions précises, comme <i>qui, quoi, où, comment</i> et <i>quand</i> : il s'agit donc d'un sens exact, en rapport avec la précision pragmatique fonctionnelle.</p> <p>Si l'enseignant montre aux élèves comment associer un certain sens, ou concept, à certains mots ou expressions, il contribue au développement de la précision pragmatique fonctionnelle. Cela se produit lorsqu'il s'agit de trouver le synonyme ou l'antonyme d'un mot dans une phrase (s'il s'agit de tout un exercice, on dira que c'est une activité plutôt qu'une démarche d'enseignement). Autre exemple, permettant de développer, cette fois, la précision langagière grammaticale : trouver des mots de la même famille (dans le cas d'un mot, au passage, et non dans le cas de tout un exercice, auquel cas il s'agira d'une activité et non d'une démarche d'enseignement).</p>
2. <i>Corrige erreur (l'élève répète)</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à corriger une erreur faite par l'élève, suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève</i> (Lyster, 1994). C'est ce qui se produit lorsqu'un enseignant corrige une erreur « d'information » ou une erreur d'ordre phonétique ou grammatical. L'erreur peut porter, par exemple, sur la relation entre certains concepts, ou sens, et la manière de désigner ces concepts dans la L2 : par exemple, remarque d'un enseignant qui affirme qu'on ne dit pas un « programme d'information » mais un « bulletin d'information » (précision pragmatique fonctionnelle, dans ce cas), et reprise par l'élève de cette nouvelle formulation.</p> <p>Si la correction (et répétition de la part de l'élève) est accompagnée d'une explication de l'erreur, on cochera également le critère 12.</p>
3. <i>Fait voir rapport oral/écrit (l'élève reproduit)</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, avec reproduction par l'élève de la forme écrite</i> : par exemple, faire la distinction, à l'écrit, entre <i>chanter</i> et <i>chanté</i>.</p>

Apprentissage visé : AISANCE À COMMUNIQUER (savoir-faire)

4. <i>Vise à faire comprendre sens global</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à vérifier si l'élève a bien compris l'idée générale d'une communication orale ou écrite. Mais, dans le cas de l'écoute d'une cassette ou d'un film, en vue d'en faire comprendre le sens général, on dira qu'il s'agit d'une activité (et non d'une démarche d'enseignement).</i></p> <p>Si l'élève ne comprend pas bien un message, il lui sera difficile de s'approprier la langue : il risque de commettre des erreurs d'interprétation. « Le niveau de compréhension du message par l'élève semble influencer la quantité de données linguistiques qui peuvent en même temps être interprétées, à partir du message de façon non consciente » (Netten & Planchat, 1995 : pp. 45).</p>
5. <i>Négocie sens</i>	<p><i>Toute interaction ponctuelle entre l'enseignant et l'élève visant à faire comprendre le contenu d'un message (le sens d'une expression ou d'un mot inconnu), soit la signification d'un passage entendu ou lu. Il peut s'agir d'une négociation d'un sens précis, ou d'un sens général ; dans ces deux cas, par convention, on cochera ce critère-ci (Germain, 1993 : pp. 85).</i></p>
6. <i>Pose questions personnelles</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à questionner un élève sur sa vie personnelle ou visant à transposer un thème dans la vie personnelle d'un élève ou d'un groupe d'élèves, de manière à impliquer l'élève dans son propre apprentissage. Cela se produit surtout lorsque l'enseignant, sous prétexte de faire « pratiquer » des structures nouvellement ou récemment apprises, pose des questions à caractère personnel (par exemple, dire le nombre de frères et de sœurs). Mais, dans tous ces cas, les choix linguistiques de l'élève restent relativement limités (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991).</i></p>
7. <i>Encourage participation</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire participer un élève avec les autres afin qu'il utilise la langue, qu'il ait un output langagier. Par exemple, un enseignant qui demande à un élève de poser une question à un autre élève. Également, lorsque l'enseignant s'adresse à un élève pour lui dire, par exemple, « Et toi, est-ce que tu es d'accord, ou non ? ». Par contre, si l'enseignant demande aux élèves de travailler par groupes de deux afin de se poser mutuellement un certain nombre de questions précises, afin d'employer les éléments linguistiques nouvellement appris, il s'agit d'une activité plutôt que d'une démarche d'enseignement (Lentz & al., 1994)</i></p>
8. <i>Pose questions ouvertes</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à poser des questions dont on ne connaît pas les réponses à l'avance (où il y a un écart d'information à combler), de manière à inciter l'élève à faire des choix linguistiques et produire des messages signifiants pour lui. Autrement dit, emploi de questions faisant appel aux expériences ou aux intérêts des élèves, et menant à des situations de communication authentique. Le choix des réponses de l'élève est pratiquement « illimité » en termes de structures langagières. C'est ce qui se produit lorsque la réponse, qui est tout à fait inconnue de l'enseignant, implique un certain développement (questions non « fermées » ou limitées) : donc, développement de l'aisance langagière grammaticale (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991).</i></p>
9. <i>Fait interagir</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire interagir les élèves entre eux (Doughty & Williams, 1988). Il peut s'agir de donner aux élèves l'occasion de parler entre eux pendant un temps très limité (sinon, il s'agit d'une activité) en utilisant la langue de façon relativement libre et spontanée. Dans tous ces cas, l'enseignant s'adresse à l'ensemble des élèves (s'il ne s'adresse qu'à un élève, on recourra au critère 7) et la langue doit être utilisée de façon aussi authentique que possible. Les jeux qui demandent d'interagir, les simulations, les jeux de rôle, d'improvisation ou de débat sont des activités plutôt que des démarches d'enseignement.</i></p> <hr/>

Apprentissage visé : PRÉCISION LINGUISTIQUE et CULTURE (savoir)

10. Donne explication sur langue/ culture	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer comment fonctionne la langue ou à présenter des éléments d'ordre culturel. Ce critère fait référence à toute explication qui recourt au métalangage (exemple : « le mot <i>chaise</i> est un mot féminin » ; « le verbe s'accorde avec le sujet »), qui consiste en un « discours » sur la langue, à propos de la langue. Exemple : « C'est quel temps de verbe ? » ; ou encore : « Donne-moi un exemple d'un verbe à l'imparfait » (précision langagière grammaticale).</i></p> <p>Il faut comprendre ce critère dans un sens large, référant à toute présentation explicite, spécifique – mais ponctuelle – par l'enseignant, de la L2 (ou par les élèves lorsque ceux-ci jouent le rôle de l'enseignant, sous la direction de l'enseignant). Dans tous ces cas, il y a recours à une terminologie grammaticale ou linguistique explicite. Par exemple, en répondant aux questions de l'enseignant, les élèves peuvent « enseigner » des choses à propos de la langue (exemple : « les mots qui se terminent en <i>-tion</i> »).</p> <p>Si l'enseignant fait un exposé magistral sur les règles de politesse en français, comparativement à l'usage en L1, il y a enseignement explicite en vue du développement de la précision pragmatique socioculturelle si ces règles ont un impact sur la manière de dire dans la L2 ; sinon, il s'agit du développement d'un savoir d'ordre culturel (en rapport avec L2). Toutefois, dans ce cas, comme il ne s'agit pas d'une intervention ponctuelle, on dira qu'il s'agit d'une activité.</p> <p>Si les explications données sur la culture de la langue-cible ou d'une autre langue ne sont que des explications qui n'ont aucun effet sur la langue, c'est-à-dire qui n'entraînent pas des modifications proprement linguistiques, on notera qu'il s'agit de développer un savoir sur la culture (soit qu'il s'agisse d'une activité, soit qu'il s'agisse d'une stratégie d'enseignement).</p>
11. Négocie forme	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant qui, par ses rétroactions et son questionnement, suite à une erreur commise par l'élève, force celui-ci à réfléchir sur la façon de dire les choses, sur la façon de s'exprimer dans la L2 de manière correcte ou plus appropriée (Lyster, 1994). Par exemple, l'enseignant dit : « Comment est-ce qu'on appelle ça ? », suite à la réponse d'un élève qui dit : « On donne des directions pour faire une mousse au chocolat » (au lieu de : <i>recette</i>). Autre exemple : l'enseignant demande aux élèves comment on aurait dit différemment la chose en présence d'autres interlocuteurs (registre soutenu, ou familier, etc.). Ou encore : « Est-ce qu'on dit <i>le</i> ou <i>la</i> ? » (précision langagière grammaticale).</i></p>
12. Explique erreur	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer une erreur en recourant explicitement au métalangage, en faisant expressément référence à telle ou telle règle grammaticale ou règle d'usage (Germain & Séguin, 1998).</i></p>
13. Fait voir rapport oral/écrit (l'élève ne reproduit pas)	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, sans que l'élève ne reproduise la forme écrite.</i></p>

APPENDICE B

GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN)

Extrait de Germain, C. et J. Netten. 2004 b. « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques ». *Marges linguistiques* (revue en ligne) : <http://www.marges-linguistiques.com>.

APPENDICE C

EXEMPLES DE CATÉGORISATION À L'AIDE DE LA GRILLE PRAISANCE (GERMAIN ET NETTEN) DES STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES PAR CHACUN DES QUATRE ENSEIGNANTS

APPRENTISSAGE				HABILITÉ (langue = moyen de communication)						SAVOIR (langue = objet d'étude)									
				PRÉCISION-HABILITÉ			AISANCE			PRÉCISION-SAVOIR			CULTURE						
				langagière	pragmatique	pragmatique	langagière	langagière	pragmatique	langagière	pragmatique	pragmatique	langagière	pragmatique	langagière	pragmatique	langagière		
				grammat.	fonctionnelle	sociocult.	grammat.	discursive	fonctionnelle	sociocult.	grammat.	discursive	fonctionnelle	sociocult.	grammat.	discursive	fonctionnelle	sociocult.	
ENSEIGNEMENT				Durée	ACTIVITÉ		Habilité												
Lignes n° 31 à 44				10-15 min.	Étude	Pratique	Emploi												
						X		X			X								
Lignes n° 43-44				DÉMARCHE				L1											
1				Visé à faire comprendre sens précis				PO											
2				Corrige erreur (élève répète)															
3				Fait voir rapport oral-écrit (élève reproduit)															
32-33				Visé à faire comprendre sens global				CO											
5				Négocie sens															
6				Pose questions personnelles															
31; 36-38; 39-41				Encourage participation				PO											
31				Pose questions ouvertes				PO											
8				Fait interagir															
10				Donne explication sur langue/culture															
11				Négocie forme															
12				Explique erreur															
13				Fait voir rapport oral-écrit (élève ne reproduit pas)															

RÉFÉRENCES

- Anderson, B., J. Netten et C. Germain. 2004. *Le français intensif - Guide pédagogique interprovincial*. Régina (SK): Ministère de l'Éducation.
- Bialystok, E. 1981. « The role of conscious strategies in second language proficiency ». *Revue canadienne des langues vivantes*. Vol. 35, p. 372-394.
- Billy, L. 1980. « Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion ». *Revue canadienne des langues vivantes*. Vol. 36, p. 422-433.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching : the roles of fluency and accuracy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Calman, R. et I. Daniel. 1998. « A board's eye view of core French : The North York Board of Education ». In *French Second Language education in Canada : Empirical studies*, sous la dir. de Sharon Lapkin, p. 282-323. Toronto : Presses de l'Université de Toronto.
- Canadian Parents for French. 2003. *L'État de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2003*, Ottawa: Canadian Parents for French.
- Carullo, K. 1999. « La précision linguistique et l'aisance à communiquer en enseignement du français intensif ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, G., L. Lavoie et D. Marquis. 1995. *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Collins, J., S. Stead et S. Woolfrey. 2004. « Rethinking teaching strategies for Intensive French ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, no 3 (février), p. 355-372.
- Crystal, D. et R. Varley. 1993. *Introduction to Language Pathology*. 3^e édition. Londres: Wuhrr.
- Cummins, J. 1979. « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children ». *Review of educational research*, vol. 49, p. 80-95.

- Cummins, J. 2001. « The entry and exit fallacy in bilingual education ». In *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, sous la dir. de Colin Baker et N.H. Hornberger, p.110-138. Clevedon (R.U.) : Multilingual Matters.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.
- Day, E. et S. Shapson. 1991. « Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion: an experimental study ». *Language Learning*, Vol. 41, no 1, p. 25-58.
- Doise, W. et G. Mugny. 1984. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Doughty, C. et J. Williams. 1998. « Pedagogical choices in focus on form ». In *Focus on form in classroom second language acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, p. 197-262. Cambridge : Cambridge University Press.
- Duplantie, M. 1982. « Jouer à l'authentique ou se faire jouer par l'authentique ? », *Bulletin de l'ACLA* Vol. 4, no 2.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R., H. Basturkmen, et S. Loewen. 2001. « Learner uptake in communicative ESL lessons », *Language Learning*, vol. 51, no 2, p. 281-318.
- Faerch, C., K. Haastруп, et R. Phillipson. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Cités dans T. Hedge, « Key concepts in ELT (Fluency) ». *ELT Journal*, vol. 47, no 3, p.275-276. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fillmore, C.J. 1979. « On fluency ». In *Individual differences in language ability and language behavior*, sous la dir. de C.J. Fillmore, D. Kempler et W.S-Y Wang, p. 85-161. New York : Academic Press.
- Germain, C. 1993a. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Germain, C. 1993b. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. 2^e éd., Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. 2001. « Le didactème, concept-clé de la didactologie? ». In numéro spécial des *Études de linguistique appliquée* (en hommage à Robert Galisson), p. 455-465.

- Germain, C., M. Hardy et G. Pambianchi. 1991. *Interaction enseignant-e/élève*, Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. et J. Netten. 2004 a. « Le français intensif : introduction », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, no 3 (février), p. 251-262.
- Germain, C. et J. Netten. 2004 b. « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques ». *Marges linguistiques* (revue en ligne) : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Germain, C. et J. Netten. À paraître. « La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada ». *Dialogues et cultures*.
- Germain, C. et H. Séguin. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLÉ International.
- Green, P. S. et K. Hecht. 1992. « Implicit and explicit grammar : an empirical study ». *Applied Linguistics*, Vol. 13, no 2, p.168-184.
- 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 maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Harley, B. 1989. « Functional grammar in French Immersion: A classroom experiment ». *Applied Linguistics*, Vol. 10, no 3, p. 331-359.
- Hart, D., S. Lapkin et B. Harley. 1996. *From the teachers' viewpoint : implementing Alberta Education's new FSL program*. (Rapport final). Toronto : Modern Language Center, Oise/UT.
- Hedge, T. 1993. « Key concepts in ELT (Fluency) ». *ELT Journal* , vol. 47, no 3, p. 275-276.
- Kopenen, M. 1992. « Glottal boundary markers and aspects of disfluency in Finnish English ». Thèse de licence. Université de Jyväskylä.
- Koponen, M. et H. Riggenbach. (2000). « Overview : Varying Perspectives on Fluency ». In *Perspectives on Fluency*, sous la dir. de H. Riggenbach, p. 5-24. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.

- Lamendella, J. 1979. « The neurofunctional basis for pattern practice ». *TESOL Quarterly*, Vol. 3, p. 5-19.
- LeBlanc, R. 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langue seconde / Éditions M.
- Leeson, R. 1975. *Fluency and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Montréal : Guérin.
- Lehtonen, J., K. Sajavaara et A. May. 1977. « Spoken English : The perception and production of English on a Finnish-English contrastive basis ». Jyväskylä: Gummerus.
- Lennon, P. 1990. « Investigating fluency in EFL : A quantitative approach ». *Language Learning*, vol. 40, p. 387-417.
- Lentz, F., R. Lyster, J. Netten et C. Tardif. 1994. « Vers une pédagogie de l'immersion ». *Le Journal de l'immersion*, vol. 18, p. 15-27.
- Lewis, C.C. 1995. « 'A little off balance': Exploring teachers' experiences with a communicative-experiential curriculum in French as a second language through teacher inquiry ». Thèse de doctorat, Burnaby (CB), Simon Fraser University.
- Lewis, C.C. 1998. « 'A little off balance': Exploring teachers' knowledge about a communicative-experiential curriculum in French as a second language ». In *French second language education in Canada : Empirical studies*, sous la dir. de S. Lapkin, p. 237-256. Toronto : Presses de l'Université de Toronto.
- Lightbown, P.M. et N. Spada. 1989. *A Secondary V follow-up study of learners through primary level intensive ESL programs*. Québec (Qc) : Direction générale du développement des programmes, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Lightbown, P. M. et N. Spada. 1990. « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, p. 429-448.
- Lyster, R. 1994. « La négociation de la forme : stratégies analytiques en classe d'immersion ». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 82, p. 446-465.

- Lyster, R. 1998. « Recast, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, p. 51-81.
- Mugny, G. 1985. « Avant Propos - La psychologie sociale génétique : une discipline en développement ». In *Psychologie sociale du développement cognitif*, sous la dir. de G. Mugny. Berne (Suisse) : Peter Lang.
- Mugny, G. et F. Carrugati. 1989. *Social representation of intelligence*. Cambridge (R.U.) : Cambridge University Press.
- Nassaji, H. et S. Fotos. 2004. « Current developments in research on the teaching of grammar », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 109-125.
- Netten, J. 2001. « Étude exploratoire des relations entre les démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Netten, J. et C. Germain. 2000. « Transdisciplinary approach and intensity in second language learning / teaching ». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 3 (1-2), p. 107-122.
- Netten, J. et C. Germain. 2004a. « Developing the curriculum for Intensive French ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, no 3 (février), p. 295-308.
- Netten, J. et C. Germain. 2004b. « Theoretical and research foundations of Intensive French ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, no 3 (février), p. 275-294.
- Netten, J. et C. Germain. 2005. « Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, No 8.2, p. 183-210.
- Netten, J. et J. Planchat-Ferguson. 1996. « Strategies for developing communicative competence with emphasis on comprehensible input ». In *Second language practice : Strategies for developing communicative competence*, sous la dir. de G. Duquette, p. 43-54. Clevedon : Multilingual Matters.
- O'Malley, J.M. et A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Palmer, H. E. 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Londres: George G. Harrap and Company.
- Palmer, H. E. 1921. *The Principles of Language Study*. Londres: George G. Harrap and Company.
- Pambianchi, G. 2003. « Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les adultes ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Paradis, M. 1994. « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism and SLA ». In *Implicit and explicit learning of languages*, sous la dir. de N.C. Ellis, p. 394-419. New York : Academic Press.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.
- Perret-Clermont, A.-N. 1979. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne (Suisse) : Peter Lang.
- Pica, T. et C. Doughty. 1985. « Input and interaction in the communicative language classroom : A comparison of teacher-fronted and group activities ». In S.M. Gass et C.G. Madden (dir. publ.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Richards, J.C. et T.S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. 1991. « Towards an understanding of fluency : A microanalysis of nonnative speaker conversations ». *Discourse processes*, vol. 14, p. 423-441.
- Riggenbach, H. (dir. publ.). 2000. *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Sajavaara, K et J. Lehtonen. 1978. « Cross-linguistic and cross-cultural intelligibility ». In *Focus on Spoken Language*, sous la dir. de L. Lautamatti et P. Lindqvist, p. 23-57. Language Centre for Finnish Universities, *Language Centre News*, vol. 1. Jyvaskyla: Université de Jyvaskyla.

- Stern, H. H. 1982. « French core programs across Canada : How can we improve them ? ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 39, p. 34-47.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*, sous la dir. de P. Allen et B. Harley. Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. 1981. Time and timing in bilingual education. *Language learning*, vol. 31, p. 1-15.
- Swain, M. 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In *Input in Second Language Acquisition*, sous la direction de S. Gass et C.G. Madden (dir. publ.). Rowley, MA : Newbury House, p. 235-253.
- Tardif, C. 1991. « Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion ». *Études de linguistique appliquée*, vol.8, p. 39-51.
- Towell, R., R. Hawkins et N. Bazergui. 1996. « The development of fluency in advanced learners of French ». *Applied Linguistics*, vol. 17, no 1, p. 84-119.
- Tulving, E. 1983. *Elements of Episodic Memory*. Oxford : Oxford University Press.
- Turnbull, M. 1999. « Multidimensional project-based second language teaching : observations of four grade 9 core French teachers ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56 (septembre), p. 7-30.
- Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vygotsky, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Widdowson, H. G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.