

LA DIDACTIQUE À L'ŒUVRE

Perspectives théoriques et pratiques

L'Approche communicative: d'autres voies à ouvrir • Pour le renouveau des manuels de français langue seconde • L'Enseignement du français langue seconde: des principes à la réalité • L'Écrit publicitaire: pour une introduction à l'argumentation écrite • Francophonie et français langue seconde à l'oral: quelle(s) culture(s), quelles méthodes? • Les Noyaux efficaces: une méthode pour enseigner le vocabulaire • Les Emprunts lexicaux à l'anglais comme marqueurs de variation sociostylistique dans le français de France et du Canada • Dynamique des groupes et dynamique de l'enseignement du français langue seconde

sous la direction de

Jacques Cotnam

et de

Janet M. Paterson

LA DIDACTIQUE À L'OEUVRE
Perspectives théoriques et pratiques

sous la direction de

Jacques Cotnam et de Janet M. Paterson

**La Didactique à l'oeuvre:
perspectives théoriques et pratiques**

**Canadian Scholars' Press Inc.
180 Bloor St. W., Suite. 402
Toronto, Ontario
M5S 2V6**

© Canadian Scholars' Press Inc. Tous droits réservés.

Données de catalogue avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

**La didactique à l'oeuvre: perspectives théoriques
et pratiques**

ISBN 1-55130-060-5

**1. Français (Langue) – Étude et enseignement
(Supérieur). I. Paterson, Janet M., date.
II. Cotnam, Jacques.**

PC2065.D53 1995 448'.0071'1 C95-931183-1

Couverture: Brad Horning

Avertissement: Certaines images de la version imprimée de ce livre ne sont pas disponibles pour être incluses dans le livre électronique.

À Monique Léon et à Nicole Maury

Page laissée blanche intentionnellement

TABLE DES MATIÈRES

Présentation / 7

Jacques Cotnam et Janet M. Paterson

La Didactique à l'épreuve / 9

L'Approche communicative: d'autres voies à ouvrir / 10

Dominique Sheffel-Dunand

Pour le renouveau des manuels de français langue seconde / 30

Christine Besnard

L'Enseignement du français langue seconde: des principes à la réalité / 45

Rosanna Furguele

Pratiques didactiques / 55

L'Écrit publicitaire: pour une introduction à l'argumentation écrite / 56

Sylvie Rosienski-Pellerin

Francophonie et français langue seconde à l'oral: quelle(s) culture(s), quelles méthodes? / 70

Danièle Issa-Sayegh

Les Noyaux efficaces: une méthode pour enseigner le vocabulaire / 82

Mary Elizabeth Aubé

Ouverture des horizons / 93

Les Emprunts lexicaux à l'anglais comme marqueurs de variation sociostylistique dans le français de France et du Canada / 94

Françoise Mougeon

Dynamique des groupes et dynamique de l'enseignement du français langue seconde / 108

Charles Elkabas

Page laissée blanche intentionnellement

Présentation

Jacques Cotnam

Département d'études françaises

Collège universitaire Glendon

Université York

Janet M. Paterson

Département d'études françaises

Université de Toronto

La didactique des langues est actuellement en état de questionnement et de mutation. Après des développements importants, ces dernières années, du côté de la méthode communicative et de l'apprentissage autodirigé notamment, les discussions en didactique se transforment de plus en plus en remise en question.

Cette remise en question s'explique principalement par deux facteurs. Le premier relève de changements socio-culturels récents qui influent sur la salle de classe. En effet, la mutation d'une société plus au moins homogène à une société hétérogène est en train de créer de nouvelles configurations dont on n'a pas fini de saisir les conséquences. Non seulement les besoins pratiques et intellectuels des étudiants ont changé, mais également leurs intérêts¹. On sait que, depuis plusieurs années, l'enseignement de la grammaire selon les modes traditionnels est tout aussi irrecevable pour la génération des vidéos et des ordinateurs (ainsi que pour certains professeurs), qu'une étude textuelle limitée aux classiques littéraires. Comme l'affirme pertinemment le philosophe Jean-François Lyotard, c'est la nature même du savoir et de sa transmission qui est radicalement changée par toutes les transformations culturelles et technologiques récentes.

Par ailleurs, la didactique fait l'objet de nombreuses interrogations pour une raison qu'on peut envisager tout simplement comme une conjoncture intellectuelle au sein de la discipline. Les évolutions et les révolutions (pour reprendre l'heureuse expression de Dominique Sheffel-Dunand), qui ont eu lieu en didactique des langues étrangères ces trente dernières années, font appel aujourd'hui à une sérieuse évaluation, ne serait-ce qu'en fonction des changements évoqués plus haut. Et puis, pour le dire très franchement, l'essai répété de certaines méthodes en a révélé les lacunes. Il faudrait aussi ajouter que le profil des enseignants de langues étrangères a beaucoup changé depuis que la didactique est devenue un domaine reconnu de recherche. Celui qui veut bien profiter du développement de nouvelles méthodes et théories sera probablement plus enclin à adopter une attitude critique et à envisager des directions inédites.

8 / Présentation

Or, c'est justement ce que le présent ouvrage nous livre, à savoir, d'une part, des interrogations diverses au sujet de certaines méthodes pédagogiques et, d'autre part, des incursions dans des domaines relativement inexplorés. Fruit de deux colloques organisés par les départements d'études françaises de l'Université de Toronto et du Collège universitaire Glendon de l'Université York, ce volume reflète le désir des deux institutions de promouvoir l'échange d'idées et la discussion autour d'une question qui demeure au centre des préoccupations de tous les départements où l'enseignement de la langue occupe une place importante.

Dans la première partie du volume, le lecteur trouvera des discussions très stimulantes concernant différentes approches pédagogiques. Dominique Sheffield-Dunand interroge rigoureusement la méthode communicative par le biais de la mise en place des actes de parole; Christine Besnard examine en détail l'emploi des manuels de français langue seconde dans les universités. De son côté, Rosanna Furgiuele fait état de problèmes découlant de l'application de certains principes méthodologiques dans la salle de classe.

Les textes réunis dans la seconde partie suggèrent de nouvelles idées pédagogiques dont les enseignants tireront aussi profit. L'article de Sylvie Rosiensi-Pellerin propose l'utilisation de l'écrit publicitaire pour l'enseignement de l'argumentation écrite. Pour sa part, Danièle Issa-Sayegh donne des pistes fécondes pour l'élaboration des cours d'oral en les intégrant dans le cadre de la francophonie. Quant à Mary Elizabeth Aubé, elle aborde d'une façon originale la question épineuse de l'enseignement du vocabulaire.

Dans la troisième partie, l'article de Françoise Mougeon illustre la complexité du problème des emprunts à l'anglais. Enfin, au delà du bien fondé des méthodes, des manuels et des pratiques pédagogiques demeure, comme le démontre pertinemment Charles Elkabas, une question essentielle que l'on ne pourra dorénavant escamoter, celle de la dynamique des groupes.

Nous remercions de tout coeur Paul Perron de l'Université de Toronto, Jean-Claude Jaubert et Dyane Adam du Collège universitaire Glendon qui ont donné un appui moral et financier pour la publication de ce volume. Nous sommes également très reconnaissants à Carol Kent d'avoir entrepris le travail ardu de l'édition des textes et à Linda Lamisong pour son aide précieuse.

¹ Le générique masculin est utilisé de façon neutre, non discriminatoire, dans tout le volume.

LA DIDACTIQUE À L'ÉPREUVE

L'Approche communicative: d'autres voies à ouvrir

Dominique Sheffel-Dunand
Études françaises
Université de Toronto

La comparaison des méthodologies est une pratique permanente et la plupart du temps fort difficile dans ses exigences. La fréquence et l'importance des évolutions et des révolutions qui se sont succédé en didactique des langues étrangères depuis une trentaine d'années en font un exercice périlleux que nous laisserons volontiers à l'historien. Nous envisagerons cependant, à la lumière de certains ouvrages de référence, les faits rapportés concernant la description psycho-pragmatique et sémantique de l'acte de requête ainsi que le discours didactique des auteurs de manuels de français langue étrangère, pour la présentation de cet acte de langage.

Cette étude nous permettra de définir la place accordée aux concepts empruntés à la linguistique et aux autres théories de référence dans le discours méthodologique français des années 80-90. L'analyse de l'acte de requête dans trois manuels d'enseignement dits «communicatifs» et publiés en France entre les années 1982 et 1991, nous permettra de dégager dans une certaine mesure la méthodologie induite, c'est-à-dire les pratiques de classe recommandées par les auteurs aux enseignants utilisateurs. Les matériels d'enseignement apportent en effet au lecteur,

les informations indispensables pour *contrôler* et *compléter* celles que lui fournit le discours méthodologique, souvent volontariste (et même normatif), toujours suspect de subjectivisme et traversé de surdéterminations multiples. *Compléter*, et non seulement *contrôler*, car la réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en oeuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments (Puren, 1988:13).

C'est à l'intérieur de cet échange pédagogique qu'il nous apparaît intéressant de situer l'évolution observée dans les méthodes appelées «communicatives».

1. Une description psycho-pragmatique et sémantique de l'acte de requête

À l'aide d'une présentation et d'une analyse de certaines réalisations linguistiques observées dans l'acte de requête, nous allons essayer d'illustrer et de caractériser les

nouvelles recherches en grammaire du français contemporain. Depuis plusieurs années, l'intérêt porté à l'emploi de la langue comme instrument de communication, a conduit à une prise de conscience de la diversité des actes de langage que nous accomplissons et de la multiplicité de leurs réalisations linguistiques. L'inventaire établi intuitivement par Martins-Baltar pour le français parlé contemporain, présente près de deux cents types d'actes et propose plus de trois mille réalisations linguistiques courantes. Pour Eddy Roulet (1977:525), cet inventaire qui est

extrêmement précieux parce qu'il donne pour la première fois une vision d'ensemble du domaine, se contente de présenter en regard de chaque type d'acte les réalisations linguistiques qui en semblent les plus courantes en français; il ne cherche pas à expliquer pourquoi ni comment tel énoncé plutôt que tel autre peut réaliser tel acte. Or, si chaque acte de langage peut être exécuté au moyen d'énoncés ayant des structures syntactico-sémantiques variées (par exemple, tournure déclarative, interrogative ou impérative, présence ou absence d'une modalité épistémique, choix de la personne et du temps du verbe), le choix de celles-ci n'est pas accidentel, bien que les relations entre la structure de l'énoncé et la valeur illocutive de l'acte n'aient pas encore fait l'objet de description systématique en français.

La variété des énoncés proposés dans *Un niveau-seuil* pour la catégorie «Actes d'ordre» (Coste et al., 1976:118-161)

- a) demander à autrui de faire soi-même,
- b) demander à autrui de faire lui-même,

explique la difficulté que rencontrent concepteurs de méthode et enseignants à opérer des choix pour décrire et expliquer les réalisations linguistiques afférentes à cet acte. Une lecture de l'inventaire proposé par Martins-Baltar nous permet de constater la fréquence de la tournure interrogative, des verbes modaux tels que «pouvoir» et «devoir» et du choix de certains temps verbaux. Pour suivre la même progression grammaticale que celle retenue par la plupart des manuels de français langue étrangère, nous nous intéresserons tout d'abord à la définition de la question et aux efforts de classification des types de questions proposées en pragmatique.

En effet les linguistes et les sociologues du langage et de la conversation ont tout de suite reconnu la polyvalence et la richesse du domaine empirique des questions. Cependant, si la base de la taxinomie, en théorie des actes de langage, est le but illocutionnaire, pour Herman Parret (1979:89), «en pragmatique intentionnelle, la base devrait être la structure psychologique sous-jacente». Ce dernier propose ainsi (1979:89) qu'

au moins *deux états psychologiques* sous-jacents soient pertinents (l'état judicatif et l'état volitif) et que l'état psychologique de l'*interlocuteur* (aussi bien que du locuteur) transforme également la nature de la question. La mise en valeur de la base psycho-pragmatique de POSER UNE QUESTION, reposant sur ces

deux aspects (multiplicité des états psychologiques et rôle de l'interlocuteur), réintroduit de ce fait les catégories de la question-question et de la question-requête.

Ainsi, si la distinction entre la question-question et la question-requête n'est pas pertinente au niveau du but illocutionnaire, elle est nécessaire au niveau des états psychologiques exprimés par leur illocution. Ce concept est repris par Paul Larreya (1984:225), dans sa définition des énoncés directifs qu'il décrit comme «des énoncés dont la fonction porte sur des actions dont l'accomplissement ou le non-accomplissement dépend de la volonté du destinataire». Dans son étude, ce dernier insiste également sur les différents degrés de sémantisation des énoncés. Il nous rappelle que plus la sémantisation de la fonction est grande, plus la part de l'interprétation est réduite; et inversement. Il distingue pour l'essentiel trois degrés, qui correspondent à trois types d'énoncés (1984:226):

1. Les *énoncés de sens performatif* (sémantisation totale).
2. Les *dérivés marqués* (énoncés du type *Can you/would you close the door?*, dont la forme indique assez clairement la fonction, mais qui malgré cela pourraient être interprétés de façon différente — ce qui prouve qu'ils laissent une certaine marge entre le sens et la valeur illocutoire).
3. Les *dérivés allusifs* (énoncés du type *It's hot in here*, dans lesquels la sémantisation est très partielle).

Cette classification, proposée par Larreya, pour les fonctions directives pourrait être utilisée dans la salle de classe pour expliquer ou faire formuler par l'apprenant la raison des différentes réalisations linguistiques observées dans l'acte de requête.

Cet inventaire partiel, établi pour une description psycho-pragmatique et sémantique de cet acte, a mis en évidence l'importance des stratégies d'interaction dans les actes de langage. Puisque ce concept, emprunté à l'analyse conversationnelle, est actuellement très présent dans les matériels d'enseignement publiés en France depuis les années 90, nous souhaitons sortir momentanément du domaine de la linguistique pour étudier, comme le font les ethnologues et les sociologues, l'interaction sociale.

Afin d'élucider certains aspects des relations entre modalité et illocution en français, Eddy Roulet examine l'emploi des verbes «pouvoir» et «devoir» dans les actes de permission et de requête. Pour saisir le rôle de ces deux verbes modaux, il oriente sa recherche dans deux domaines: l'influence des stratégies d'interaction sociale sur la réalisation des actes de langage dans le discours et la structure sémantique de «pouvoir» et de «devoir» et des prédicats performatifs qui s'en rapprochent. Il cite ainsi Erwing Goffman pour qui:

Schématiquement, tout individu est pris entre deux nécessités dans la société: défendre le territoire de son moi et établir un lien social avec autrui. Ces nécessités sont difficiles à concilier, car l'établissement du lien social oblige l'individu à renoncer à certaines barrières et ouvre ainsi la voie à des intrusions territoriales (Goffman, cité par Roulet, 1980:217).

Pour Eddy Roulet la requête est le type même de l'acte qui peut être considéré par l'interlocuteur comme une offense territoriale; pour éviter cette interprétation fâcheuse pour le développement de l'interaction sociale, le locuteur dispose de procédés lui permettant «de changer la signification attribuable en ce qu'on peut tenir pour acceptable ou, en d'autres termes, de neutraliser les violations incursives» 7(AMF), (Roulet, 1980:217). Dans ce même article, l'auteur cite la tentative d'intégration d'une approche linguistique et d'une approche centrée sur l'influence de l'interaction sociale de Brown et Levinson sur «les actes qui menacent de faire perdre la face à l'un des interlocuteurs» (AMF) (1980:217). Dans le tableau ci-dessous ces deux auteurs proposent une classification des stratégies à la disposition du locuteur qui veut exécuter un AMF .

Image non disponible

Roulet, *Communications*, 1980, p. 217

En conclusion de cette analyse, Eddy Roulet observe (1980:236) que «les mêmes formes grammaticales *pouvoir* et *devoir*, appartenant à la catégorie des verbes modaux, jouent des rôles très différents dans la détermination de la valeur illocutoire de l'énoncé et que ces rôles n'apparaissent pas au même degré dans les actes de requête et de permission». Le tableau suivant récapitule les emplois des deux formes, en tenant compte de la variation tournure déclarative/tournure interrogative, dans leurs cinq fonctions possibles dans la réalisation des deux actes:

Image non disponible

Roulet, *Communications*, 1980, p. 236

Cette classification, empruntée à la sémantique, pourrait apparaître dans le livre du professeur des manuels d'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Elle serait très utile à l'enseignant lors de l'élaboration d'exercices de conceptualisation visant à faire formuler et expliciter, par l'apprenant, la variété des formes linguistiques rencontrées dans l'acte de requête.

Pour conclure cet inventaire des descriptions de l'acte de requête, que nous avons voulu à ce point non-exhaustif, nous dirons donc que les recherches actuelles en pragmatique et en sémantique nous ont montré que toute tentative d'explication de l'acte de requête doit s'appuyer sur le concept d'illocutoire et sur le rôle essentiel joué par les prédicats performatifs (ordonner, permettre, etc.) et modaux (pouvoir, devoir, etc.), dans la détermination de la valeur de cet acte de langage. Par ailleurs, les recherches menées en analyse conversationnelle sur le développement de stratégies d'interaction entre locuteur et interlocuteur, réalisées à l'aide de formes linguistiques systématiques et conventionnelles, nous permettent de mieux distinguer les réalisations directes et indirectes observées dans cet acte de langage.

L'histoire de la didactique du français nous donne de nombreux exemples d'emprunts faits à la linguistique: dans les années 60-70, la grammaire structurale, et plus récemment dans les années 75, l'analyse du discours et la pragmatique des actes de parole. S'agit-il d'emprunts ou simplement d'un métalangage ou d'un transfert de méthodologie? Dans notre démonstration, nous essaierons de définir l'interrelation entre ces nouvelles recherches en grammaire du français parlé contemporain et le discours méthodologique observé dans les ouvrages didactiques français et dans les

matériels d'enseignement du français langue étrangère, publiés en France depuis les années 80.

2. La description grammaticale de l'acte de requête et l'approche communicative

Bien que l'objet de notre étude soit de définir la place de la grammaire sémantique et de la pragmatique dans la classe de français langue étrangère aujourd'hui ainsi que de préciser les réflexions des auteurs sur le concept d'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, nous commencerons cependant notre étude par une redéfinition et une caractérisation de ce que furent les nouveaux objets en didactique des langues à la fin des années 70.

Si les cours audio-visuels en FLE (français langue étrangère) peuvent apparaître comme un ensemble composite à certains égards (influence de la linguistique américaine ou référence au structuro-globalisme du Cercle de Prague), on a pu cependant dégager un certain nombre de caractéristiques communes, signe d'appartenance à une même famille méthodologique. Pouvons-nous de la même manière juger de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des cours «post audio-visuels»? Peut-on se fier à la dénomination variée de ces cours : «méthode communicative», «méthode fonctionnelle-notionnelle», «méthode interactive», pour parler de conception commune?

Le recul du temps nous manque encore pour en juger. Cependant, on peut observer que ces méthodes ont en commun d'être le fruit d'une réflexion dominée par l'interrogation du concept de communication, notion très tôt mise en avant dans les descriptions du langage par les linguistes du Cercle de Prague tels que Martinet. Déjà en 1960, celui-ci écrivait : «Le langage exerce d'autres fonctions que celle d'assurer la compréhension mutuelle» par exemple le langage expression de la pensée, le langage expression de soi-même. Il conclut en ces termes, «En dernière analyse, c'est bien la communication, qu'il faut retenir comme la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue» (1964:13).

Le renouvellement méthodologique entrepris au lendemain de la deuxième guerre mondiale s'appuyait ainsi sur le postulat de la fonction communicative du langage, dans le but de favoriser des échanges oraux entre les communautés et les individus; néanmoins la communication comme objectif ne fait pas encore l'objet d'une réflexion approfondie. Comme le souligne Sophie Moirand (1990:9), «cette notion de communication, si souvent invoquée (mais seulement invoquée) dans la littérature sur l'enseignement/apprentissage des langues, est toujours abandonnée au profit d'une notion connexe, celle de situation».

Les années 70, en revanche, sont marquées par un approfondissement de la réflexion sur le concept de communication et de ses implications sur le plan méthodologique. Pour les méthodologues et concepteurs de méthodes de cette décennie, il s'agit de :

1. S'interroger sur l'enseignement/apprentissage au-delà du niveau débutant dans une perspective communicative moins restrictive que celle des MAV (Méthodes audio-visuelles).

2. Fournir des outils méthodologiques mieux adaptés à des échanges internationaux sans cesse croissants et à des publics diversifiés.

Dans les ouvrages publiés en didactique, les auteurs parlent désormais, non plus de communication, mais de compétence de communication. Les manuels en didactique de cette époque peuvent aussi être désignés par référence aux résultats de travaux collectifs, menés à l'initiative du Conseil de l'Europe. Il s'agit des ouvrages *Notional Syllabuses* et *The Threshold Level*, pour l'anglais, et *Un niveau-seuil*, pour le français. Les auteurs de ces travaux proposent d'articuler les objectifs d'enseignement sur la maîtrise de secteurs de la langue cible regroupés autour de :

- a) l'expression de certaines fonctions communicatives du langage,
- b) l'expression de la modalité définie comme l'attitude du locuteur à propos de ce qu'il dit,
- c) l'expression de catégories sémantico-grammaticales (comme la localisation, la quantification, la déixis), réalisées au moyen de signes grammaticaux différents dans les différentes langues.

Pour Jean-Claude Beacco et Jean-Claude Chevalier (1988:31-32), «les formes nouvelles d'enseignement, inaugurées aux environs des années 75 en France — et marquées, entre autres, par la publication du *Niveau-Seuil* — ont conduit, bien plus nécessairement qu'auparavant, à agrandir le champ des références». Le rôle de cet ouvrage, paru en 1976, est comparable pour les années 80 à celui du *Français fondamental* dans les années 60. Dans leur progression d'enseignement, les méthodes «post niveau-seuil» s'inspirent en effet des classements et des inventaires que propose cet ouvrage collectif.

Les difficultés d'application des méthodes structurales à des publics différents, et les études menées sur les besoins des apprenants ont également modifié les objectifs de la didactique.

Ces préoccupations ont conduit à développer des considérations ethnologiques, sociologiques, sociopsychologiques, etc. et donc nécessairement à relativiser — ou à faire éclater — l'influence d'une linguistique pure et dure. Mouvement de balancier bien connu en France où linguistique de type formel et linguistique de type anthropologique rivalisent et s'affrontent depuis le XIX^e siècle (Beacco et Chevalier, 1988:32).

Si la didactique, aujourd'hui, met en relief l'importance que l'on accorde à l'analyse de conversations et de textes, à la pragmatique de l'énoncé et à ses valeurs argumentatives, ainsi qu'à la description de rituels socio-langagiers, l'introduction de ces nouveaux objets a certainement amené à redéfinir les interfaces linguistiques-didactiques. Le FLE (Français langue étrangère) et le FLM (Français langue maternelle) ont quitté davantage certaines formes de la linguistique que la linguistique elle-même. Ce qui a changé ce sont les modalités de la relation et les types de relation qui appellent dans le débat d'autres théories et d'autres disciplines. L'objet de notre analyse sera ainsi de relever dans les manuels de français langue étrangère, publiés après 1980, les emprunts à la linguistique et aux autres disciplines. Quels sont donc les choix opérés

par les auteurs de cours de français quant à l'apprentissage d'une langue étrangère en salle de classe? Peut-on parler de ruptures, d'amendements dans la conception de manuels et dans les pratiques de classe?

A. Enseignement, apprentissage, acquisition dans la classe de langue

Notre étude des activités proposées dans les ouvrages *Archipel*¹, *Le Nouveau sans frontières*² et *Libre échange*³ nous montre bien que les concepteurs de méthodes sont encore prudents dans leur discours pédagogique sur l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Cette prudence est peut-être liée aux résultats des travaux menés en psycholinguistique. Après l'influence des théories telles que celle de Skinner sur les méthodes audio-orales et audio-visuelles, les recherches actuelles sur l'interlangue et les concepts d'apprentissage/acquisition d'une langue préconisent à leur tour une certaine méthodologie. Ainsi, Stephen Krashen auteur de la dichotomie acquisition/apprentissage, explique qu'il y aurait là deux processus, clairement distinctifs et en partie exclusifs l'un de l'autre, qui permettraient de rendre compte de l'appropriation des langues, par les enfants ou par les adultes, en situation naturelle ou institutionnelle. Pour cette raison, il recommande un apprentissage explicite et formel qui assure et renforce l'acquisition. Cette prise de position pourrait expliquer l'évolution observée, dans les ouvrages sélectionnés, pour une description inductive explicite de la grammaire.

Dans leur introduction, les auteurs d'*Archipel*, Janine Courtillon et Sabine Raillard, chercheurs et pédagogues au CREDIF, (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) hésitent encore quant à la démarche à suivre pour faciliter l'apprentissage/acquisition de la grammaire de la langue cible:

Quel est le rôle de la mémorisation ? L'élève a-t-il besoin de réflexion ? Les interactions dans la classe sont-elles prioritaires ? Ou au contraire, a-t-il besoin de beaucoup d'exercices et de travail individuel ? A quel type de motivation est-il le plus sensible ? Est-il plus analytique que globaliste ? Les diverses écoles pédagogiques ne donnent pas de réponses satisfaisantes à ces questions. Nous n'avons donc pas voulu faire les choix à la place de l'apprenant⁴.

Ces questions sont bien révélatrices d'une problématique encore non résolue et d'une ignorance qui interdit tout dogmatisme. Cependant, dans le livre de l'élève de *Libre échange*, ouvrage dans la lignée d'*Archipel*, les titres de certaines activités telles «Découvrez les règles» (Courtillon et de Salins, *LE1*, 1991:27, 45, 61, 79), «Votre grammaire» (Courtillon et de Salins, *LE1*, 1991:16, 31, 49, 66) précisent le choix des auteurs pour un renforcement d'une grammaire inductive explicite visant à guider l'apprenant dans sa découverte de la grammaire intériorisée de la langue cible.

Dans la préface du livre du professeur d'*Archipel* et de *Libre échange*, le discours didactique des auteurs souligne bien que l'apprenant est, de nos jours, au centre du processus structurant d'acquisition. Les activités sont d'ordre cognitif, c'est à dire :

1. Faire des hypothèses à partir d'un dialogue fabriqué.

2. Formuler ses propres hypothèses avec des consignes telles que dans *Libre échange 2* (livre de l'élève) «Découvrez les règles» (Courtyllon et de Salins, *LE2*, 1991:10, 34, 62, 92), et «Manières de dire» (Courtyllon et de Salins, *LE2*, 1991:11, 35, 63, 93). Dans *Archipel*, (livre de l'élève), l'apprenant est invité à considérer le système de la langue : «Remarquez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:40 et 63), «Observez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:126 et 151), «Attention» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:40 et 151), «Notez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:24), «Comparez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:63). L'apprenant est aussi invité à s'approprier ce système «Apprenez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:40, 63, 90) et «Conjuguez» (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:24 et 40).

3. Tester ses hypothèses par des productions verbales où l'erreur peut apparaître. Dans *Archipel*, par exemple, la pratique de la langue est renforcée dans des exercices de reformulation, de caractérisation ou elle peut suivre l'observation de tableaux de conceptualisation (Courtyllon et Raillard, *Archipel1*, 1982:124-125). Dans le *Nouveau sans frontières*, les productions sont encouragées par des activités de répétition, de substitution, de reformulation, de production en situation. Elles sont déclenchées après la lecture des tableaux de vocabulaire et de grammaire, dans lesquels la part faite au métalangage de la grammaire traditionnelle est plus importante. Dans *Libre échange1, livre de l'élève*, nous repérons des activités de production en situation comme «A vous de parler» (Courtyllon et de Salins, *LE1*, 1991:12, 28, 46) des exercices à trous, des exercices de reformulation et de construction.

4. Rectifier ses hypothèses et restructurer le système en cas d'échec. Dans *Libre échange* les auteurs proposent un véritable outil de référence grammaticale avec une réintégration très marquée de l'étiquetage traditionnel des catégories grammaticales. Ils proposent ensuite une évaluation de cette nouvelle structuration dans «Vérifiez vos connaissances» (Courtyllon et de Salins, *LE1*, 1991:17, 33, 50, 68).

Si les pratiques grammaticales inductives sont privilégiées et invitent à une explication dans *Archipel*, elles sont explicitées dans *Libre échange*. Nous observons ainsi une évolution très marquée dans tous les ouvrages en faveur d'une description «explicitée» du système de la langue. L'observation des rubriques consacrées à la grammaire dans les ouvrages étudiés montre ainsi que la maîtrise des formes de la langue a une place bien définie dans une compétence de communication. Cette maîtrise semble ne pas pouvoir se passer d'une gradation et de groupages méthodiques des éléments qu'on présente ou exploite dans une classe de langue.

Quelles conclusions pouvons-nous alors tirer des progressions d'enseignement proposées dans les méthodes appelées «communicatives»? Ces progressions sont-elles des emprunts, ou une translation directe des travaux publiés en théorie des actes de langage? Nous nous proposons d'observer maintenant les progressions d'enseignement, préconisées par les auteurs, dans les manuels dits «communicatifs».

B. Les progressions d'enseignement dans l'approche communicative

Afin de mieux cerner l'acte de requête, dans les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère, nous nous sommes intéressée tout d'abord aux progressions suggérées dans les sommaires de ces ouvrages. Dans chaque manuel, la sélection des contenus est déterminée par des objectifs fonctionnels et linguistiques. Cependant, dans toutes ces méthodes, le sommaire s'est révélé insuffisant et nous avons dû étudier en détail chaque unité pour repérer les actes de parole qui correspondent à l'acte de requête.

Dans *Archipel*, les auteurs émettent l'hypothèse que l'apprentissage grammatical se fera d'autant plus aisément qu'il y aura une association possible entre des faits grammaticaux et leur fonction. C'est le cas de l'impératif, par exemple, enseigné à travers les instructions ayant trait au mode d'emploi parce que se créent des associations motivées entre formes et situation(s), entre formes et sens. Nous notons cependant que ces objectifs fonctionnels vont dans le sens de la diversité grammaticale. En effet, dans l'exercice «Apprenez à faire une demande» (Courty et Raillard, *Archipel*, 1982:87), dans le livre de l'élève, les auteurs proposent les phrases suivantes:

APPRENEZ A FAIRE UNE DEMANDE

- Auriez-vous la monnaie de cent francs (vous n'auriez pas la monnaie de cent francs)?
- Pouvez-vous me donner le sel (me passer le sel)?
- Est-ce que je pourrais avoir le sel?
- Vous n'auriez pas le numéro de téléphone de Pierre?
- Vos papiers s'il vous plaît.
- Pourriez-vous me prêter votre stylo?
- Il me faudrait ... Il me faut ...

Ces formulations multiples ne sont pas, bien sûr, toutes destinées à la production. L'élève peut faire un choix parmi elles, mais il doit, nous disent les auteurs, être capable de les reconnaître. Cette reconnaissance est facilitée par l'approche d'une même fonction dans des situations différentes.

Si dans *Archipel*, les titres ont pu nous guider quant aux objectifs notionnels des unités, dans *Libre échange* et dans *Le Nouveau sans frontières*, le titre n'est pas significatif de l'acte de requête, mais renvoie au thème et au contenu culturel de l'unité. Il semblerait que dans *Archipel* et *Libre échange*, les auteurs partent de l'utilisation de telle ou telle fonction pragmatique du langage (demander un objet; exprimer un souhait, un désir; donner des ordres) pour demander à l'apprenant de repérer certaines formulations possibles de cet acte de parole. L'aspect morpho-syntaxique de la langue est en revanche traité séparément.

Dans *Le Nouveau sans frontières*, les quatre leçons pour chaque unité présentent une succession de courtes rubriques portant chacune un titre. Les titres de ces rubriques peuvent être classés selon quatre catégories: thématiques, grammaticales-traditionnelles, grammaticales-notionnelles, grammaticales-fonctionnelles. L'ordre de présentation de ces éléments suit généralement leur apparition dans la partie

dialogue et documents. Pour les auteurs, ces pages «vocabulaire et grammaire» (Dominique et *al.*, le *NSFI*, 1988:10, 18, 26) sont des outils de conceptualisation et de classement des connaissances, des instruments de mémorisation et des réservoirs de moyens linguistiques. Nous jugeons néanmoins difficile de demander aux élèves de formuler des hypothèses sur les règles de fonctionnement du langage à partir d'énoncés tels que ceux rencontrés dans l'activité intitulée: «Je voudrais» (Dominique et *al.*, le *NSFI*, 1988:18). Dans cet exercice de type structural, les auteurs proposent deux phrases stimulus:

- Je voudrais un disque de Nicolas Legrand, s'il vous plaît.
- Je voudrais habiter à Paris.

Dans «Je voudrais un disque », le locuteur demande à son interlocuteur de réaliser une action alors que dans «Je voudrais habiter à Paris», le locuteur exprime un souhait. A notre avis, cette présentation éclatée d'un acte de parole ne permet pas à l'apprenant d'associer (de façon synthétique) les faits grammaticaux, leur fonction, leur rôle et d'émettre des hypothèses sur leur présence non accidentelle dans un domaine déterminé de la communication.

Nous voudrions faire remarquer également que si les titres dans *Archipel* indiquent plus clairement, pour chaque unité, l'objectif fonctionnel, en contrepartie le découpage et le repérage des différentes étapes d'apprentissage apparaissent moins distinctement dans le corps de l'ouvrage. Le nombre important de dialogues et de documents authentiques semble nuire à l'enseignement/apprentissage des régularités morpho-syntaxiques. *Le Nouveau sans frontières* et *Libre échange*, en revanche, ont adopté une présentation plus scolaire, plus guidée, moins déroutante peut-être pour l'élève et pour l'enseignant.

En conclusion, nous pouvons dire que les progressions d'enseignement proposées dans les manuels étudiés sont davantage marquées par les titres de certaines activités, mais sont, néanmoins, encore rarement explicitées. Elles constituent la langue enseignée qui reste certainement différente de la langue réellement apprise par les étudiants et de celle utilisée par l'enseignant en salle de classe. Les étudiants acquièrent d'ailleurs toujours à la fois moins et plus qu'il ne leur est enseigné. Notre étude de la description grammaticale de l'acte de requête et des pratiques de classe que nous nous proposons d'aborder maintenant, se définit par rapport aux progressions établies par les auteurs des ouvrages sélectionnés.

C. L'acte de requête: une description implicite dans les dialogues et documents authentiques

Pour notre étude nous nous intéresserons tout d'abord à la «grammaire implicite»⁵, c'est à dire à une description de l'acte de requête dans les dialogues didactiques, documents authentiques, jeux, simulations et autres activités interactives.

Dans tous les manuels, les dialogues et documents offrent une certaine récurrence des formes à étudier. La diminution du nombre de documents authentiques dans *Libre échange*, montre bien la difficulté qu'ont certains enseignants à coordonner leur pratique du document authentique à la progression morpho-syntaxique qui

leur est recommandée. Cependant, l'approche de ces documents didactiques est différente de celle des MAV (Méthodes audio-visuelles). Certains didacticiens préconisent une approche dite globale qui procède par repérage d'indices, et par élaboration d'hypothèses à partir de ces indices. On spéculait didactiquement sur le fait que les apprenants ont un vécu et sur le fait qu'ils connaissent dans leur langue maternelle les règles communicatives et discursives qui organisent la communication.

Pour favoriser une démarche d'écoute-analyse et de lecture-analyse, certains ouvrages didactiques proposent aujourd'hui des grilles d'analyses pré-pédagogiques. Dans *Situations d'Oral*, par exemple, Monique Lebre-Peytard suggère une grille pour «un apprentissage de l'écoute» (1990:33-36; 50-54). Pour Sophie Moirand (1979:74), l'analyse pré-pédagogique «consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte». Pour l'analyse pré-pédagogique des textes, elle propose:

a) «Une approche sociolinguistique» portant sur les conditions de production, de transmission et de réception, primitivement prévues, sur le rôle et le statut du message et des interlocuteurs;

b) «Une approche linguistique» découvrant les marques formelles de l'énonciation, les modalités et les actes de parole;

c) «Une approche logico-syntaxique» s'attachant à l'organisation signifiante du document, au repérage des procédés diaphoriques de cohésion, aux relations temporelles.

Dans le cahier d'exercices du niveau 2 de *Libre échange*, dans des activités telles que «Amorces. Situations de communication» (Courty et de Salins, LE2, 1991:38) et «Communication» (Courty et de Salins, LE2, 1991:9), les auteurs invitent l'apprenant à repérer les conditions de réalisation et de transmission d'un message ainsi qu'à relever les statuts et rôles des différents interlocuteurs. C'est dans ces activités que les emprunts à l'analyse conversationnelle sont les plus marqués.

Dans *Le Nouveau sans frontières*, les auteurs proposent également aux enseignants une ou plusieurs étapes préparatoires: une analyse et un commentaire de l'image à partir desquels on peut faire des hypothèses sur la situation de communication, donner des informations culturelles, reconnaître le type de document et effectuer une lecture globale du texte avec un repérage des mots inconnus. Nous retrouvons ici une méthodologie mixte entre l'approche globale du texte telle qu'elle a été définie ci-dessus et une approche linéaire telle que celle rencontrée dans les MAV. Ce qui différencie ces deux ouvrages c'est, dans *Le Nouveau sans frontières*, une dissociation entre un travail sur la composante verbale proposée à l'apprenant et un travail sur les composantes non verbales de la communication conseillé à l'enseignant, alors que dans *Libre échange*, en revanche, le rôle magistral de l'enseignant s'atténue; il est là pour animer l'expression plus que pour la diriger. D'ailleurs, dans leurs consignes, les auteurs s'adressent directement à l'apprenant.

Nous pouvons donc dire que les activités pré-pédagogiques définies ci-dessus et observées dans les ouvrages, ont pour rôle de sensibiliser l'apprenant à un rapprochement des formes qui relèvent d'une même fonction dans *Le Nouveau sans*

22 / La Didactique à l'épreuve

frontières et des formes qui relèvent d'un même acte dans *Libre échange*. En règle générale, dans tous les ouvrages étudiés, les descriptions des formes linguistiques associées à l'acte de requête se limitent :

- pour le niveau débutant, à la présentation de la question, du verbe «vouloir», «pouvoir», «devoir», de l'impératif et du conditionnel,
- pour le niveau intermédiaire, à une présentation du subjonctif.

Avant de clore notre étude nous aimerions faire également quelques remarques concernant les activités de pratique grammaticale : les simulations et les exercices. Elles nous permettront d'examiner les propositions faites aujourd'hui par les auteurs pour la phase appelée par certains «mise en pratique», par d'autres «automatisation».

D. Les pratiques grammaticales en classe de langue

Robert Vivès, dans un article sur la place de la grammaire dans l'approche communicative (1989:102) précise que :

Les approches cognitives nous ont appris que ces données (morpho-syntaxiques), au même titre que celles qui concernent les sens et les discours, font l'objet d'une appropriation «intelligente» de la part de l'apprenant, mais le problème de cette automatisation indispensable n'en est pas résolu pour autant. Il y a là comme un obstacle qu'aucune technique n'arrive vraiment à surmonter. La seule voie qui semble susceptible de conduire vers un déblocage du problème est sans doute celle de l'autonomisation de l'apprenant (dans «autonomisation», il y a presque «automatisation»).

En effet, les simulations observées dans *Libre échange*, ne présentent aucune nouveauté par rapport à celles du *Nouveau sans frontières* ou d'*Archipel*. Le jeu de rôle dans la classe de langue amène les apprenants à manipuler les régularités de la langue étrangère observées dans les tableaux grammaticaux et à réemployer les formulations rencontrées dans les situations dialoguées. Cette activité paraît relever de l'exercice de reformulation, puisqu'il s'agit de partir de la description d'une séquence d'actes de parole pour en trouver les formulations appropriées. Seul est intéressant de par la place qu'il occupe dans la méthode, l'exercice proposé dans le niveau 1 de *Libre Echange*, intitulé «Vérifiez vos connaissances» (Courtyllon et de Salins, LE1, 1991:17, 33, 50). Dans cette activité, les auteurs invitent l'apprenant, guidé par l'enseignant, à rectifier de manière explicite, ses hypothèses et à restructurer le système qu'il a intériorisé. Dans les autres ouvrages, cette activité visant à fixer et à évaluer ce qui est acquis ou en cours d'acquisition, se manifeste implicitement dans les exercices du livre de l'élève ou dans les activités du cahier d'exercices.

Par ailleurs, les exercices proposés dans tous les manuels, bien que réputés fonctionnels ou communicatifs, sont semblables à ceux des méthodologies antérieures : c'est-à-dire l'exercice de répétition, l'exercice à trous, l'exercice structurel et l'exercice de reformulation. Dans «exercice structurel» nous classons comme le font Henri Besse et Rémy Porquier (1991:131),

non seulement les exercices structuraux, proprement dits, mais aussi nombre d'exercices qui nous paraissent mettre en jeu les mêmes principes, tels les micro-conversations, les exercices «en situation» ou de «réemploi», certains exercices communicatifs, certains jeux, et les exercices dits parfois de «réflexion grammaticale», qui visent à faire induire une règle explicitée à partir de quelques exemples bien choisis.

Nous dirons donc qu'à l'exception des activités précédées d'analyses pré-pédagogiques, qui préconisent une méthodologie empruntée à celle utilisée en pragmatique et en analyse conversationnelle, nous ne remarquons dans les manuels étudiés aucune nouveauté dans les exercices proposés. Nous nous interrogeons aujourd'hui sur l'utilité et la nécessité d'un autre type de pratique grammaticale. Il faudrait peut-être se tourner vers d'autres supports pour innover dans ce domaine. L'informatique, par exemple, pourrait être utilisée en auto-apprentissage de la manipulation des formes et d'acquisition du lexique. On sait qu'un lexique étendu est une des conditions nécessaires pour être à l'aise dans l'utilisation d'une langue étrangère. Il importe ainsi de trouver des pistes pour traiter d'une appropriation intelligente de la grammaire et du lexique de la langue cible, problème qui reste encore actuellement au cœur des difficultés de l'enseignement.

Nous tenons à ajouter que dans *Libre échange*, dans l'activité intitulée «Découvrez les sons» (Courty et de Salins, LE1, 1991:18, 34, 51, 69), les auteurs invitent les élèves à être plus attentifs à l'intonation liée à certains actes de parole tels que la demande d'une explication ou l'expression d'un désir. Serait-ce ici une réhabilitation de l'enseignement de la phonétique en salle de classe?

Ainsi au cours de notre étude, nous avons fait remarquer la filiation entre les MAV et les matériels d'enseignement sélectionnés; langue en situation, structuration de la méthode autour de dialogues, pratique de grammaire inductive dans les dialogues et jeux de rôle. On peut aussi considérer que, tout en conservant des marques audiovisuelles, *Le Nouveau sans frontières* et *Libre échange* optent pour une description explicite de la grammaire intériorisée de la langue cible. Ce qui caractérise et différencie *Libre échange* des deux autres ouvrages, c'est l'emprunt plus marqué à des réflexions menées dans d'autres disciplines telles que la psycholinguistique, la pragmatique et l'analyse conversationnelle. Cette tendance fait écho à la nature interdisciplinaire de la didactique qui, aujourd'hui, sans ignorer la linguistique, questionne les autres disciplines et leur emprunte les éclairages dont elle a besoin.

Peut-on, et doit-on emprunter à la grammaire sémantique, à la pragmatique et à l'analyse conversationnelle leurs modèles métalinguistiques pour une description pédagogique des actes de parole en classe de langue? Notre étude est à ce jour insuffisante pour proposer un modèle de description. Nous pouvons cependant faire quelques commentaires sur le choix à opérer pour définir l'acte de requête.

3. Discussion

Problèmes observés dans la description de l'acte de requête

24 / La Didactique à l'épreuve

L'étude des manuels d'enseignement nous a révélé quelques erreurs de terminologie relatives à l'acte de requête. Dans toutes les méthodes, l'acte de requête est présenté comme une demande. Il nous paraît néanmoins nécessaire de distinguer l'acte de demander de l'acte de requérir. Si, dans ces mêmes manuels, le verbe demander renvoie à d'autres actes de parole: «Demander la permission», «Demander la parole», «Demander son chemin», questions dont l'intention est d'obtenir une information, nous jugeons cependant important de choisir une notion «requête», destinée à faire partie de la métalangue.

Il serait utile de donner, dans le manuel destiné à l'enseignant, une définition de l'acte de requête qui lui permette de bien distinguer l'acte de requête d'un acte de demande. Dans la théorie des actes du langage, on constate, en particulier dans les publications de Ducrot, une tendance très nette à caractériser l'acte illocutoire comme «une création de droits et d'obligations pour les interlocuteurs» (Roulet, 1980:225). Pour Eddy Roulet, «si tel est bien le cas, et cela paraît évident en tout cas pour les exercitifs, les commissifs, et dans une moindre mesure, les expositifs (si on admet qu'asserter, c'est se créer l'obligation de justifier ce qu'on asserte et créer pour l'autre l'obligation de le croire), le prédicat OBLIG doit apparaître dans la structure sémantique des performatifs» (Roulet, 1980:225). Il pose donc pour «demander» la description sémantique suivante:

FAIRE (X, COM (X, Y, CAUSE (X, OBLI (FAIRE (Y,P))))))

[Demander à quelqu'un de faire quelque chose, c'est lui communiquer (éventuellement non verbalement) qu'on lui crée l'obligation de le faire] (Roulet, 1980:225).

Il s'agit ici d'une description de l'acte de requête qui exclut certains actes de parole présentés sous la consigne «Demandez». Un classement syntaxique et sémantique des verbes potentiellement performatifs en français comme celui établi par Eddy Roulet (1978:448), dans le tableau ci-dessous, pourrait être très utile à l'enseignant.

Image non disponible

Notons aussi que, dans tous les manuels d'enseignement, les auteurs ne cherchent pas à distinguer la question-requête des questions-questions dont l'intention est d'obtenir une information. Pour illustrer notre point de vue, voici un exemple tiré de l'exercice «Trouvez la question qui convient» dans le cahier d'exercices (Courtyllon et de Salins, *LE1*, 1991:7).

Trouvez la question qui convient

- Qui demandez-vous?
- Est-ce que Rémy est là?
- Je peux laisser un message?

1. — _____

— Le docteur Thierry Slan, s'il vous plaît.

2. _____

— Ah non, Rémi est sorti.

— _____

— Bien sûr, un instant, je prends un crayon.

Au terme de cette étude une série de questions restent posées. Quel est le rôle et l'importance de la métalangue dans la salle de classe? Pouvons-nous actuellement emprunter à la pragmatique et à l'analyse conversationnelle les modèles métalinguistiques indispensables au processus d'enseignement d'une langue étrangère ou seconde? Jusqu'à présent, les nouvelles grammaires du français contemporain paraissent ne pas avoir apporté de réponses pleinement satisfaisantes aux enseignants et aux apprenants. Le problème est toujours de savoir comment combiner l'apprentissage formel, c'est à dire celui des structures et de la grammaire, avec l'apprentissage analytique et non analytique de la communication.

Les outils qui, à notre avis, devraient être privilégiés et développés sont les exercices de conceptualisation. Ces exercices proposent une méthodologie qui s'appuie sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue cible. Il est souhaitable, néanmoins, que ces exercices restent des exercices de conceptualisation et ne se transforment pas en exercices de grammaire, comme c'est malheureusement trop souvent le cas en classe de langue. D'ailleurs le niveau, le public et le savoir métalinguistique des apprenants sont des facteurs à ne pas négliger lors de l'élaboration du corpus de départ, les hypothèses explicatives variant considérablement dans leur métalangue comme dans leur conception d'une classe à l'autre. Cette étude nous a montré cependant qu'il serait dommage de se limiter à ces quelques principes puisque la démarche pourrait être applicable à l'élaboration d'une grammaire pédagogique des actes de parole.

4. Conclusion

Notre analyse des manuels de français langue étrangère a confirmé que la didactique des langues, issue de la linguistique appliquée ne se réduit pas à un changement d'appellation. En effet, la didactique tend à s'autonomiser en se situant par rapport à d'autres disciplines telles que la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnologie. Tous les travaux engagés en France et à l'étranger depuis les années 80 sont de ceux qui, même s'ils n'ont pas toujours eu la dissémination et l'influence qu'ont pouvait attendre, intéressent directement l'enseignant parce qu'ils traitent du fonctionnement des discours, des textes et des interactions verbales. Il serait souhaitable que les auteurs des futurs cours de langue opèrent des choix quant à la place à faire à la grammaire et aux modèles métalinguistiques éventuellement utilisés; la tendance actuelle consiste plutôt en une juxtaposition d'éléments dans laquelle les actes de parole occupent le devant de la scène et la grammaire apparaît en annexe. Parallèlement sont publiés des manuels de grammaire, conçus comme des outils ou ouvrages de référence pour les apprenants. Ces publications auraient pu, néanmoins, passer pour rétrogrades il y a encore quelques années! Ces observations nous amènent à nous interroger sur ce qui caractérise l'approche communicative aujourd'hui. C'est sûrement l'éclectisme; il nous rappelle «la méthodologie active» des années qui suivirent la première guerre mondiale et qui faisait suite à «la méthodologie directe». La phase actuelle de la didactique de français à la fois post et pré-audiovisualiste est fortement marquée par des phénomènes de circularité tels que:

- la reprise en compte des objectifs culturels et formatifs;
- la réhabilitation de méthodes un moment abandonnées comme la traduction et la réflexion sur le langage.

A l'heure des bilans nous ne pouvons nier la réalité de certains progrès dans les théories de référence. Néanmoins, «*“Les révolutions”* méthodologiques ont opéré moins des **renouvellements** que des **déplacements** de la problématique didactique» (Puren, 1988:394). Aux problèmes fondamentaux qui se posent aujourd'hui à la didactique du français en raison de ses rapports étroits et constants avec la vie économique, politique et intellectuelle d'un pays, notre époque comme les précédentes s'efforce d'apporter les solutions qui lui conviennent le mieux. Pour Christian Puren (1988:392):

Le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique (en particulier, comme on le présente souvent, les modifications intervenant dans les théories de référence, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques, linguistiques), mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux: l'enseignement des LVE et par conséquent la réflexion sur cet enseignement apparaissent comme des pratiques éminemment sociales, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents acteurs.

Nous invitons donc le lecteur à une certaine prudence vis à vis des effets de cohérence du discours méthodologique car «qu'on en convienne ou non, les méthodes en didactique sont toutes des systèmes à produire des certitudes et des servitudes» (Galisson, 1982:67).

¹ Janine Courtilion et Sabine Raillard, *Archipel 1* et *2*, Paris, Didier-Credif, 1982 et 1983. Toutes les références et pages entre parenthèses renvoient à cette édition. Nous utiliserons l'abréviation (Courtilion et Raillard, *Archipel*, 1982) pour les autres citations se rapportant à ces ouvrages.

² Philippe Dominique *et al.*, *Le Nouveau sans frontières 1*, *2* et *3*, Paris, Clé International, 1988, 1989, et 1990. Toutes les références et pages entre parenthèses renvoient à cette édition. Nous utiliserons l'abréviation (Dominique *et al.*, le *NSF*, 1988) pour les autres citations se rapportant à ces ouvrages.

³ Janine Courtilion et Geneviève-Dominique de Salins, *Libre Echange 1* et *2*, Paris, Hatier-Didier, 1991. Toutes les références et pages entre parenthèses renvoient à cette édition. Nous utiliserons l'abréviation (Courtilion et de Salins, *LE*, 1991) pour les autres citations se rapportant à ces ouvrages.

⁴ Janine Courtilion et Sabine Raillard, *Archipel*, livre du professeur, p. 13.

⁵ Terme explicité par Henri Besse et Rémy Porquier dans *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier-Hatier, coll. LAL, 1991, p. 80-86.

Textes cités

Beacco, Jean-Claude, et Jean-Claude Chevalier. «Les rapports de la linguistique et de la didactique», *La Didactique des langues en face à face*, s. la dir. de Denis Lehmann, Paris, Hatier-Crédif, 1988, p. 31-48.

Besse, Henri, et Rémy Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier, collection LAL, 1991.

Coste, Daniel, *et al.* *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

Galisson, Robert. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1982.

Larreya, Paul. «Les fonctions directives», dans *Le Possible et le nécessaire. Modalités et auxiliaires modaux en anglais britannique*, Paris, Nathan Recherche, 1984, p. 225-254.

Lebre-Peytard, Monique. *Situations d'oral*, Paris, Clé International, coll. didactique des langues étrangères, 1990.

Martinet, André. *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1964 [1960].

Moirand, Sophie. *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, coll. didactique des langues étrangères, 1979.

———. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. f/ Références, 1990.

Parret, Herman. «Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question», *Langue française*, n° 42, 1979, p. 85-93.

Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, coll. didactique des langues étrangères, 1988.

Roulet, Eddy. «Etude des réalisations directes et indirectes de l'acte d'offre en français parlé», *Studi italiani di linguistica et applicata*, VI, 1977, p. 525-539.

———. «Essai de classement syntaxique et sémantique des verbes potentiellement performatifs du français», *Cahier de linguistique*, n° 8, 1978, p. 437-455.

- . «Modalité et illocution. Pouvoir et devoir dans les actes de permission et de requête», *Communications*, n° 32, 1980, p. 216-239.
- Vivès, Robert. «D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états», *Le Français dans le Monde*, coll. *fl/ Recherches et applications*, no Et la grammaire..., février-mars 1989, p. 92-102.

Manuels d'enseignement cités:

- Courtillon, Janine, et Sabine Raillard. *Archipel*, livre du professeur, Paris, Didier-Crédif, 1982.
- . *Archipel 1*, livre de l'élève, Paris, Didier-Crédif, 1982.
- . *Archipel 2*, livre de l'élève, Paris, Didier-Crédif, 1983.
- Courtillon, Janine, et Geneviève-Dominique de Salins. *Libre Echange 1*, livre de l'élève, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- . *Libre Echange 1*, cahier d'exercices, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- . *Libre Echange 2*, livre de l'élève, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- . *Libre Echange 2*, cahier d'exercices, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- Dominique, Philippe, et al. *Le Nouveau sans frontières 1*, Paris, Clé International, 1988.
- . *Le Nouveau sans frontières 2*, Paris, Clé International, 1989.
- . *Le Nouveau sans frontières 3*, Paris, Clé International, 1990.

Bibliographie sélective

- Anscombre, Jean-Claude, et Oswald Ducrot. «Interrogation et argumentation», *Langue française*, no 52, 1981, p. 5-21.
- Bastuji, Jacqueline. «Pourquoi des exercices de grammaire?», *Langue française*, no 33, 1977, p. 6-21.
- Coste, Daniel. «Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée, en classe, dans *Description, présentation et enseignement des langues*, s. la dir. de Richterich et Widdowson, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1981, p. 33-44.
- Culioli, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation*, t.1, Paris, Ophrys, 1990.
- Galisson, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International, coll. didactique des langues étrangères, 1980.
- Halliday, M.A.K., et Ruqaiya Hassan. *Cohesion in English*, Londres, Longman, 1976.
- Hymes, Dell. *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- Mitchell, Keith. «Illocutionary acts in a pedagogical description. The grammar of requests and offers», dans *Description, présentation et enseignement des langues*, s. la dir. de Richterich et Widdowson, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1981, p. 103-119.
- Richterich, René. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, coll. *fl/ Références*, 1985.
- Stern, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Widdowson, H. G. «Description et présentation pédagogiques des langues», dans *Description, présentation et enseignement des langues*, s. la dir. de Richterich et Widdowson, Paris, Hatier-Crédif, 1981, p. 9-32.

Pour le renouveau des manuels de français langue seconde au niveau universitaire

Christine Besnard
Études françaises
Collège universitaire Glendon
Université York

Aujourd'hui, la linguistique fondamentale est de plus en plus abstraite et répond de moins en moins à nos besoins de didacticiens-praticiens dans la salle de classe. En tant que linguistes appliqués, nous devons donc nous assurer que nos recherches, démonstrations et théories prennent leur source dans la salle de classe où elles doivent retourner, une fois développées, si l'on veut qu'elles soient de quelque utilité aux professeurs de langue.

Dans cet article, nous nous situerons au niveau universitaire et essayerons de voir s'il est réaliste de penser que les nouvelles théories et tendances de la didactique du français langue seconde ont des chances, grâce au renouveau des manuels de FLS, d'entrer à l'université, solide bastion de la tradition.

1. Les départements de français des universités canadiennes : hier et aujourd'hui

En 1984, H. H. Stern écrivait (1984:520) que dans les départements de français des universités canadiennes: «Language training tends to be treated as a low-level routine operation of no academic interest and is generally undertaken without systematic reference to current thought on pedagogy and without reference to advances that have already been made in language instruction at the school level.» Deux ans plus tard, il écrivait encore (1986:11): «The university language departments have a double standard: a scholarly approach to the literary part of the program, and an unscholarly, not to say theoretically unsophisticated approach to pedagogy.»

Cependant, nous pensons que depuis quelques années, grâce en grande partie à des directeurs qui s'intéressent à la didactique des langues et donc respectent cette nouvelle discipline, la situation commence peu à peu à s'améliorer. De plus, actuellement, les universités sont en crise et elles ne sont pas sans savoir que si elles veulent réussir à attirer des étudiants, elles doivent se tenir au courant de l'évolution de la didactique et accepter de prendre même partiellement en considération les besoins, les goûts et les exigences d'un public qui change sans cesse.

Mais comment parvenir à jeter un pont entre la théorie et la pratique pour que les tendances nouvelles de ces vingt dernières années commencent à pénétrer dans la salle de classe des universités canadiennes ?

A notre avis, le manuel de langue, sous une forme nouvelle, serait en mesure, s'il était novateur et créatif dans sa façon de présenter et de faire travailler la langue, de faire progresser l'enseignement car il exposerait progressivement les professeurs aux nouvelles tendances de la didactique du français L2 et à leurs applications dans la salle de classe.

Dans cet article, nous nous situerons donc au niveau de la première et de la deuxième année d'université et nous prendrons en considération les caractéristiques et les besoins d'un public du niveau intermédiaire ayant fait ses CPO en français L2.

2. Les manuels de français L2 actuellement utilisés dans les universités canadiennes

Dans un premier temps, nous voulons faire une critique très générale des manuels de français L2 que l'on utilise depuis bien longtemps, au niveau intermédiaire, dans les universités canadiennes.

Mais avant de faire quelques remarques critiques sur la plupart des manuels à notre disposition, nous aimerions préciser que nous refusons de mentionner des titres précis de manuels pour trois raisons : d'abord parce que la critique n'est pas le but principal de cet article, ensuite parce qu'il serait injuste de ne pas reconnaître la quantité de travail que représente la rédaction d'un manuel, et enfin parce que tout professeur de français L2 du niveau universitaire reconnaîtra dans nos remarques les livres qu'il utilise dans ses classes.

Nous aimerions aussi ajouter que, même s'il n'existe pas de manuel idéal et s'il y a au moins dix ans d'aucuns ont annoncé sa mort, il est encore omniprésent dans toutes les salles de classe, et que, selon une étude de l'ACTFL (Macian, 1986:103), les professeurs ont en lui une confiance aveugle et l'utilisent religieusement. Tout cela pour dire qu'on ne peut l'éliminer du revers de la main et qu'il faut donc essayer de le faire évoluer, car au lieu d'engendrer un sentiment de lassitude, il devrait stimuler les apprenants tout comme les professeurs.

Pour schématiser la situation actuelle, nous dirons qu'alors que le manuel de langue devrait être l'outil principal grâce auquel l'on parviendrait à renouveler l'enseignement et à favoriser l'apprentissage qui en découle, il perpétue un enseignement toujours pareil et assez pesant. Or, ce qui est d'autant plus décevant, c'est que ce manque d'originalité contraste avec le foisonnement, l'extrême richesse et la grande variété des manuels des niveaux vrai et faux débutants et de ceux du niveau scolaire.

2.1 Les principes de Jack Frymier

Si l'on adopte comme principes de base ceux que J. Frymier (1977:103) a exposés dans son livre *Annehurst Curriculum Classification System: A Practical Way to Individualize Instruction*, qui prend en considération les qualités humaines (les

expériences du passé, la motivation, l'intelligence, les émotions et la personnalité, la sociabilité, la créativité, les capacités à s'exprimer et à écouter, et enfin les perceptions auditives, visuelles de l'apprenant) qui affectent tout apprentissage et qui ont pour but de satisfaire les besoins affectifs et cognitifs des apprenants, force est de constater que nombreux sont les manuels qui les négligent, ce qui est pour le moins surprenant à une époque où l'on parle de centration sur l'apprenant.

2.2 Du point de vue humain

Du point de vue humain aussi, les manuels laissent souvent à désirer ; en effet, ils donnent rarement l'occasion aux étudiants d'exprimer ce qui leur tient véritablement à cœur, et ils ignorent les différences individuelles et les divers styles d'apprentissage qui coexistent dans une même salle de classe. La façon dont on y présente la langue vise surtout une compétence purement linguistique et néglige le côté interaction sociale.

2.3 Du point de vue socio-culturel

Du point de vue socio-culturel, on y présente souvent l'image faussée d'une société où les pauvres, les chômeurs, les handicapés, les minorités raciales (où sont les autochtones canadiens, les noirs...?) et sexuelles, les personnes âgées et les marginaux n'ont pas droit de cité ; un monde parfois encore sexiste (chaque sexe a son style de caractère, de discours, d'activités, de responsabilités...) , «où les relations humaines sont toujours détendues et sans conflits» (Germain, 1979:549); en un mot, un monde si étranger à l'apprenant qu'il a du mal à s'y intéresser. Quant au contenu culturel canadien, il se limite encore trop souvent aux noms de villes, de provinces et de personnages et est absent des textes qu'on y présente et des discussions qu'on y propose. Cela est d'autant plus regrettable que l'on est de ceux qui pensent que les auteurs de manuels de français devraient, au Canada en particulier, aider à combler le fossé qui sépare les «deux solitudes» et faire découvrir et comprendre les différentes facettes de la culture canadienne-française à ceux qui en étudient la langue.

2.4 Du point de vue linguistique

Du point de vue linguistique, c'est un français standard et souvent littéraire que l'on y présente avec, bien sûr, quelques exemples de canadianismes, pour y ajouter une pointe de couleur locale. On y ignore le québécois alors que, comme l'écrit L. Mignault (1992), depuis plus de dix ans des linguistes tels que V. Barbeau (1986), D. Dumas (1987) et d'autres, en décrivent les caractéristiques syntaxiques, phonologiques et lexicales. On y traite assez rarement ou, quand on le fait, assez rapidement, des différences entre la langue écrite et la langue parlée et des questions de registres et de niveaux de langue. Ainsi que l'écrit L. Porcher (1981 :26), «Le locuteur idéal des manuels ne se trompe jamais, ne bredouille pas, termine toujours ses phrases [...] Ses énoncés méritent presque tous le Grevisse, et ses énonciations sont canonisables. Il n'y a pas de pannes linguistiques, alors que celles-ci caractérisent pourtant une communication authentique.» Et il ajoute : «La langue des manuels

[...] est une langue robotisée, une purée en sachet, un équivalent artificiel» (1981:28), ce qui nous éloigne bien de l'authenticité de la communication qui est pourtant l'une des clés de voûte des recherches actuelles en didactique des langues secondes.

2.5 Du point de vue des activités et des exercices proposés

Du point de vue des activités et des exercices proposés, l'on peut affirmer que ceux qui offrent des manipulations de la langue sont, dans leur grande majorité, de type structural. Cela signifie qu'ils sont prévisibles, qu'on peut les faire mécaniquement sans nécessairement en comprendre le sens, qu'ils sont fermés puisqu'ils ne permettent qu'un seul type de réponses acceptables, ce qui exclut tout engagement personnel ou toute créativité (linguistiquement correcte) de la part de l'apprenant. Ainsi donc, on y privilégie la forme au détriment du message. Quant aux exercices qui visent à établir une certaine pratique communicative dans la salle de classe, ils sont en général relégués au deuxième plan, en fin de chapitre, si bien qu'on ne les fait que si l'étude de la grammaire en laisse le temps.

2.6 Du point de vue orthoépique

Pour ce qui est de l'orthoépique, elle y est rarement traitée et si parfois l'on énonce quelques lois phonétiques, c'est fait de façon discontinue et sporadique. On n'y fournit pas de manière régulière aux étudiants les moyens d'améliorer leur prononciation du français alors que la qualité sonore de toute production orale constitue la base d'une bonne communication verbale.

2.7 Du point de vue grammatical

Si l'on étudie le contenu de la plupart des manuels du point de vue grammatical, il nous semble important de mentionner les conclusions que R. Meyer et E. Tetrault ont tirées à partir de l'étude qu'ils ont faite sur les manuels américains de L2 utilisés aux niveaux secondaire et collégial (1986 :409): «[...] we can make the following inferences about traditional language teaching :

- Language is the sum of its parts.
- The parts of the language must be learned first.
- The most effective sequence is a grammar syllabus.
- [...]

The general direction in such language programs is that of part to the whole (or bottom up) and the emphasis is on conscious learning.»

Nous pensons que ces remarques peuvent tout à fait s'appliquer aux manuels que nous utilisons actuellement au niveau universitaire. En effet, on y présente, dans une métalangue souvent complexe, de façon déductive et explicite, des règles morpho-syntaxiques et des modèles théoriques qui sont étudiés pour eux-mêmes, sans vraiment se préoccuper de leur réutilisation dans un contexte plus authentique. La plupart des manuels actuels sont normatifs dans leur façon de prescrire des règles de grammaire et ne semblent pas encore avoir été affectés par les recherches en psychologie cognitive qui nous font remarquer que le transfert entre l'apprentissage des règles et leur mise

en pratique n'est pas aussi automatique qu'on aimerait le croire. Ils ne semblent pas non plus se préoccuper des questions de processus d'apprentissage qui commencent à faire douter de l'efficacité des présentations grammaticales traditionnelles qui, jusqu'à maintenant, n'étaient que normatives et se contentaient de prescrire des règles sans se soucier de leur acquisition alors que la recherche actuelle souligne que l'acquisition des L2 est si complexe qu'elle n'en comprend encore que très peu les rouages.

Il ne faut pas non plus ignorer, comme le mentionne P. Calvé (1989:10) «[...] la relativité et l'ambiguïté de certains concepts grammaticaux traditionnels» tels que les articles ou les temps des verbes français, sujet auquel H. Besse et R. Porquier (1984) ont consacré plusieurs chapitres.

3. Les manuels de français L2 de demain : perspectives d'avenir

Mais passons à une perspective plus positive puisque nous aimerions décrire certaines des qualités et des caractéristiques que devraient, nous semble-t-il, posséder les manuels des années 90 pour l'enseignement du français L2 au niveau intermédiaire, à l'université.

3.1 Leur capacité à stimuler les apprenants

Est-il nécessaire de préciser que les matériels pédagogiques devraient être motivants et être capables de faire naître (ou renaître) chez les apprenants, le désir d'étudier? Ils devraient stimuler la curiosité et le désir d'apprendre des étudiants en les impliquant davantage. Ils parviendraient à les motiver en les plaçant au centre de leur propre apprentissage et en prenant en considération leurs émotions, leurs intérêts, leurs domaines d'expérience et tout ce qui appartient à leur vécu quotidien. En effet, en tenant «compte des attentes, des attitudes et des aptitudes particulières que chaque apprenant (apporte) avec lui dans la classe» (Coste, 1982:172), ils le disposeraient favorablement par rapport à l'apprentissage de la langue puisqu'ils l'y impliqueraient plus directement. Il est intéressant de remarquer que déjà au 17^e siècle, Comenius (Caravolas, 1984) prônait ce que l'on appelle aujourd'hui «la centration sur l'apprenant» et insistait sur l'importance de créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Il faudrait aussi s'assurer d'intégrer au fil des pages, en plus des éléments de surprise dont nous parlions plus haut, quelques touches d'humour grâce à certaines illustrations, histoires drôles, vignettes humoristiques et activités communicatives amusantes car, non seulement l'humour et le rire divertissent, mais ils provoquent des réactions et des discussions, et ils permettent aussi de libérer les nombreuses tensions et frustrations qu'éprouvent les étudiants quand ils veulent s'exprimer dans une langue seconde.

Et si certains exercices devraient être personnalisés, ils ne devraient en aucun cas faire perdre de vue «la dimension collective et sociale» (Vives, 1983:67) de la langue, ce dont se chargent les exercices du type jeux de rôle et simulations, ainsi que les diverses activités de groupe.

3.2 Leur éclatement

Il serait bon qu'ils soient, tout d'abord, modulables. En effet, l'on devrait se demander si l'on ne pourrait pas remplacer le sacro-saint manuel par une collection de modules, d'ensembles ou d'unités pédagogiques qui, au lieu d'être monolithiques et rigides comme les manuels traditionnels, seraient d'un emploi plus souple et pourraient mieux s'adapter aux différents tempéraments affectifs et cognitifs et aux différents rythmes d'apprentissage qui coexistent dans une même salle de classe. Le manuel pourrait donc se désintégrer en ce qu'on appelle dans *Archipel*, des «îles linguistiques» qui, au lieu d'imposer un seul type de progression à tous les apprenants, permettraient une plus grande «liberté d'itinéraire» (Porquier, 1974:110).

Mais à cause du contexte institutionnel qui est le nôtre et qui impose des examens communs à tous les étudiants d'un même niveau, nous envisageons une collection de modules tous aussi importants les uns que les autres, qui se composeraient individuellement d'un tronc commun qui serait travaillé par tous les étudiants, auquel s'adjoindrait un large éventail d'activités qui permettraient des parcours d'apprentissage différenciés. En effet, en période de centration sur l'apprenant, il serait malvenu de continuer à imposer à tous les étudiants d'un même groupe des progressions uniques et rigides alors que l'on sait qu'il existe autant de rythmes, de styles et de stratégies d'apprentissage, autant de besoins, de personnalités, de motivations qu'il y a d'individus dans la classe. D'ailleurs, S. P. Corder (1981:27) écrivait : «It may well be that some of our teaching techniques interfere with the smooth running of the learner's program. It may also well be that the sequence of data presentation, the syllabus, does not correspond with the logical processing requirements of the learner.»

3.3 Leur souplesse d'utilisation

Le matériel pédagogique dont nous parlons devrait aussi avoir pour qualité la souplesse d'utilisation car, selon D. Coste (1982:172) : «[...] les voies de l'apprentissage sont multiples (et il faut donc ne pas hésiter) à prévoir des parcours simultanés, des options diverses [...] (pour) faciliter l'appropriation de la langue étrangère par la multiplicité des prises.» La souplesse du matériel est d'autant plus nécessaire qu'il doit s'adapter à différents types d'applications selon l'institution, les professeurs ou les étudiants qui l'utilisent.

3.4 Leur progression

Quant à la progression à adopter, il faudrait qu'elle soit aussi souple que possible car, comme le déclarait R. Richterich (1985:57), «le déroulement temporel de l'apprentissage et l'ordre d'acquisition des savoirs, savoir-faire et comportements dépendent de tant de facteurs personnels inconnus et non maîtrisés que toute progression préétablie peut toujours se révéler inadéquate.»

Il faudrait donc s'assurer qu'il y a entre les différents modules et à l'intérieur de chacun, un nombre important de récurrences phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicales qui, grâce à des retours périodiques, permettraient le réemploi de notions déjà apprises mais sûrement pas acquises à jamais.

Il faut aussi espérer que dans un avenir proche, au lieu d'organiser la matière de façon linéaire et selon un ordre souvent arbitraire et traditionnel (pourquoi enseigner le futur avant le pronom relatif ou les temps du verbe avant le nom ?), les élaborateurs de matériels pédagogiques s'inspireront d'avantage des recherches en psycholinguistique et en psychologie cognitive qui ont trait aux démarches d'appropriation de la langue, et aux processus cognitifs intervenant dans l'apprentissage et dans l'ordre d'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, la psycholinguistique, la psychopédagogie et la psychologie cognitive qui, selon D. Pyee-Cohen (1988:46), «apportent au domaine de la didactique des données importantes notamment pour la structuration des programmes d'appropriation linguistique en classe de langue non maternelle», pourraient donc nous aider à mieux faire coïncider la progression de nos programmes avec le processus d'apprentissage de nos apprenants et avec l'organisation de la langue dans le cerveau humain. En effet, «pendant de nombreuses années, on a cru [...] que les grammaires linguistiques correspondaient plus ou moins à la grammaire psychologique (en général) en ce sens qu'on considérait que les descriptions ou règles fournies par les grammairiens étaient le reflet de l'organisation de la langue dans le cerveau» (Calvé, 1989:7). Mais aujourd'hui, ce point de vue est largement remis en question.

3.5 Leur richesse et leur variété

Le nouveau matériel pédagogique devrait être créatif, relié au vécu des apprenants et, bien sûr, riche et varié non seulement en ce qui concerne le contenu et la forme des exercices mais aussi en ce qui concerne les tâches proposées pour qu'elles permettent différentes approches à la langue et différents cheminements selon les goûts, les besoins et les stratégies d'apprentissage des apprenants. En effet, s'il nous semble indispensable que les activités et les exercices soient riches et variés, il faut aussi qu'ils soient originaux et innovatifs afin d'apporter de l'imprévu à l'apprentissage, car l'une des caractéristiques de la communication est qu'elle se compose d'imprévu puisqu'elle est imprévisible dans son développement. Le nouveau matériel pédagogique devrait donc aider à l'établissement, dans la salle de classe, d'une pédagogie de l'improvisation afin de former les apprenants à mieux gérer l'imprévu qui sous-tend toute communication véritable.

La grande variété d'exercices que nous souhaitons devrait s'accompagner d'une variété de réponses acceptables et devrait non pas confiner l'apprenant dans un modèle unique, mais plutôt l'encourager à l'originalité et même au risque tout en exigeant de lui une langue grammaticalement correcte. Il faudrait aussi que ce panachage au niveau du contenu s'accompagne d'un panachage au niveau de l'évaluation pour que l'on y évalue, non seulement le savoir morpho-syntaxique et lexical de l'apprenant, mais aussi son savoir-faire et son savoir socio-culturel.

Enfin, le nouveau matériel pédagogique devrait aussi faire alterner les moments de réflexions personnelles avec les échanges entre pairs et avec le professeur, le travail individuel avec le travail de groupes car, ainsi que l'écrit C. Germain (1993:202), «la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale.» Or, l'un des nombreux avantages du travail de

groupes, c'est qu'il permet, même à l'étudiant le plus timide, de s'exprimer dans la L2. Il permet aussi l'établissement d'interactions verbales plus spontanées entre étudiants, l'utilisation de leur imagination (ce que ne permettent pas les exercices fermés du type structural, par exemple) et forcent les différents partenaires d'un même groupe à négocier le sens de leurs messages, ce qui, de l'avis de nombreux didacticiens, contribue grandement au développement de la L2.

3.6 Leur approche humaniste

A notre avis, les principes de base de l'éducation humaniste devraient inspirer les auteurs de matériels pédagogiques et transparaître dans le contenu et le ton des activités langagières qu'ils élaborent. En effet, nous avons beaucoup à apprendre de l'éducation humaniste qui, comme l'écrit G. Moskowitz (1978:10), s'intéresse à l'apprenant dans sa totalité et qui accorde autant d'importance à son développement personnel qu'à son développement intellectuel. D'ailleurs, dans son ouvrage, l'auteure propose une grande variété d'activités langagières qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage et prennent en considération ses expériences personnelles, ses souvenirs, ses espoirs, ses valeurs, ses croyances et ses besoins. Ainsi qu'elle nous le montre (1978:14) : «As students find that their thoughts, feelings and experiences are regarded as important in school, school becomes important to them.» Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que ces principes rejoignent ceux des méthodes non conventionnelles telles que la suggestopédie, qui considèrent qu'apprendre, c'est s'engager totalement, non seulement intellectuellement et linguistiquement, mais aussi affectivement, socialement et psychologiquement, et qu'il faut donc que les éducateurs facilitent et favorisent cet engagement.

3.7 Leur contribution à l'établissement d'une méthodologie plus transparente

Tout comme nous avons déjà vanté, dans un article antérieur (Besnard, 1995), les avantages de pratiquer, dans la salle de classe, une pédagogie plus transparente et de faire acquérir à nos étudiants des connaissances métacognitives sur les processus d'acquisition d'une L2, nous pensons que les élaborateurs de matériels pédagogiques pourraient, eux aussi, s'engager dans la même direction.

Ainsi, systématiquement au début de chaque chapitre, ils devraient préciser les buts linguistiques, communicatifs, culturels et stratégiques visés. Ils devraient aussi, dans le cadre d'activités langagières, présenter puis faire utiliser par les étudiants, les outils ou stratégies de l'écrit et de l'oral (compréhension et expression) qui les aideraient à devenir plus efficaces dans leur apprentissage de la L2. D'ailleurs, les spécialistes de la cognition comme R. Oxford (1990), J. Tardif (1992) et A. Wenden (1991) s'accordent à dire que pour que les apprenants reconnaissent l'utilité d'une formation stratégique, celle-ci doit être directement liée à la découverte de la L2 et à la formation langagière.

3.8 Leur capacité à aiguiller les apprenants sur la voie de l'autonomie

Puisque l'université représente l'étape intermédiaire entre l'école où les jeunes dépendent énormément de leurs professeurs et la société où ils sont livrés à eux-

mêmes, elle se doit de les préparer à devenir autonomes et à poursuivre leur apprentissage, en autonomie, à l'extérieur de la salle de classe. Pour ce faire, les matériels de français langue seconde devraient tout d'abord fournir aux apprenants les outils nécessaires à un travail indépendant en les faisant réfléchir sur leur style d'apprentissage, grâce à des questionnaires que l'on peut trouver dans les ouvrages de A. Wenden (1991) et R. Duda et P. Riley (1990) et que l'on pourrait inclure dans les manuels de langue. Et pour leur donner ensuite l'occasion de découvrir et d'utiliser les stratégies d'apprentissage qui conviennent le mieux à leur style d'apprentissage, il serait utile de voir figurer dans les manuels de langue des activités langagières comme celles que J.M. O'Malley et A.U. Chamot (1990), R. Oxford (1990) et A. Wenden (1991) nous fournissent et qui permettent de travailler simultanément le linguistique et le stratégique en vue d'un apprentissage plus efficace des L2.

Et pour ensuite aider les apprenants à d'avantage s'épanouir socialement, il serait souhaitable que les matériels pédagogiques leur fassent acquérir des stratégies sociales en les engageant dans des projets éducatifs qui les obligent à développer leur esprit d'initiative et leur apprennent à coopérer avec leurs pairs et à éprouver de l'empathie pour eux.

3.9 Leur représentation plus exacte de la société

Les auteurs de modules pédagogiques devraient aussi veiller à ne pas tomber dans le piège des préjugés et des stéréotypes sociaux, politiques, religieux, raciaux ou sexistes que ce soit par action ou par omission. Et «par omission» nous entendons que, comme pédagogues, nous avons le devoir de faire entrer dans la salle de classe et ce, grâce aux matériels pédagogiques, les absents du système universitaire et donc de nos classes, c'est-à-dire les minorités ethniques et en particulier les autochtones canadiens et les noirs qui sont sous-représentés sinon exclus des manuels traditionnels. En un mot, il est essentiel que les nouveaux matériels pédagogiques présentent la mosaïque raciale, religieuse et culturelle qui caractérise le Canada.

En faisant preuve de vigilance pour essayer d'éliminer les stéréotypes linguistiques, physiques ou comportementaux de leurs personnages ainsi que tout parti pris quant à leur âge, leur nationalité, leur état civil, leur sexe, leur race et leur religion, les élaborateurs de matériels pédagogiques promouvraient les valeurs sociales et humaines de dignité, d'égalité et de respect mutuel, et c'est ce à quoi, déjà en 1949, dans l'un de ses rapports, l'Unesco encourageait les éducateurs.

3.10 Leur contenu culturel

Il est bien évident que le contenu des manuels de FLS devrait refléter la diversité multiculturelle de la francophonie au Canada et à l'extérieur de ce pays. Mais comment s'y prendre car, comme l'écrit G. Alvarez (1986:80), la culture «n'est pas un ajout, un ornement qui viendrait se superposer au langage. Le langage est culture.» Il est donc temps de s'écarter du modèle traditionnel où le syllabus culture se limitait à quelques lectures artificiellement plaquées sur le contenu du manuel de langue, et d'envisager la culture comme étant, ainsi que le souligne R. LeBlanc (1990:37), «le

cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.»

Cette nouvelle façon de considérer la culture d'un point de vue non plus encyclopédique mais anthropologique devrait commencer à s'infiltrer dans les futurs manuels de langue d'autant plus qu'elle a été illustrée et mise en pratique par C. LeBlanc et J. Courtel (1990), les élaborateurs du syllabus culture du *Curriculum Multidimensionnel*. En effet, grâce à des activités langagières soigneusement élaborées, ces auteurs ont cherché à offrir aux apprenants l'occasion de découvrir la culture seconde afin de mieux l'interpréter, la comprendre et donc l'accepter car, comme le souligne R. LeBlanc (1990:38), «[...] au Canada, l'enseignement de la culture doit nécessairement habiliter les élèves à mieux vivre le bilinguisme canadien en les mettant en état de disponibilité face à d'autres valeurs.»

3.11 Leur contenu lexical

Jusqu'à maintenant, le travail du vocabulaire a été négligé par les auteurs de manuels de langue qui le font travailler de façon sporadique, à partir de mots isolés, sans adopter une approche cohérente et systématique. Or, depuis peu, les chercheurs comme R. Carter et M. McCarthy (1988), R. Clipperton (1994), T. Huckin, M. Haynes et J. Coady (1993) et Z. de Koninck (1991), insistent sur l'importance d'un enseignement explicite et intensif du vocabulaire et s'accordent pour dire, comme le fait Z. de Koninck que «[...] les mots ne sont pas compris comme des éléments isolés mais comme des éléments appartenant à un réseau de sens» (1991 :31) et qu'ils «[...] n'ont aucune valeur absolue mais sont définis en relation avec les autres» (1991 :32). D'après ces chercheurs et d'autres comme S. Pons-Ridler (1994) et R. Sanaoui (1992), il ne faut plus se limiter, ainsi qu'on le fait traditionnellement, au seul aspect sémantique du lexique, mais également exploiter ses caractéristiques morphologiques, syntaxiques et phonologiques. Il serait donc souhaitable que les futurs matériels pédagogiques fassent plus systématiquement travailler le lexique comme le propose S. Pons-Ridler (1985, 1994) qui exploite les dérivations, les congénères et les relations de collocation entre divers éléments lexicaux.

Tous les chercheurs que nous venons de mentionner insistent aussi sur l'importance de proposer une variété de stratégies qui devraient bien sûr inclure les approches mnémoniques (pour faciliter la mémorisation du vocabulaire) et les approches contextuelles (pour déduire le sens à partir du contexte) mais aussi l'utilisation de grilles, de champs et de catégories sémantiques comme nous y encourage S. Pons-Ridler (1986).

Enfin, pour trouver des idées d'activités pratiques intéressantes pour faire systématiquement travailler le vocabulaire tout en prenant en considération les recherches actuelles dans le domaine lexical, il est important de consulter des ouvrages d'auteurs tels que R. Gairns et S. Redman (1986), J. Morgan et M. Rinvolucris (1986) et L. Taylor (1992) qui font remarquablement bien le pont entre la théorie et la

pratique et cherchent à faciliter la tâche non seulement des professeurs mais aussi des apprenants à qui ils fournissent des stratégies d'apprentissage pour les aider à mieux retenir le vocabulaire étudié.

3.12 Leur contenu grammatical

Bien qu'au début des années 70 et grâce aux travaux de D. Hymes, le monde de la didactique des L2 ait pris conscience qu'il fallait ajouter à la «compétence linguistique» la notion de «compétence communicative», on a trop souvent assisté, dans les méthodes d'enseignement, à une exclusion mutuelle entre ces deux concepts alors qu'ils auraient dû être associés afin de s'enrichir réciproquement, comme le soulignaient les théoriciens. Cependant, depuis quelques années, un certain nombre d'efforts dans cette direction ont été faits et nous pensons que les auteurs de matériels pédagogiques devraient s'inspirer des recherches de G. Painchaud et de son équipe (1990), qui ont élaboré le syllabus langue du *Curriculum multidimensionnel*. En effet, les activités pédagogiques qu'ils proposent ainsi que la philosophie qui les sous-tend mettent «clairement en évidence que message et forme sont indissociables» (Painchaud, 1990:64). Ce qui est aussi appréciable, c'est qu'ils attachent une grande importance aux situations d'emploi de la L2 et qu'ils font travailler la langue à partir de thèmes qui appartiennent à la vie courante des apprenants.

Une autre tendance dont on parle de plus en plus depuis quelques années, dont Comenius (Caravolas, 1984) vantait déjà les bienfaits au 17^e siècle et que l'on aimerait donc retrouver dans les manuels de FLS, est l'enseignement inductif de la grammaire (partir de l'exemple pour aboutir à la règle) qui débouche sur un type de pratique pédagogique que l'on nomme aujourd'hui «pédagogie de la découverte». Ainsi, comme l'écrit C. Rodriguez (1986:135), il s'agit de:

[...] faire dégager par les apprenants les caractéristiques de l'emploi des éléments linguistiques/grammaticaux en situation sans privilégier les emplois «standardisés» ou prétendus tels. Il n'est donc plus question de prescrire une norme ni même de décrire une norme, mais plutôt de découvrir comment fonctionnent les systèmes qui constituent la langue [...]. On cherchera à leur faire construire la grammaire de la langue seconde, et peut-être même les grammaires, dans un esprit de curiosité.

D'ailleurs S. Moirand (1979), à l'aide d'activités langagières tout à fait stimulantes, montre comment l'on peut amener les apprenants à découvrir divers emplois de la L2, à énoncer les règles sous-tendant ces emplois pour enfin les réutiliser dans des contextes plus authentiques et dans des productions personnelles. Ce genre de pratiques écrites qui visent à développer non seulement une meilleure connaissance de la L2 mais aussi l'esprit d'analyse et de synthèse des apprenants, pourrait, à notre avis, être adopté au niveau universitaire.

Il est d'autant plus urgent que les auteurs de manuels de langue adoptent ces nouvelles approches à la L2 qu'aujourd'hui, comme le précise P. Calvé (1989:8), «on reconnaît que la connaissance [...] qu'on possède d'une langue n'a probablement que

peu à voir avec les règles telles que proposées par les linguistes [...] et que ces règles [...] ne peuvent servir comme on le croyait jadis de fondements directs à nos programmes de langue» car, comme l'ajoute ce même auteur (1989:9), «[...] les grammairiens et linguistes ne tiennent pas vraiment compte de la façon dont une langue s'acquiert et s'organise chez l'individu, pas plus d'ailleurs qu'ils ne tiennent compte de la façon dont une langue s'utilise dans de véritables situations de communication [...]».

Et comme, malheureusement, les professeurs de FLS n'ont pas encore à leur disposition de grammaire communicative (que certains nomment grammaire pédagogique), nous pensons que c'est à eux et pourquoi pas, aux étudiants eux-mêmes, que revient la tâche passionnante de construire leur propre grammaire individualisée.

Conclusion

Pour conclure, nous pensons que les concepteurs de matériels pédagogiques devraient non pas produire du matériel pour un seul niveau, mais devraient plutôt élaborer une série entière de modules, qui iraient du niveau débutant au niveau avancé, et que les institutions auraient intérêt à adopter dans leur totalité, pour deux raisons : d'abord parce qu'il est inutile de répéter toute la grammaire dans ses moindres détails du stade débutant au stade avancé car cela ne fait que décourager les débutants et ennuyer les apprenants plus avancés en leur donnant l'illusion qu'ils connaissent la matière qu'ils ont déjà vue. Ensuite, parce que nous sommes convaincue que l'on rendrait plus aisées la compréhension de la grammaire et la rétention de ses règles si l'on utilisait le même langage et la même approche pour les présenter, d'une année à l'autre.

Ainsi, ces collections de modules conçus par les mêmes auteurs, au lieu de tout remettre en question et de faire table rase sur tout ce qui a été appris auparavant, offriraient l'avantage d'avoir une approche à la langue similaire, d'un niveau à l'autre, et tout en connaissant, respectant et même reprenant certains des contenus linguistiques, culturels et communicatifs proposés les années précédentes, les raffindraient, les enrichiraient et les complèteraient progressivement dans une découverte graduelle de la complexité de la langue.

Enfin, à R. Titone qui écrivait en 1973 : «J'attends et je souhaite l'avènement d'une approche largement et fonctionnellement intégrée et intégrale» (1973:68), l'on pourrait répondre qu'au Canada, ce souhait est devenu réalité aux niveaux primaire et secondaire. Il ne nous reste donc plus qu'à espérer que cette même réalité existera bientôt aussi au niveau universitaire.

Textes cités

- Alvarez, Gerardo. «Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes», dans *Didactique en questions*, s. la dir. de Françoise Ligier et Louise Savoie, Beloeil, Québec, Les Éditions de La Lignée, 1986, p. 78-86.
- Barbeau, Victor. *Le Français du Canada*, Québec, Les Éditions Garneau, 1986.
- Besnard, Christine. «Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire», *La Revue canadienne des langues vivantes*, à paraître.
- . et Charles Elkabas (s. la dir. de). *L'Université de demain : courants actuels et apports de la didactique des langues à l'enseignement du français langue seconde*, Toronto, Canadian Scholars' Press, 1989.
- Besse, Henri et Rémy Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1984.
- Burt, Marina K., et Heidi C. Dulay (s. la dir. de). *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, TESOL, 1975.
- Calvé, Pierre. «Le déclin de l'empire des grammairiens», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. X, n° 2, 1989, p. 5-12.
- Caravolas, Jean. *Le Gutenberg de la didactographie ou Comenius et l'enseignement des langues*, Montréal, Guérin, 1984.
- Carter, Ronald et Michael McCarthy. *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman, 1988.
- Clipperton, Robert. «Explicit Vocabulary Instruction in French Immersion», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 6, n° 4, 1994, p. 736-749.
- Corder, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Coste, Daniel (s. la dir. de). *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier, 1982.
- Duda, Richard et Philip Riley (s. la dir. de). *Learning Styles*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, coll. processus discursifs, 1990.
- Dumas, Denis. *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1987.
- Frymier, Jack. *Annehurst Curriculum Classification System: A Practical Way to Individualize Instruction*, West Lafayette, Kappa Delta Pi, 1977.
- Gairns, Ruth et Stuart Redman. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Cambridge University Press, 1986.
- Germain, Claude. «La réalité canadienne et le matériel didactique», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. XXXV, n° 4, 1979, p. 547-558.
- . *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- Huckin, Thomas, Margot Haynes et James Coady. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, New Jersey, Ablex Publishing Corp., 1993.
- Koninck, Zita De. «L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard?», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. XII, n° 2, 1991, p. 29-43.
- Leblanc, Clarence et Claudine Courtel. *Étude nationale sur les programmes de français de base. Le syllabus culture*, Ottawa, ACPLS, 1990.
- Leblanc, Raymond. «Le curriculum multidimensionnel: une synthèse», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. XLVII, n° 1, 1990, p. 32-42.

- Ligier, Françoise et Louise Savoie (s. la dir. de). *Didactique en questions*, Beloeil, Québec, Les Éditions de La Lignée, 1986.
- Macian, Janice L. «An Analysis of States Adopted Foreign Language Textbooks Used in First- and Third-Year High School Spanish Classes», *Foreign Language Annals*, vol. XIX, n° 2, 1986, p. 103-118.
- McCarthy, M. J. «A New Look at Vocabulary in EFL», *Applied Linguistics*, vol. V, n° 1, 1984, p. 12-22.
- Meyer, Renée et Emery Tetrault. «Open Your CLOZEd Minds: Using Cloze Exercices to Teach Foreign Language Reading», *Foreign Language Annals*, vol. XIX, n° 5, 1986, p. 409-415.
- Mignault, Louis. «Quebec Language and the Teaching of French in Canadian Schools», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. XLVIII, n° 2, 1992, p. 342-359.
- Moirand, Sophie. *Situations d'écrit*, Paris, Clé international, 1979.
- Morgan, John et Mario Rinvolucri. *Vocabulary*, London, Oxford University Press, 1986.
- Moskowitz, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1978.
- O'Malley, J. Michael et Anna Uhl Chamot. *Learner Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990.
- Painchaud, Gisele. *Étude nationale sur les programmes de français de base. Le syllabus langue*, Ottawa, ACPLS, 1990.
- . «Les outils de la communication : Le syllabus langue», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. XLVII, n° 1, 1990, p. 54-65.
- Pons-Ridler, Suzanne. «Les champs sémantiques de l'action à travers le vocabulaire fondamental», *French Review*, vol. LIX, no 4, 1986, p. 515-531.
- . «Pour maîtriser verbes et prépositions : Quelques moyens mnémotechniques», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. L, n° 3, 1994, p. 583-588.
- et Fred McKim. «Étude du vocabulaire par la dérivation», *French Review*, vol. LVIII, n° 5, 1985, p. 633-649.
- Porcher, Louis. «Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique», dans *Description, présentation et enseignement des langues*, s. la dir. de René Richterich et Henry G. Widdowson, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1981, p. 19-32.
- Porquier, Rémi. «Progression didactique et progression d'apprentissage: quels critères?», *Études de linguistique appliquée*, n° 16, 1974, p. 105-111.
- Pyee-Cohen, Doris. «L'influence des sciences sociales et psychologiques sur les théories didactiques», dans *L'Université de demain: courants actuels et apports de la didactique des langues à l'enseignement du français langue seconde*, s. la dir. de Christine Besnard et Charles Elkabas, Toronto, Canadian Scholars' Press, 1989, p. 41-63.
- Richterich, René. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.
- et Henry G. Widdowson (s. la dir. de). *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL, 1981.
- Rivers, Wilga M. *A Practical Guide to the Teaching of French*, London, Oxford University Press, 1975.
- Rodriguez, Colette. «La grammaire, cinquième roue de la charrette?», dans *Didactique en questions*, s. la dir. de Françoise Ligier et Louise Savoie, Beloeil, Québec, Les Éditions de La Lignée, 1986, p. 128-136.

44 / La Didactique à l'épreuve

- Sanaoui, Razika. *Vocabulary Learning and Teaching in French as a Second Language Classrooms*, Thèse de doctorat non publiée, Toronto, OISE, 1992.
- Stern, Hans Heinrich. «A Quiet Language Revolution: Second Language Teaching in Canadian Contexts - Achievements and New Directions», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. XL, n° 5, 1984, p. 506-524.
- . « Language Teaching and the Universities in the 1980's », *Mosaïque II -Tendances et pratiques actuelles en didactique du français langue seconde*, Cahiers de l'Association des Professeurs de Français des Universités et Collèges Canadiens, 1986, p. 7-18.
- Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'Apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- Taylor, Linda. *Vocabulary in Action*, New York, Prentice Hall, 1992.
- Titone, Renzo. «Quel est le modèle d'enseignement et d'apprentissage qui a le plus de chance de s'imposer en l'an 2000 ?», *Le Français dans le monde*, n° 100, 1973, p. 68.
- Tremblay, Roger. *Plan de perfectionnement en français langue seconde*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1989.
- UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, Paris, 1949.
- Vives, Robert. «“Techniques d'expression”, “approche communicative”, même combat?», *Le Français dans le monde*, n° 177, 1983, p. 64-69.
- Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall, 1991.

L'Enseignement du français langue seconde : des principes à la réalité

Rosanna Furguele
Études françaises
Collège universitaire Glendon
Université York

Ce bref article a pour but d'examiner certaines théories en didactique des langues et d'évaluer, à la lumière d'une expérience personnelle, leur mise en application dans les cours de français L2 au niveau universitaire. Seront ainsi étudiées dans un premier temps les grandes lignes des orientations théoriques de deux approches pédagogiques: le communicatif et l'apprentissage autodirigé. Je tenterai de déterminer par la suite dans quelle mesure la préparation d'activités se conformant aux critères théoriques est effectivement possible dans une classe de français L2.

L'approche communicative

Lorsqu'on parle d'approche communicative et de compétence communicative, on met en valeur *le message* à transmettre plutôt que *la forme* linguistique à maîtriser, comme c'est le cas pour l'approche structurale. La conception grammaticale traditionnelle considère, par contre, l'étude de la langue comme celle d'un ensemble de normes. L'accent est alors mis nettement sur l'acquisition d'un savoir, sur la (re)connaissance du code. Dans le cas de la pédagogie de la communication, il est question de fonctions langagières, de l'acquisition d'une multitude de savoir-faire (savoir demander de l'information, transmettre un message, exprimer son accord, etc.). C'est l'usage de la langue qui est mis en relief. Selon cette notion, la grammaire n'est pas perçue comme une fin en soi mais comme un *outil* au service de la communication. Ainsi, dans une perspective communicative, la structure linguistique, au lieu de gouverner la situation ou le contexte, est subordonnée aux exigences de la situation. L'objectif visé est avant tout le développement de l'habileté à communiquer dans des situations de la vie quotidienne.

Un des postulats fondamentaux de l'approche communicative repose sur la conviction que l'enseignement doit être centré sur l'apprenant. Cette notion implique la prise en considération des besoins langagiers de ce dernier. Dans un cadre universitaire comme le nôtre, le contenu prédéterminé des cours de langue et le cheminement d'apprentissage de tous les étudiants du même niveau sont la plupart du temps identiques. Étant donné le système de cours à sections multiples dans lequel ils opèrent généralement, les professeurs sont habituellement contraints

d'orienter leur enseignement en vue d'examens communs. Il faut reconnaître que dans une telle conjoncture l'hétérogénéité des classes, de même que des effectifs élevés qui dépassent souvent 25 étudiants par classe, rendent difficile, sinon impossible, l'enseignement /apprentissage axé sur l'apprenant et que la nature même des besoins particuliers sont difficiles à identifier. Comme le note René Richterich (1977:12), «ils sont [...] changeants, multifformes, insaisissables. » Les étudiants eux-mêmes sont habituellement incapables de préciser leurs besoins immédiats et futurs.

La notion de l'enseignement centré sur l'apprenant est applicable aux cours de langue conçus pour répondre à des besoins bien particuliers. Lorsqu'on a affaire à de petits groupes bien motivés et qui sont capables d'indiquer ce qu'ils veulent apprendre et pourquoi ils veulent l'apprendre, il est beaucoup plus facile d'élaborer un programme personnalisé qui leur permette de se servir de la langue comme d'un outil de communication répondant à leurs besoins spécifiques. Force nous est de conclure que, dans les cours de langue de niveau universitaire, la pratique est souvent loin de la théorie, car tout un ensemble de facteurs constituent des obstacles à une pédagogie qui prétend s'adapter aux différents publics étudiants.

Cependant, même si dans les conditions actuelles, le concept de l'apprentissage centré sur l'apprenant peut être difficilement transposé de façon intégrale dans un enseignement universitaire, il me semble possible d'en retenir certains principes. La production des étudiants peut, par exemple, servir de point de départ à l'enseignement des techniques de l'écrit, si l'on choisit les aspects grammaticaux et stylistiques à traiter en se basant sur leurs difficultés spécifiques. De cette façon, l'enseignant arrive à faire saisir à ses étudiants le fonctionnement de la langue à partir de cas-problèmes repérés dans leurs rédactions plutôt qu'à partir de données théoriques prédéterminées. Ainsi, en ayant recours à la «grammaire clinique», on prête une attention particulière aux besoins des apprenants et, ce faisant, on adopte un des principes de l'approche communicative.

On peut aussi tenir compte des préférences des étudiants quant aux genres d'activités pratiquées en classe. Par exemple, certains d'entre eux travaillent bien en groupes tandis que ce n'est pas le cas pour d'autres. Il arrive, par ailleurs, que les plus forts dominent l'activité et que les plus faibles soient intimidés par eux. Le professeur qui fait des choix d'activités judicieux et qui s'efforce de varier les exercices en prenant en considération les besoins de ses étudiants pratique effectivement une pédagogie de la communication axée sur l'apprenant.

Une autre implication pédagogique qui découle d'une conception communicative est la préférence accordée aux matériaux authentiques. Les documents authentiques peuvent être définis comme des textes sonores ou écrits qui, conçus pour des raisons autres que l'apprentissage des langues, n'ont pas été élaborés expressément pour être utilisés en classe. On ne peut pas nier la valeur pédagogique de tels documents. Cependant, le document authentique peut poser des problèmes pédagogiques s'il n'est pas adapté au niveau linguistique des apprenants. Sophie Moirand (1977:57) recommande l'utilisation de textes authentiques à partir du niveau débutant. Pour ma part, je suis plutôt de l'avis d'Alice Omaggio (1984:71-72) selon qui:

It is not clear how teachers can make the most effective use of authentic language materials in elementary-level [...] classes [...] We might obtain the best results by using simplified versions of authentic materials and gradually move toward incorporating complete, unedited language samples.

Il incombe donc à l'enseignant de fournir à l'apprenant ce que Stephen Krashen (1985:1-32), qui fait ressortir la différence entre ce qu'il nomme « the input » (l'entrée) et « the intake » (la saisie), appelle du « comprehensible input ». Il propose l'hypothèse convaincante que la saisie maximale se produit quand l'entrée ne dépasse que faiblement le niveau de compétence de l'apprenant. Si l'écart est trop grand, la saisie devient impossible.

L'usage exclusif de documents authentiques peut aussi poser un autre problème, que signale Monique Nemni(1985:289-290): «On voit mal comment il serait même possible de concilier la fréquentation constante de ces documents et la pratique grammaticale. En effet, le document authentique ne met en évidence qu'exceptionnellement une structure grammaticale particulière. » Tout pédagogue qui a déjà essayé de se servir de documents médiatiques pour faire ressortir certains aspects grammaticaux ou stylistiques avouera qu'il n'est pas toujours facile de trouver l'article idéal, au moment voulu, pour illustrer un principe grammatical. D'où l'importance d'établir dans les cours de langue un équilibre entre le fabriqué et l'authentique.

Pour que s'établisse la communication, l'implication de l'étudiant est primordiale. Selon Claude Germain (1985:674), « ce qui importe avant tout, c'est que la situation qui doit provoquer la communication fasse partie du vécu de l'élève. » Proposer des sujets ou des thèmes auxquels les apprenants peuvent s'identifier, qui leur permettent de s'impliquer personnellement et d'exprimer leurs sentiments et leurs besoins, n'est pas une tâche facile. Cette démarche présuppose une connaissance de la personnalité des apprenants ainsi que de leurs intérêts, ce qui n'est pas toujours possible dans des cours où les étudiants sont nombreux.

On propose très souvent aux étudiants des situations hypothétiques à partir desquelles la communication est censée s'établir. Aussi a-t-on souvent recours à des techniques telles que les simulations, les jeux de rôle, les jeux interactifs. Mais ces techniques créent une situation de communication qui *simule* la réalité. Il faut admettre que la simulation et le jeu de rôle exigent une imagination créatrice dont tous les étudiants ne sont pas toujours doués. Examinons, à titre d'exemple, une activité de jeu de rôle tirée d'un manuel du niveau intermédiaire:

Your husband is an engineer for an international firm. He has a chance to be promoted, but that would mean moving to Africa. You, on the other hand, are a lawyer, just starting to be successful in your firm [...] Your husband suggests that it may be the perfect time to start a family. You may be able to resume your career later, but you will have to wait until your husband gets transferred.

S'agit-il là d'une activité qui *simule* vraiment une réalité familière à des étudiants et les incite à s'exprimer? Ceux qui ont une imagination fertile ou qui se sont trouvés

dans une semblable situation réussissent évidemment assez bien dans ce genre d'exercice; par contre, les étudiants qui manquent d'imagination ou qui ne peuvent pas faire appel à l'expérience d'une situation vécue ont beaucoup plus de difficulté à «communiquer».

L'approche communicative se fonde en grande partie sur le principe que, pour communiquer, il faut en éprouver le besoin. Comment susciter ce besoin ? La salle de classe s'y prête-t-elle? Est-elle un lieu propice à une communication authentique ou un lieu artificiel ne pouvant produire que des échanges non spontanés? Manifestement, il y a une nette différence entre le discours tenu en classe et l'échange verbal dans une situation naturelle qui donne lieu à un véritable besoin de communication. La communication authentique/naturelle se fait plus difficilement dans un cadre institutionnel. De fait, dans la salle de classe, il s'agit plutôt de pseudo-communication. Partisan acharné de l'approche communicative, Stephen Krashen (1980:193) admet que l'élaboration d'activités se conformant aux critères théoriques de l'approche communicative présente un véritable défi: «Providing intake via meaningful and communicative activities is quite a challenging task, however: in order to qualify as intake, these exercises must be understood, be at the appropriate level, and be 'natural' ».

L'approche communicative met l'accent sur le contenu. Selon certains théoriciens, tel Henry G. Widdowson, une pratique systématique de la langue purement formelle, vide de tout contenu communicatif, complique inutilement l'enseignement. Considérons la célèbre dichotomie apprentissage/acquisition prônée par Stephen Krashen. L'acquisition — «picking up a language» — est inconsciente. «Language acquisition occurs in only one way: by understanding messages,» explique-t-il. «This means that acquisition is based primarily on what we hear and understand, not what we say» (1983:1). L'apprentissage, par contre, est conscient : «conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them and being able to talk about them» (1983:10). Il ressort de cette constatation que les connaissances grammaticales *appries* ne sont guère utilisées en situation de communication orale spontanée.

Il me semble que l'une des lacunes de la théorie communicative de type «naturaliste» axée avant tout sur la communication — réussir à transmettre son message—, théorie formulée notamment par Steven Krashen et Tracy Terrell, est son refus catégorique de l'enseignement de la grammaire. Il est pourtant irréaliste de croire qu'on puisse bien apprendre une langue sans l'étudier de façon systématique.

La tendance à tolérer les erreurs et à ne les corriger que lorsqu'elles entravent la communication présente également un danger, car il est rare qu'une simple erreur grammaticale nuise à la communication. La déclaration de l'étudiant : «Moi pas comprendre» est parfaitement claire au niveau du message, mais elle reste tout à fait inacceptable quant à la forme. On ne saurait, dans des cours de langue de niveau universitaire, tolérer pareil laxisme. Privilégier la communication au détriment de la forme me semble une pratique peu souhaitable.

Le véritable défi des professeurs de langue est de trouver des façons de promouvoir une vraie communication en classe, tout en satisfaisant les exigences de

programmes où domine l'enseignement de la grammaire. Toutefois, je crois qu'il est possible de concevoir des activités pédagogiques qui combinent efficacement acquisition et apprentissage, compétence linguistique et compétence communicative et qui permettent l'exploitation de matériel authentique et fabriqué.

L'apprentissage autodirigé

Le concept de l'apprentissage autodirigé en didactique des langues semble extrêmement prometteur. L'autodirection de l'apprentissage constitue une dimension importante de la démarche en autonomie développée au C.R.A.P.E.L. (Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langue) de l'Université de Nancy. Comme l'explique Henri Holec, directeur du centre (1981:7), « les orientations de la démarche explorée au C.R.A.P.E.L. depuis 1972 se définissent à partir d'une triple distinction: autodirection de l'apprentissage, autonomisation de l'apprenant, rapport autonomie/apprentissage autodirigé ».

Avec l'apprentissage en autonomie, il ne s'agit plus d'enseigner un contenu mais plutôt des moyens autonomes d'acquisition de ce contenu et surtout une approche critique qui mettra constamment en cause ce contenu. L'autodirection permet à l'apprenant de prendre toutes les décisions concernant l'apprentissage, de définir des objectifs et d'établir les méthodes d'évaluation.

Comme toute démarche pédagogique centrée sur l'apprenant, celle-ci a pour but de faire en sorte qu'il y ait concordance aussi grande que possible entre apprentissage et apprenant. La pratique de l'apprentissage autodirigé n'implique pas seulement un changement d'attitude de la part de l'enseignant et de l'apprenant, mais aussi une rédefinition de leur rôle respectif. L'enseignant n'est pas le seul responsable du processus d'apprentissage et l'apprenant n'est pas un spectateur qui absorbe passivement les connaissances transmises. L'enseignant se transforme donc en facilitateur, en une sorte de conseiller qui guide l'apprenant de manière à ce que celui-ci puisse acquérir les capacités nécessaires pour s'impliquer davantage et pour assumer un rôle plus actif dans son apprentissage. Au fur et à mesure que l'apprenant acquiert la capacité de prendre en charge son apprentissage, il devient son propre enseignant, capable d'évaluer ses progrès.

L'autonomisation, objectif premier de la démarche du C.R.A.P.E.L., implique un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. L'apprenant doit être en état de définir des objectifs, des contenus, des méthodes et des techniques. Qui plus est, il doit être capable d'identifier les circonstances les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage et être en mesure d'établir les critères lui permettant d'évaluer ses propres performances.

Il faut convenir que rares sont les apprenants qui possèdent tous ces savoirs et savoir-faire, lorsqu'ils entreprennent l'apprentissage d'une langue. Quelles sont les caractéristiques d'un bon apprenant? Naiman, Frohlich, et Stern (1975), aussi bien que Rubin et Thompson (1982), qui ont étudié cette question de façon approfondie, décrivent son profil idéal, profil qu'on rencontre rarement, mais qui est très homogène.

Le bon apprenant a la volonté d'apprendre; il est enthousiaste, tolérant et manifeste un degré élevé d'empathie. Ouvert aux expériences nouvelles, il ne se laisse pas décourager par l'échec; exigeant envers lui-même, il prend ses responsabilités. De l'avis des tenants du concept de l'apprentissage autodirigé, l'enseignant peut aider l'apprenant à se rapprocher de ce profil idéal, en lui enseignant l'art d'apprendre.

Il importe de noter que les apprenants qui sont au C.R.A.P.E.L., des adultes ayant des besoins langagiers bien précis, reçoivent tout d'abord une formation individuelle poussée avant d'étudier en autonomie. Par ailleurs, ils sont très bien encadrés par toute une équipe de professeurs qui sont des facilitateurs et des conseillers à leur disposition.

Il faut bien reconnaître que, pour réussir, l'apprentissage autodirigé, dans le cadre universitaire qui est le nôtre, a de nombreux obstacles à surmonter. Il exige tout d'abord que l'apprenant modifie considérablement sa conception de l'apprentissage. De son côté, l'enseignant doit apprendre à n'intervenir qu'à titre de soutien. Il est certain que le manque de ressources et de matériel appropriés, de même que l'absence d'enseignants formés à la fonction de soutien posent un problème majeur quant aux conditions qui permettent la réalisation des actions envisagées. Toutefois, bien qu'elle ne soit pas applicable dans sa totalité dans les programmes conventionnels de langue de niveau universitaire, la démarche préconisée par l'apprentissage autodirigé peut y être adoptée en partie, grâce à la mise en pratique d'un éventail d'activités faciles à intégrer.

1. *l'auto-évaluation*

L'auto-évaluation consiste pour l'apprenant à prendre la responsabilité partielle de l'évaluation de ses progrès. Quoique cette pratique représente un idéal difficile à atteindre, une procédure très simple pour réaliser ce genre d'auto-observation consiste à demander à l'apprenant de tenir un journal dans lequel il note au jour le jour l'objectif de chaque cours et les progrès qu'il y a faits. Une variante de cette pratique est « the one-minute paper ». À la fin de chaque classe, le professeur demande à ses étudiants d'indiquer brièvement par écrit ce qu'ils ont appris pendant le cours. Les commentaires des étudiants permettent au professeur d'évaluer leur progrès, d'identifier leurs difficultés et, le cas échéant, de modifier son approche pédagogique pour mieux répondre à leurs besoins. Une des conséquences de l'auto-évaluation est qu'elle rend l'apprenant davantage conscient de la progression de son apprentissage et de la part de responsabilité qu'il doit y prendre. Constaté qu'il a fait des progrès ne peut que développer la confiance de l'apprenant.

2. *l'auto-correction*

La forme la plus simple d'auto-correction consiste à fournir les réponses à l'apprenant pour qu'il corrige lui-même ses exercices écrits plutôt que de les soumettre à la correction de l'enseignant. On peut aussi encourager les étudiants à passer de cette forme d'auto-correction simple à une auto-correction plus complexe dont l'objectif est d'identifier ce qui est incorrect dans les réponses fausses et de déterminer

pourquoi les réponses justes le sont. L'atelier de rédaction se prête tout particulièrement à ce genre d'activité. Après avoir corrigé le travail des étudiants, le professeur leur distribue une série de phrases tirées de leurs productions écrites et il leur incombe de découvrir les erreurs grammaticales ainsi que les maladresses stylistiques pour ensuite les corriger.

Il est parfois souhaitable que le correcteur limite son intervention à signaler les erreurs sans proposer de correction, réservant ainsi cette tâche à l'apprenant. Ce qui contribue au développement de l'autonomie de ce dernier dans ce type d'activité, c'est le changement de point de vue. C'est un processus formel par lequel il acquiert une méthode personnelle d'apprentissage.

Une autre forme d'auto-correction susceptible de donner de bons résultats est celle du « cahier des erreurs » et du « brouillon corrigé ». Ce genre d'exercice individuel est tout particulièrement efficace avec les étudiants les plus motivés, c'est-à-dire qui sont disposés à faire l'effort nécessaire pour améliorer leur compétence écrite. L'étudiant s'engage alors pour un certain temps, soit pour un trimestre ou parfois pour toute l'année scolaire. Lors de la première séance, l'enseignant examine avec lui un de ses travaux écrits qu'il a déjà corrigés. Il demande ensuite à l'étudiant de noter dans un cahier le genre d'erreurs qui reviennent fréquemment dans ses compositions, afin de le sensibiliser à ses erreurs et de l'amener à remarquer que certaines caractéristiques se dégagent de sa production écrite. Dans un premier temps, l'apprenant doit identifier ses points faibles: structures grammaticales, vocabulaire, orthographe, etc.; dans un deuxième temps, il est censé corriger ses erreurs et remanier son texte.

La deuxième étape de cette activité porte sur la correction du brouillon. Une fois que l'étudiant a rédigé le brouillon de sa composition, il se transforme en correcteur. Il convient alors qu'il prenne suffisamment de recul par rapport à son travail pour avoir l'impression de corriger le devoir d'un autre étudiant et en relever toutes les erreurs, qu'il doit lui-même corriger. Par la suite, l'enseignant vérifie en présence de l'apprenant le travail de repérage et de correction.

Cette activité exige évidemment un temps considérable et c'est pour cette raison que sa pratique n'est possible qu'avec un nombre limité d'étudiants. Certains abandonnent à mi-chemin en déclarant que c'est trop de travail, mais ceux qui persistent remarquent une nette amélioration dans leur production écrite. Une fois qu'ils deviennent conscients de leurs mauvaises habitudes et qu'ils parviennent à identifier leurs faiblesses, ces étudiants sont en mesure d'acquérir les outils leur permettant de s'auto-corriger, c'est-à-dire notamment d'utiliser judicieusement des manuels de référence et des dictionnaires. Cette démarche qui oriente l'apprenant vers une prise de responsabilité lui permet de devenir son propre enseignant et d'acquérir des stratégies d'apprentissage autonome dont l'application ne se limite pas au cours de français langue seconde.

Il est par ailleurs possible, voire nécessaire, d'avoir recours à l'informatique afin de rendre les apprenants plus indépendants. Grâce aux didacticiels dans le domaine de la didactique des langues et aux vidéos interactives, l'apprenant acquiert

une plus grande autonomie, car il peut se servir de l'ordinateur pour obtenir des renseignements et pour se corriger. La gestion de son propre apprentissage en autonomie libère l'apprenant de la tutelle du professeur.

3. *l'apprentissage coopératif*

Si l'on veut profiter au maximum de la technique de l'apprentissage coopératif, il faut faire en sorte que les apprenants collaborent à certaines tâches et qu'ils prennent la responsabilité de s'entraider. L'apprentissage coopératif peut prendre la forme de la correction réciproque : l'échange de copies ou de devoirs permettant aux apprenants de se corriger mutuellement. Le travail d'équipe est une autre façon de les encourager à faire des exercices en collaboration. Les groupes de travail peuvent se former spontanément ou être constitués de manière à ce que les étudiants les plus forts puissent aider les plus faibles. Les activités de groupe peuvent avoir une place même dans une structure d'enseignement dirigé, puisqu'elles permettent, de façon efficace, la mise en application des éléments présentés par le professeur au cours de la leçon. L'avantage de cette démarche est de permettre aux apprenants de s'observer, de se poser des questions et de se donner des moyens d'y répondre. Ils sont poussés à trouver des explications claires et logiques, susceptibles d'être comprises par les autres. Ce faisant, ils sont amenés à vérifier constamment leur compréhension; ils acquièrent par conséquent une indépendance accrue vis-à-vis de leur apprentissage.

Le travail sous forme de projet est un autre moyen de développer la coopération entre les apprenants. La participation à un projet en commun comporte nécessairement la prise d'un certain nombre de décisions. Au début, le professeur devra prendre en main la planification de l'activité et le choix de la méthodologie appropriée. Au fur et à mesure que les étudiants deviennent autonomes, ils assumeront l'entière responsabilité de l'organisation de leur travail, du choix des sujets, de la répartition des tâches, etc.

Quelle que soit la forme du travail collectif, il importe toujours de privilégier des démarches actives de la part des apprenants. L'observation active, le questionnement, la manipulation de données langagières, en plus de faire croître l'autodirection de l'apprentissage, fournissent des moyens efficaces de contribuer à la maîtrise de la langue et de la communication. Qui plus est, la pédagogie coopérative a pour effet de créer une atmosphère très positive qui ne peut que faciliter l'apprentissage.

4. *l'identification des difficultés*

La pratique systématique de l'auto-observation est une façon efficace de permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs problèmes langagiers. À cette fin, il sied de proposer régulièrement des séances au cours desquelles les apprenants sont encouragés à identifier leurs difficultés, ce qui constitue le premier pas dans la direction de leur résolution. Une fois arrivés à préciser la nature de leurs difficultés, les apprenants sont en mesure d'y proposer eux-mêmes la solution, même s'il s'agit parfois d'une solution partielle. Lorsqu'un apprenant donne une mauvaise

réponse, plutôt que de corriger immédiatement la faute, il est préférable de lui demander d'énoncer la règle qu'il cherchait à appliquer lorsqu'il a commis l'erreur. Le fait de formuler une règle contribue à développer la prise de conscience propre à l'acquisition de l'autonomie.

Certaines conditions sont nécessaires pour que la séance de l'identification des difficultés produise les effets voulus. Il faut évidemment, en tout premier lieu, que les apprenants soient disposés à pratiquer ce genre d'activité. En outre, il est essentiel de maintenir une ambiance affective propice à ce que les étudiants se sentent libres d'exprimer leurs difficultés sans courir le risque d'être tournés en ridicule par leurs pairs.

5. la lecture

On ne saurait nier l'importance de la lecture dans l'apprentissage d'une langue. Or il est possible d'amener les étudiants à entreprendre des lectures de manière totalement autodirigée sans leur fournir aucune consigne de travail. Il suffit de leur proposer à cette fin de lire des articles d'actualité ou des oeuvres littéraires de leur choix, en les invitant à recourir au procédé d'auto-observation pour noter par écrit les difficultés qu'ils rencontrent. Ces difficultés peuvent éventuellement servir de sujet de discussion lors des séances d'analyse de problèmes.

La plupart des étudiants ont souvent tendance à se précipiter sur le dictionnaire pour y chercher chaque mot. Afin de les transformer en lecteurs autonomes, il est important de les encourager à lire comme ils lisent dans leur langue maternelle. Il convient de leur faire remarquer l'utilité de savoir repérer les préfixes, les suffixes, les mots de la même famille, les synonymes, les dérivés et les mots apparentés pour faciliter le déchiffrement du sens des mots. Une fois qu'ils comprennent qu'ils sont capables de lire un texte sans être esclaves du dictionnaire et qu'ils sont en mesure d'atteindre un certain niveau d'autonomie, les apprenants acquièrent plus de confiance en eux-mêmes et prennent un plus grand plaisir à lire.

Ces activités, fruits de quelques expériences pédagogiques personnelles, ont donné des résultats assez satisfaisants. Quoiqu'il soit très difficile d'appliquer le concept de l'autodirection, tel que le pratique le C.R.A.P.E.L, à l'enseignement du français dans une institution conventionnelle, il n'en demeure pas moins que, dans les cours de langue, il est possible de retenir certains principes théoriques de l'apprentissage autodirigé qui favorisent l'autonomie des apprenants.

Conclusion

À la lumière de ces réflexions, il faut reconnaître la complémentarité entre la théorie et la pratique: la théorie fournit les lignes directrices à suivre et la pratique vise la concrétisation des concepts abstraits. Il ressort de cette brève étude de deux orientations pédagogiques, le communicatif et l'apprentissage autodirigé, que la mise en oeuvre totale de ces approches pédagogiques n'est pas réalisable dans un cadre universitaire traditionnel étant donné les contingences du système. Toutefois, même s'il est difficile d'adhérer à *l'ensemble* d'une théorie, l'application de certains de ses

principes à l'enseignement du français L2 au niveau universitaire est tout à fait possible. Évidemment, aucune méthode ni aucune théorie n'est en mesure de fournir la solution magique à tous les problèmes pédagogiques. Aussi, plutôt que de se limiter à une seule méthodologie, importe-t-il d'intégrer diverses approches didactiques et pédagogiques et d'opter pour un certain éclectisme.

Il me paraît souhaitable de ne conserver d'une théorie que les aspects conformes à sa philosophie de l'enseignement et dont la mise en pratique est viable, compte tenu des conditions dans lesquelles on oeuvre. D'où l'importance pour tout pédagogue de se familiariser avec les nouvelles approches pédagogiques et de se tenir au courant des développements en didactique des langues afin de pouvoir faire des choix judicieux. Un habile praticien tire profit de ses recherches pour passer adroitement de la théorie à la pratique. Il réussit à transformer des principes abstraits en activités concrètes, aptes à répondre à ses besoins.

Textes cités

- Germain, Claude et Raymond LeBlanc. « Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues », *The Canadian Modern Language Review*, vol. XXXVIII, n° 4, May 1982, p. 665-678.
- Holec, Henri. « À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », *Études de linguistique appliquée*, n° 41, Paris, Didier, janvier-mars 1981, p. 7-23.
- Krashen, Stephen. « Relating Theory and Practice in Adult Second-Language Acquisition », *Second-Language Development: Trends and Issues*, s. la dir. de Sascha Felix, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1980, p. 185-204.
- . *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman, 1985.
- Krashen, Stephen et Tracy Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, New York, Pergamon Press, 1983.
- Moirand, Sophie. « Communication écrite et apprentissage initial », *Le Français dans le monde*, n° 133, novembre-décembre 1977, p. 43-44, 53-57.
- Naiman, Neil, Maria Frohlich et Hans Heinrich Stern. *The Good Language Learner*, Toronto, The Ontario Institute for the Studies in Education, 1975.
- Nemni, Monique. « Si communication savait ... si grammaire pouvait ... », *The Canadian Modern Language Review*, vol. XLII, n° 2, November 1985, p. 288-306.
- Omaggio, Alice. « The Proficiency-Oriented Classroom », *Teaching for Proficiency, the Organizing Principal*, s. la dir. de T. V. Higgs, Stokie Ill., National Textbook Co., 1984, p. 43-84.
- Richterich, René et Jean-Louis Chancerel. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- Rubin, Joan et Irene Thompson. *How to Be a More Successful Language Learner*, Boston, Heinle & Heinle, 1982.

PRATIQUES DIDACTIQUES

L'Écrit publicitaire: pour une introduction à l'argumentation écrite ¹

Sylvie Rosienski-Pellerin
Études françaises
Collège universitaire Glendon
Université York

Tous les enseignants sont d'accord sur ce point: la dissertation² (et l'écrit argumentatif dans son ensemble) pose problème tant au niveau de l'apprentissage que de l'enseignement. On pourrait croire, comme le dit Gérard Vigner (1990:17), que «la dissertation fait partie de ces "arts du discours" qui, s'ils peuvent s'apprendre, ne semblent pas pouvoir s'enseigner.» Pour le professeur de français langue seconde, la tâche est d'autant plus délicate qu'elle est souvent double: l'entraînement à la production d'un texte argumentatif doit se situer non seulement sur le plan linguistique, par le biais de la présentation des mots charnières (bien moins fréquents en anglais), des relations logiques et des difficultés syntaxiques ou grammaticales qui s'en suivent, mais aussi au niveau textuel, puisque l'enseignant se voit souvent dans l'obligation d'éveiller les apprenants aux stratégies de l'argumentation qu'ils ne maîtrisent pas dans leur propre langue. Certes, la règle d'or de la dissertation est de rigueur: une introduction qui présente bien le sujet et laisse entrevoir le plan du devoir, un raisonnement logique reposant sur des arguments de poids et suivant un plan en deux ou trois parties, une conclusion à synthèse et/ou à ouverture, le tout présenté clairement à grand renfort de connecteurs. Mais les résultats ne sont pas toujours probants. L'expérience nous montre que, dans la plupart des cas, ce ne sont pas les compétences langagières des apprenants qui sont en cause, mais la compétence textuelle de ces derniers, c'est-à-dire leur capacité à produire un texte raisonné *convaincant*, élaboré dans «une visée argumentative globale dont la cohérence, en dépit des contradictions/oppositions qui peuvent être envisagées aux niveaux inférieurs, doit être maintenue de bout en bout» (Vigner, 1990:17).

Il ne s'agit pas de revenir sur ce que Gérard Genette a appelé la «mystique du plan»³, ni de relancer le vieux débat entre les trois rhétoriques de l'*inventio*, de la *dispositio* et de l'*elocutio*, mais plutôt de s'interroger sur la place accordée à la définition des critères de l'argumentation dans l'entraînement à l'écrit argumentatif. Il nous semble en effet important, sinon nécessaire, de faire précéder le travail de la dissertation

d'une réflexion sur le concept même d'argumentation, réflexion au cours de laquelle les apprenants seraient amenés à établir les objectifs d'un texte argumentatif et à repérer certaines des stratégies utilisées à cet effet, ce afin de pouvoir ensuite mieux déterminer ce qui contribue à la cohérence du texte et donc à sa solidité. Comme le remarque Vigner (1990:37):

Ordinairement, l'argumentation est abordée au travers de la question des stratégies de discours aux fins de persuasion, ce qui était d'ailleurs la caractéristique des études de rhétorique classique, ainsi que des modes de raisonnement associés. Toutefois, *ce genre d'analyse ne prend tout son sens, et surtout d'un point de vue pédagogique, que si ces stratégies et ces raisonnements s'inscrivent dans un cadre de fonctionnement qui en justifie l'existence.* [Nous soulignons.]

L'écrit publicitaire, dont la longévité comme celle du produit qu'il cherche à promouvoir dépend principalement de sa force de persuasion — et par là même des stratégies argumentatives mises en oeuvre — offrira un terrain de réflexion idéal.

Certes, l'exploitation de la publicité dans l'enseignement du français langue seconde n'a rien de nouveau. On peut faire remonter ses débuts au milieu des années 70, période de promotion de l'utilisation de documents authentiques en salle de classe. Sous l'influence des travaux de Roland Barthes qui ont fait du message publicitaire l'un des objets d'étude privilégiés de la sémiologie, sont ainsi généralement analysés les éléments verbaux et iconiques (dénotation/connotation), le rapport entre texte et image, ou les jeux sur le signifiant. C'est alors tantôt en tant que matériau linguistique (étude du lexique ou des caractéristiques énonciatives), tantôt en tant que matière à discussion pouvant s'intégrer à une thématique quelconque (voyages, image de la femme, société de consommation...) qu'est utilisé le document publicitaire. Mais comme le faisait déjà remarquer Georges Peninou il y a plus d'une dizaine d'années (1981:28):

Alors que l'analyse de l'image de publicité, la dissection des différents messages qui l'habitent, la distribution des fonctions entre image et texte sont devenues relativement familières aux praticiens de l'enseignement, pareille familiarité est loin d'être acquise quand il s'agit d'identifier les grandes structures narratives et les logiques argumentaires susceptibles de se déployer dans le domaine publicitaire.

Tandis que se succèdent les tentatives d'élaboration d'une didactique de l'argumentation écrite en français, on pourra s'étonner en effet de constater que les propositions portant sur l'exploitation de l'écrit publicitaire en tant que texte argumentatif (convaincre avant tout) restent assez peu nombreuses⁴. Or, comme nous tenterons de le montrer dans les pages qui suivent, les études théoriques portant sur l'argumentation publicitaire — Claude Chabrol et Patrick Charaudeau en sémiolinguistique (Chabrol et Charaudeau, 1989; Charaudeau, 1983), ou Sophie Moirand en grammaire de textes (1990) — offrent de nombreuses pistes pour l'intégration de l'écrit publicitaire dans une didactique de l'argumentation.

C'est essentiellement en tant qu'*introduction* aux principes de l'argumentation écrite que nous proposons d'envisager ici l'analyse des caractéristiques discursives de la publicité en salle de classe. Nous présenterons notamment quelques activités visant à éveiller les apprenants de français langue seconde (niveaux intermédiaire et avancé) aux stratégies argumentatives, activités qui permettront par ailleurs de travailler indirectement l'expression des relations logiques et, par là même, les connecteurs.

La particularité discursive du message publicitaire, rappelons-le, est que ce dernier est centré sur le destinataire (l'acheteur potentiel — à ne pas confondre avec le lecteur), privilégiant ce que Roman Jakobson a appelé *fonction connative* dans son célèbre schéma de la communication. Non seulement l'annonce sollicitera-t-elle le client virtuel par l'emploi d'impératifs ou l'utilisation du pronom de la deuxième personne, mais elle exploitera aussi l'image de ce dernier pour garantir son adhésion. Derrière chacun des arguments se dessine ainsi l'image du client potentiel:

- on partira, par exemple, d'une affirmation s'appuyant sur des valeurs que le client potentiel ne pourra rejeter: «Un outil n'est aussi solide que la garantie qui le protège. Lorsque vous travaillez le bois ou que vous réparez votre voiture, vous aimez savoir que vos outils tiendront le coup.» (publicité pour un grand magasin)
- on cherchera à comprendre les soucis, les problèmes et donc les besoins du client: «Pour vous, fonder une famille était un pas vers l'avant. Conduire une berline familiale devrait l'être tout autant.» (publicité pour une automobile)
- les thèmes, les problématiques, les références culturelles qui sont chers au client (économies, sauvegarde de l'environnement...) seront de rigueur: «Climatisation sans fréon, pour contribuer à la conservation de l'environnement.» (publicité pour une automobile)
- et surtout, les objections et les questions seront anticipées: «Cet ordinateur s'installe aussi facilement qu'on branche un grille-pain.» (On prévoit l'objection: «C'est trop compliqué pour moi.»)

Le producteur du message, explique Sophie Moirand (1990:140), part d'une «représentation» qu'il se fait du client potentiel pour choisir les arguments qui amèneront ce dernier à changer de croyance ou de comportement: toute la stratégie de mise en texte des arguments découle de la connaissance des clients et de leurs croyances.

Tenir compte du destinataire: voilà bien la stratégie de base d'une bonne argumentation. Comme l'avance Chaïm Perelman (1977:35):

L'orateur, s'il veut agir efficacement par son discours, doit s'adapter à son auditoire. En quoi consiste cette adaptation, qui est une exigence spécifique de l'argumentation? Essentiellement, en ce que l'orateur ne peut choisir comme point de départ de son raisonnement que les thèses admises par ceux auxquels il s'adresse. En effet le but de l'argumentation n'est pas, comme celui de la démonstration, de prouver la vérité de la conclusion à partir de celle des

prémisses, mais de transférer sur les conclusions l'adhésion accordée aux prémisses.

D'où l'intérêt, d'un point de vue didactique, d'aborder la publicité comme on aborderait tout autre texte raisonné, c'est-à-dire de proposer aux apprenants d'analyser la démarche argumentative d'un message publicitaire en en identifiant dans un premier temps les clients potentiels pour déterminer ensuite, comme le propose Colombier (1988:48-50):

- a) **les prémisses:** les faits, les opinions reconnus par l'auditoire, qui constituent une sorte de terrain d'accord préalable à l'argumentation;
- b)/c) **la conclusion (thèse):** la ou les croyance(s) à laquelle (auxquelles) l'argumentateur veut amener son auditoire;
- c)/b) **les arguments:** faits, opinions apportés à l'appui de la thèse et organisés en forme de raisonnement [et choisis en fonction des connaissances et des croyances de l'auditoire].

Comment procéder ? La reconstruction de ce que nous appellerons ici la macro-structure du texte publicitaire n'aboutira à rien si elle ne se situe pas dans le cadre d'une réflexion systématique, réflexion à travers laquelle sera progressivement mise en relief la cohérence du raisonnement. La «thèse» d'une argumentation publicitaire sera généralement assez facile à déterminer puisque toujours de l'ordre du faire agir: en effet, même les éléments informatifs les plus simples («le produit présente telle ou telle qualité») sont employés à des fins illocutoires directives («achetez ce produit»). Mais il n'en est pas toujours de même pour les prémisses et les arguments, souvent implicites et, de ce fait, plus difficiles à identifier par des apprenants qui travaillent dans la langue seconde. Aussi recommandons-nous de commencer par sensibiliser ces derniers à l'importance de l'image du destinataire dans l'argumentation publicitaire, et plus particulièrement dans le choix des prémisses. Pour ce faire, nous proposons de procéder en trois étapes.

1. Dans un premier temps, on demandera aux apprenants d'observer attentivement une publicité (éléments verbaux et iconiques, le rédactionnel et le visuel étant ici inséparables), puis de répondre aux questions suivantes:

- Que cherche à vendre cette publicité?
- Quels sont les clients visés? Qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer?
- Quels sont leurs soucis, leurs besoins?
- Quelles sont les affirmations qui ne pourront être rejetées et quelle en est la fonction?

Nous suggérons, pour commencer, de choisir des publicités dont l'énoncé inaugural se présente sous la forme d'une présupposition que le destinataire ne pourra réfuter (voir les exemples cités plus haut): le repérage des prémisses de l'argumentation en sera facilité. Il est par ailleurs souhaitable que les apprenants justifient leurs réponses par des phrases complexes, les expressions de cause et de conséquence pouvant, si nécessaire, être passées en revue.

2. Les apprenants seront ensuite amenés à réfléchir aux moyens qu'ils mettraient en oeuvre pour gagner (rapidement) l'adhésion des clients potentiels s'ils étaient chargés de concevoir une annonce publicitaire (produit au choix). Pour ce faire, on leur demandera de suivre ce raisonnement:

- Quels sont les clients visés? À quel(s) besoin(s) va-t-on tenter de répondre?
- Quels sont leurs intérêts, leurs soucis?
- Comment attirer leur attention et les «accrocher»?
- Quelles pourraient être les premières lignes de l'annonce?

Il sera intéressant, à ce stade, de rappeler la différence entre les publicités de langue française et les publicités de langue anglaise, ces dernières tendant à privilégier davantage les impératives et les interrogatives (cherchant ainsi à faire sortir le lecteur de sa passivité) ainsi que les propositions introduites par «si» («if»), plus restrictives quant au client potentiel. On notera par ailleurs que les prémisses de l'argumentation publicitaire prennent souvent appui sur des «lieux communs» (vérités ou généralités) qui ne pourront être rejetés par le client potentiel.

3. Finalement, pour établir le lien avec les stratégies de la dissertation, un exercice tel que celui-ci sera proposé aux étudiants:

Vous êtes chargé(e) de la rédaction d'un article dans lequel vous discuterez de... (sujet au choix). Après avoir défini votre public et avoir réfléchi aux arguments que vous allez avancer pour défendre votre position, déterminez les stratégies que vous allez adopter pour capter l'attention de votre lecteur et vous assurer qu'il adhèrera à votre thèse. Quelle sera votre entrée en matière?

Comme le fait remarquer Michel Charolles (1990:13), «[...] les opérations en jeu dans une argumentation ne sont ni faciles à repérer, ni simples à définir, et leur

agencement à l'intérieur des textes, même de ceux qui paraissent triviaux, comme certaines publicités, s'avèrent, à l'analyse, bien plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord.» L'analyse de la démarche argumentative d'un message publicitaire s'avère en effet d'autant plus délicate (et par là même intéressante d'un point de vue didactique) que celle-ci relève essentiellement de l'implicite. Non seulement le discours publicitaire repose-t-il sur des présuppositions culturelles portant notamment sur la connaissance de la concurrence publicitaire, mais il tend aussi à privilégier la parataxe. Or, en l'absence de connecteurs, la reconstruction de la logique argumentative ne peut relever, même partiellement, que de l'interprétation. Il ne s'agit pas seulement pour le publiciste d'économiser de l'espace pour des raisons financières, mais plutôt de faire en sorte que l'acheteur potentiel soit inconsciemment amené à reconstruire lui-même l'argumentation dans son intégralité: il sera alors difficile à ce dernier de rejeter ce qu'il pensera avoir lui-même avancé (Colombier, 1988:50-51; Chabrol et Charaudeau, 1989:157).

Une publicité soigneusement choisie pour son caractère elliptique (telle celle de la montre Swiss Army ci-dessous) pourra dès lors servir d'exercice dans lequel les apprenants devront retrouver les arguments implicites et les expliciter dans des phrases complexes, à l'aide des liens logiques appropriés (expressions de conséquence, de comparaison, de concession...)⁵.

LA MONTRE QUI RÉPOND AUX EXIGENCES DE NOTRE ÉPOQUE

Pas de détails frivoles. Pas de design tape-à-l'oeil.

La montre de la marque Swiss Army originale.

Un cadran à gros chiffres faciles à lire,
qui affiche l'heure sans attirer l'attention.

Mouvement à quartz suisse précis.

Aiguilles et graduations lumineuses au tritium.

Trotteuse. Dateur. Verre de montre minéral trempé.

Étanchéité jusqu'à 330 pieds. Lunette rouge, noire ou polie, au choix.

Comme le couteau original de l'armée suisse, cette montre est conçue
avec un souci non pas d'effet, mais d'efficacité.

L'actualité, 15 octobre 1993.

Là encore, il importe de guider les apprenants dans leur réflexion en leur fournissant une grille d'analyse. On leur demandera

1. d'identifier les destinataires du message à partir des propriétés du produit (en l'occurrence la montre):
→ Cette montre est idéale pour les sportifs **puisque** elle peut servir de chronomètre («trotteuses») et qu'elle résiste aux coups et à l'eau («verre minéral trempé», «étanchéité»).
2. de déterminer les connaissances/croyances présupposées du client potentiel:

a) pourquoi mentionner le «mouvement à quartz suisse précis» ?

→ C'est une montre suisse, **par conséquent** une montre de qualité sur laquelle vous pouvez compter. [Grande réputation de l'horlogerie suisse]

b) pourquoi comparer avec le couteau original de l'armée suisse ?

→ Si vous avez apprécié le côté pratique et la durabilité du couteau de l'armée suisse, vous apprécierez cette montre. [Popularité d'un autre produit, le canif suisse, durable et pratique]

c) y fait-on allusion à la concurrence ?

→ **Contrairement** aux autres montres, la montre Swiss Army est discrète et simple. [Connaissance de la concurrence qui accorde trop d'importance au design: «Pas de détails frivoles. Pas de design tape-à-l'oeil.»]

3. de repérer les réponses à des objections éventuelles :

→ Certes, cette montre n'est pas des plus élégantes, **mais** nous visons l'efficacité plutôt que les apparences: on peut même lire l'heure dans l'obscurité («souci non pas d'effet, mais d'efficacité» – «Aiguilles et graduations lumineuses au tritium»). [Réponse aux objections éventuelles concernant sa simplicité]

→ On accorde aujourd'hui une grande importance à l'exactitude, à la ponctualité, à l'efficacité (progrès, vitesse...) et au sport: il vous faut donc *«la montre qui répond aux exigences de notre époque»* (vous ne pouvez pas en vouloir une autre). [Anticipation d'un désir d'aller voir la concurrence.]

Adapter son argumentation à son auditoire, ne l'oublions pas, c'est aussi savoir anticiper les objections, savoir «prévenir les contre-arguments de l'autre en les imaginant et en les intégrant dans son propre discours» (Moirand, 1990:84)⁶. Or, ce qui fait la force de l'argumentation publicitaire selon Charaudeau (1983:123-131), c'est qu'elle essaie toujours, implicitement ou explicitement, de répondre par avance à deux objections possibles du destinataire: «ce produit ne m'intéresse pas» (en d'autres termes, «je ne me sens pas concerné») et «je peux trouver autre chose ailleurs». En tentant, comme nous l'avons vu plus haut, de «fabriquer une image du destinataire que celui-ci ne puisse récuser», le publiciste neutralisera la première objection. Pour prévenir la seconde, il devra, concurrence oblige, distinguer le produit ou le service de tous les autres produits ou services similaires et le présenter comme «unique», comme étant le seul à pouvoir répondre aux besoins du client virtuel. Cette procédure de *singularisation* (le terme est de Charaudeau) se traduira notamment par une inflation de superlatifs, de comparatifs de supériorité et d'adjectifs valorisants: «le meilleur...», «le plus efficace...», «le seul à...», «plus... que...», «inoubliable...», etc.

Il n'est pas question, bien entendu, de présenter la procédure de singularisation comme stratégie à adopter dans une dissertation. On pourra certes rappeler aux apprenants l'importance de montrer en quoi les arguments qu'ils avancent se distinguent de ceux des autres, mais il faudra alors leur préciser que les superlatifs sont à prescrire! C'est plutôt en tant que réponse implicite aux objections éventuelles que doit être abordée la singularisation. Il importe en effet de faire prendre conscience aux apprenants que les contre-arguments n'ont pas toujours besoin d'être explicités pour être rejetés et que «pour qu'un discours soit convaincant, il faut bien qu'il présente à ses lecteurs des arguments "positifs", tout en ne leur laissant aucune possibilité de faire une objection fondamentale» (Perelman, cité par Halsall, 1988:40).

Aussi proposons-nous un exercice de repérage dans lequel les apprenants devront relever toutes les expressions visant à singulariser le produit puis interpréter les arguments sous-jacents en fonction du sens que véhiculent les expressions. Ils seront alors amenés à constater que la singularisation s'effectue généralement à deux degrés différents: ce sera tantôt l'unicité du produit, donc sa supériorité absolue, qui sera mise en avant par le biais d'expressions comme «le seul», «personne d'autre que...» ou «nouveau» (comme le note Charaudeau, «nouveau» implique «unique en son genre»), tantôt sa supériorité relative, le produit étant alors clairement présenté comme «meilleur» ou «supérieur» à un ancien modèle ou à des modèles concurrents.

Comme en témoignent les deux publicités proposées comme exemples ci-après, l'exercice n'est pas toujours aussi aisé qu'il y paraît, ce notamment à cause de l'ambivalence sémantique du superlatif relatif. Ainsi, comment interpréter dans la publicité de Lufthansa «les correspondances les plus efficaces d'Europe»? Supériorité absolue ou comparaison avec la concurrence? De plus, alors que certaines expressions de comparaison ne participent pas directement au processus de singularisation («un rasage aussi précis qu'agréable»), d'autres expressions y participent par le moyen de glissements logiques. Dans la publicité de la montre Swiss Army proposée plus haut, l'article défini «la» («La montre qui répond aux exigences de notre époque») peut ainsi être envisagé comme participant au processus de singularisation. Dans le même ordre d'idées, une étudiante d'un groupe chargé d'analyser la publicité de Lufthansa a ainsi insisté pour que «une seule fois» dans «nous n'enregistrons vos bagages qu'une seule fois» soit perçu comme traduisant la supériorité relative de la compagnie (comparaison avec les concurrents), expliquant que pour être déjà allée en Europe, elle savait qu'il était fréquent de devoir réenregistrer ses bagages au moment de prendre une correspondance pour un autre pays étranger. Il va sans dire que déterminer les destinataires de cette annonce publicitaire n'a pas été difficile. D'un point de vue linguistique, ce type d'exercice offre bien sûr aussi une occasion idéale de réviser l'expression de la comparaison.

Désormais, voici ce qui vous donnera le **plus près des rasages**. Le **nouveau** Gillette SensorExcel et ses fines lamelles flexibles, pour le rasage le **plus près qui soit**.

Supériorité
absolue /
unicité du
produit

Gillette présente une **toute nouvelle** technique de rasage **sans pareille**. Nous avons d'abord pris le Sensor [ancien modèle], avec ses lames jumelées montées sur ressorts, qui s'adaptent à votre visage. Puis, nous y avons apporté une remarquable **innovation**: de fines lamelles, que nous avons placées devant les lames. Ces lamelles, douces et flexibles, tendent délicatement votre peau et dressent les poils de votre barbe, pour un rasage aussi précis qu'agréable. De plus, le **nouveau** manche et la tête pivotante du SensorExcel permettent *une plus grande maniabilité et une meilleure maîtrise*. Résultat: le rasage le **plus près et le plus agréable que vous ayez jamais connu**. Procurez-vous le Gillette SensorExcel et rasez-vous de **plus près que jamais**.

Nouveauté
(donc
unicité)

*Comparaison
à l'ancien
modèle / à
la
concurrence*

L'actualité, février 1994.

Nous vous offrons tant parce que l'Europe a tant à vous offrir.

Supériorité
absolue /
unicité du
produit

Aucune autre compagnie aérienne ne dessert aussi bien l'Europe que Lufthansa. À partir de cinq points d'accès au Canada, nous rejoignons **un plus grand nombre de villes européennes** en demande, soit plus de 100 destinations, y compris 16 villes d'Europe centrale de l'Est. La qualité de notre service dans les airs n'a **d'égale que celle de notre service sur terre**. Nous offrons *les correspondances les plus efficaces d'Europe*, à partir de Francfort.

*Comparaison
à la
concurrence*

Et pour *mieux vous servir*, nous n'enregistrons vos bagages qu'*une seule fois* pour tout le voyage et vous donnons dès le départ toutes vos cartes d'embarquement jusqu'à votre dernière destination à bord de Lufthansa. *Service supérieur* et nombreuses destinations européennes font de Lufthansa l'**expert** de l'Europe.

L'actualité, février 1994.

Après avoir établi que l'argumentation publicitaire prend pour point de départ une image du client virtuel, que les arguments sont choisis en fonction des besoins, des intérêts et des connaissances du destinataire, que le raisonnement implicite s'appuie souvent sur des lieux communs et que l'on y anticipe, dans la mesure du possible, toutes les objections qui pourraient être avancées, les apprenants seront alors plus à même de reconstruire la macro-structure argumentative d'une publicité à partir du schéma «ternaire» proposé par Colombier (prémisses - arguments/contre-arguments - thèse⁷). Aussi suggérons-nous comme exercice final, de demander aux apprenants de se pencher sur une publicité dans l'argumentation de laquelle le texte iconique occupe cette fois une place importante (ce qui, par ailleurs, permettra du même coup une révision lexicale). Nous proposons d'exploiter la publicité du Club Med (voir illustration ci-après⁸) dont la macro-structure argumentative pourra être définie comme suit:

Prémisses	Vous travaillez trop, vous avez besoin de changer de cadre [«un monde différent vous attend»], d'évasion, de vacances, de sport... [connotations du message iconique]
ou:	La réalité de notre monde n'est pas facile à vivre [«Et si le vrai monde ressemblait à celui-ci.» / «Le monde du rêve...»]
Thèse	Vous devriez venir passer vos vacances au Club Med.
Arguments	Le Club Med vous offre «un monde de rêve»; le Club Med répond à tous vos besoins: il vous offre «un programme complet d'activités sportives» et vous n'aurez à vous soucier de rien (ni des repas, ni de l'hébergement)[«hébergement au village, trois repas gastronomiques tous les jours avec vin et bière servis à volonté au déjeuner et au dîner».]

**Anticipation des
contre-arguments**

Certes, le prix est élevé, mais, contrairement à d'autres lieux de villégiature, au Club Med vous n'aurez plus besoin d'argent une fois sur place puisque «le forfait vacances comprend tout» et que vous aurez à votre disposition tout l'équipement qu'il vous faut. [singularisation implicite par l'emploi d'expressions telles que «tous les jours», «à volonté», «tout l'équipement»...]

N'ayez aucune crainte, vous ne courez aucun risque, nos moniteurs sont «accrédités».

Image non disponible

Certes, tous les écrits publicitaires ne se prêtent pas toujours à ce genre d'exploitation: le schéma argumentatif des publicités de type narratif peut notamment s'avérer assez complexe. Aussi importe-t-il de choisir attentivement, du moins au début, les écrits publicitaires à étudier. De même, il est essentiel que l'objectif de cette approche soit exposé aux étudiants de manière à ce qu'ils puissent d'eux-mêmes établir rapidement un parallèle entre discours publicitaire et dissertation. Pour avoir nous-même abordé l'argumentation écrite par le biais de la publicité avec des étudiants de français langue seconde (niveaux intermédiaire et avancé), nous pouvons témoigner du succès de cette expérience, succès dû certainement en partie à la popularité de la publicité auprès des étudiants qui aiment chercher à en comprendre les mécanismes. Dans le cadre de notre expérience, nous avons par ailleurs pu constater que les dissertations qui ont suivi ces activités étaient manifestement empreintes de l'influence de l'argumentation publicitaire: l'originalité des introductions et l'omniprésence de concessions aux contre-arguments témoignaient d'un désir évident d'adapter l'argumentation à un auditoire particulier.

Travailler l'argumentation à partir de la publicité soulève cependant inévitablement la question du statut du professeur-lecteur-correcteur-destinataire. Qui les étudiants essaient-ils de convaincre dans leurs dissertations? Le professeur? Si oui, cela explique peut-être le manque de conviction des devoirs. D'ailleurs, comme le fait remarquer Michel Charolles (1980:23):

[dans les sujets de dissertation], jamais il n'est fait mention de l'auditoire qui doit être visé... d'où les difficultés que l'on imagine aisément chez ceux qui se voient sommés de convaincre un fantôme. Bien entendu, le professeur, juge et cible, est appelé à incarner cet absent, mais imparfaitement, dans la mesure où il est bien convenu que son rôle se limite à représenter une sorte d'auditoire universel et diffus [...] devant quoi l'élève est sans cesse contraint de disputer.

Peut-être l'étude de l'argumentation publicitaire est-elle alors l'occasion de rappeler aux apprenants la distinction entre lecteur et destinataire et de leur expliquer que si, par la force des choses, le professeur est aussi le lecteur de la dissertation, il ne doit pas être pour autant le destinataire de l'argumentation qu'elle présente.

1. Les réflexions et exercices proposés lors de notre communication ont, depuis lors, été intégrés dans un chapitre du manuel de Sylvie Deje-Blakeley et Sylvie Rosienski-Pellerin, *Voyage au bout de l'écrit: de l'exploitation à la production de textes* (Toronto, Éditions du GREF, 1994).

2. Par «dissertation», nous entendons ici la production d'un texte raisonné sur un sujet d'intérêt général. Bien que ce terme ait tendance à être associé à la dissertation de type littéraire française, il nous paraît plus approprié que celui de «composition», trop vague, ou que celui d'«essai» (les étudiants ne s'«essaient» pas à un genre d'écrit spécifique).

3. Lire Gérard Genette, «Rhétorique et enseignement», dans *Figures II* (Paris, Seuil, 1969), p. 23-42. Soulignons toutefois que Genette se penche ici sur la dissertation littéraire.
4. On ne retiendra guère que celles de Georges Peninou et de Pierre Colombier (cf. **Textes cités**), très pragmatiques mais assez restreintes. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que Jean-Paul Simard, dans *Le Guide du savoir écrire* (Montréal, Les Éditions Ville-Marie et les Éditions de l'Homme, 1984), traite des stratégies publicitaires mais indépendamment de l'argumentation.
5. C'est ce que propose Colombier dans «L'argumentation pas à pas», mais pour la *rédaction* de textes publicitaires.
6. Sur la polyphonie des discours argumentatifs, lire Agnès Auricchio, Caroline Masseron et Claude Perrin-Schirmer, «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques», *Pratiques*, n° 73, mars 1992, p. 7-25.
7. Colombier fait intervenir les thèses antérieures qui viennent s'opposer à la thèse principale ou la renforcer, mais nous préférons, étant donné les objectifs de cette étude, ne tenir compte que des contre-arguments, c'est-à-dire des objections dont il faudra faire la concession avant de les réfuter.
8. Nous remercions *L'Actualité* de nous avoir autorisée à reproduire ce document.

Textes cités

- Auricchio, Agnès, Caroline Masseron, et Claude Perrin-Schirmer. «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques», *Pratiques*, n° 73, mars 1992, p. 7-25.
- Chabrol, Claude et Patrick Charaudeau. «Lecteurs cibles et destinataires visés. À propos de l'argumentation publicitaire», *Versus*, n° 52-53, 1989, p. 151-161.
- Charaudeau, Patrick. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris, Classique-Hachette, 1983.
- Charolles, Michel. «Les formes directes et indirectes de l'argumentation», *Pratiques*, n° 28, oct. 1980, p. 7-43.
- «La dissertation quand même», *Pratiques*, n° 68, déc. 1990, p. 5-16.
- Colombier, Pierre. «L'argumentation écrite pas à pas», *Le Français dans le monde*, n° 222, oct. 1988, p. 47-55.
- Genette, Gérard. «Rhétorique et enseignement» dans *Figures II*, Paris, Seuil, 1969, p. 23-42.
- Halsall, Albert W. *L'Art de convaincre: le récit pragmatique rhétorique, idéologie, propagande*, Trinity College, Toronto, Les Éditions Paratexte, 1988.
- Moirand, Sophie. *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette FLE, coll. F/ autoformation, 1990.
- Peninou, Georges. «Narration et argumentation en publicité», *Le Français dans le monde*, n° 163, août-sept. 1981, p. 28-38.
- Perelman, Chaïm. *L'Empire rhétorique: rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, coll. Pour demain, 1977.
- Simard, Jean-Paul. *Guide du savoir-écrire*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie et les Éditions de l'Homme, 1984.
- Vigner, Gérard. «Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture», *Pratiques*, n° 68, déc. 1990, p. 17-55.

Bibliographie sélective

- Charolles, Michel. «La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle», *Pratiques*, n° 49, mars 1986, p. 87-99.
- Copi, Irving M. *Introduction to Logic*, 2^e ed., New York, The MacMillan Company, 1961.
- Delcambre, Isabelle. «De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage», *Pratiques*, n° 68, déc. 1990, p. 69-88.
- Grize, Jean-Blaise. *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz, coll. Travaux de droit, d'économie, de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie n° 134, 1982.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. «Vive la vitalité Vitrel! Une annonce publicitaire "moderne"», *Degrés: revue de synthèse à orientation sémiologique*, vol. XIV, n° 45, print. 1986, p. e-e27.
- Klinkenberg, Jean-Marie. *Le Sens rhétorique: essais de sémantique littéraire*, Toronto, Éditions du GREF, coll. Theoria n° 1 et Bruxelles, Éditions Les Éperonniers, 1990.
- Margerie, Charles de. «La publicité et l'enseignement du français langue étrangère», *Le Français dans le monde*, n° 163, août-sept. 1981, p. 47-50 et 67-68.
- Peyrouter, Claude. *La Pratique de l'expression écrite*, Paris, Nathan, coll. Repères pratiques, 1981.
- Pigallet, Philippe. *Écrire, mode d'emploi*, Paris, Nathan, 1989.
- Porcher, Louis. «Un langage de la publicité», *Langue française*, n° 28, 1975, p. 6-28.
- Portine, Henri. *L'Argumentation écrite: expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse, coll. Le français dans le monde, 1983.
- Tremblay, Robert. *L'Écritoire: outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill Éditeurs, 1991.
- Vigner, Gérard. *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, Clé international, 1982.

Francophonie et français langue seconde à l'oral : quelle(s) culture(s), quelles méthodes?¹

Danièle Issa-Sayegh
Études françaises
Université de Toronto

Cadre Général

La didactique du français langue étrangère ou du français langue seconde se réclame de ce qu'il est convenu d'appeler «l'approche communicative». Les différentes définitions de cette approche font varier de trois à cinq les composantes de la compétence communicative. Pour notre part, nous retiendrons le «modèle» de description de la compétence de communication proposée par Sophie Moirand (1981) dans son article «L'enseignement de la langue comme instrument de communication».

Ce modèle prend en considération:

1. la composante linguistique (la connaissance et l'appropriation des modèles lexicaux, grammaticaux, textuels du système de la langue),
2. la composante discursive (la connaissance des types de discours et de leur organisation, etc.),
3. la composante référentielle (la connaissance du monde et des relations entre les objets du monde),
4. la composante socio-culturelle (la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction, des faits de l'histoire culturels).

C'est durant les années 80 que les approches communicatives reconnaissent que la didactique du français langue étrangère et du français langue seconde ne repose plus uniquement sur des bases de communication linguistique, mais sur un certain nombre de phénomènes extra-linguistiques, de nature culturelle notamment. C'est ainsi que la compétence culturelle autrefois limitée à un savoir historico-littéraire, souvent stéréotypé, signifie de nos jours un savoir culturel au sens anthropologique et sociologique du terme. Comme le souligne Alvarez (1986:79) :

... tout membre d'une socioculture donnée partage un nombre de savoirs avec les autres membres de ce groupe. C'est ce savoir partagé, implicite, qui constitue la culture d'un peuple.

Cadre institutionnel

Dans ces conditions, est-il possible de nos jours d'enseigner le français langue seconde sans tenir compte de l'approche communicative et de la compétence socio-culturelle ? Nous ne le croyons pas, et c'est une des raisons qui nous a conduits à travailler et à réévaluer nos cours de langue, c'est-à-dire les cours de langue offerts au Département de Français de l'Université de Toronto. Et c'est ainsi, qu'à partir de septembre 1992, le département offre une série de nouveaux cours de français langue seconde, au niveau de la licence. L'équipe responsable de l'élaboration des nouveaux programmes et du contenu des nouveaux cours avait mis sur pied deux cours sur la Francophonie intitulés : «La FRANCOPHONIE : Reading French» et «La FRANCOPHONIE : Spoken French». Ces cours sont facultatifs et à sections multiples. Notre exposé ne porte que sur l'expérience menée dans le cadre du cours d'oral sur la Francophonie.

C'est une tâche fort délicate que celle de vouloir proposer, aujourd'hui, une réflexion sur l'enseignement du français langue seconde et sur un concept aussi difficile et complexe à cerner que celui de la Francophonie. Aussi n'avons-nous point l'ambition de poser ou de résoudre tous les problèmes liés à l'enseignement d'un cours de ce type, mais plutôt d'exposer ici «le va-et-vient entre la théorie et l'expérience» dont fait état Louis Porcher (1986a).

Le cours, ses objectifs, son «public» et son horaire

Les objectifs du cours mentionnés dans la brochure du département indiquent aux étudiants qu'une importance toute particulière est accordée à l'écoute et à la production orale. Le matériel audio-visuel utilisé par l'enseignant porte sur l'actualité des événements culturels des pays membres de la Francophonie. Quant à notre public, il se compose en général d'étudiants anglophones et allophones de troisième année, de niveaux hétérogènes et de domaines de spécialisation très variés (commerce, sciences, génie, etc.). En principe, nos étudiants ont une assez bonne connaissance du français, sans pour autant connaître le monde francophone situé au Canada ou en dehors du Canada. Les trois heures hebdomadaires d'enseignement sont réparties en deux blocs : deux heures le mardi et une heure le jeudi.

L'enseignant et les apprenants

Dans notre cas, la socialisation s'est effectuée dans un contexte français, de par le lieu de naissance (une ancienne colonie française, le Sénégal), l'instruction (école française en Afrique), des études universitaires et un séjour prolongé en France. De plus, étant d'origine libanaise et enseignant au Canada, nous tenions, à être perçue plutôt comme un témoin positif et enthousiaste de la Francophonie que comme un de ses ambassadeurs. Il va sans dire que l'image que nous avons donnée a été de toute évidence tributaire de nos positions et de celles de nos apprenants.

En effet, la plupart de ces derniers se trouvent en situation de biculturalisme dès leur plus jeune âge (Toronto étant une ville multiculturelle) et remettent continuellement en question tant leur culture d'origine que leur culture d'adoption.

Par ailleurs, nos étudiants sont susceptibles d'être plus ou moins bien disposés à l'égard des pays francophones, en fonction de deux données de base: leur histoire personnelle et les relations de leur pays d'origine avec la Francophonie. Ce qui expliquerait peut-être la confusion que nous avons souvent relevée dans le cours à propos des mots «francophones» et «québécois», à moins que cette confusion ne soit qu'un problème de compréhension purement linguistique ou d'ignorance totale. De même, le fait que nos étudiants ont choisi ce cours ne constituait pas non plus une garantie de leur bienveillance à l'égard de la Francophonie : il pouvait s'agir tout simplement d'une motivation liée à l'intérêt qu'ils portent en général aux cours de français oral.

Par conséquent, nos représentations ainsi que celles de nos apprenants ont déterminé notre message pédagogique ou, en d'autres termes, ont limité ou validé notre enseignement.

Identification des objectifs

Nous avons entrepris de présenter, dans le cadre d'un cours d'oral, des documents audio-visuels se rapportant à l'actualité des pays francophones et d'atteindre les trois objectifs suivants :

1. Il nous avait semblé propice, dans ce cadre, d'essayer, autant que possible, de donner à nos étudiants des informations non stéréotypées sur la vie quotidienne, culturelle et économique des pays francophones. Pour ce faire, nous souhaitions donner à l'étudiant l'occasion de vivre à travers les média certains événements francophones et de mieux les comprendre.

2. Nous souhaitions également éveiller et stimuler la curiosité de nos étudiants à l'égard du monde francophone en dehors du Canada, dans l'espoir de faire naître en eux l'envie d'en apprendre plus à propos de ce monde francophone.

3. Nous souhaitions fournir aux étudiants un exercice de compréhension en recréant les conditions de réception d'une vidéo vue à la télé ou d'un document sonore entendu à la radio; nous tenions à placer l'apprenant dans une situation réelle de réception, dans le but de ne point dissocier la langue de la réalité culturelle à laquelle elle appartient.

Modalités d'action

Au début du cours, les étudiants devaient remplir un questionnaire préparé par nous-même. Lors de cette première rencontre, les étudiants devaient également poser cinq questions ayant trait à la Francophonie. Une fois les questions formulées, ils les échangeaient et ils essayaient de répondre aux questions posées par leurs camarades. Ces deux petits exercices, en début d'apprentissage, nous ont permis de sonder les connaissances de nos étudiants et d'établir un programme en fonction de leurs centres d'intérêts, de ce qu'ils savaient déjà sur le sujet, et de la disponibilité des documents. Ils nous ont également permis de pratiquer une «pédagogie de la négociation» dans le sens où l'entend Richterich (1985:125-126):

Une pédagogie de la négociation consiste [...] à aider les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage à se rendre compte de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas pour trouver les compromis nécessaires à sa réalisation.

Le résumé du contenu des questions posées par nos étudiants nous a permis d'identifier huit catégories thématiques :

1. l'origine et l'état actuel de la Francophonie

Quel est le nombre de pays membres de la Francophonie?

Quelle est l'importance de la Francophonie dans le monde?

Quelles sont les personnalités à l'origine de la création de la Francophonie?

Le statut de la Francophonie est-il différent de celui du Commonwealth?

2. la culture

Combien y-a-t-il de cultures francophones ?

Quelles sont les similitudes entre les cultures francophones et les cultures africaines?

Existe-t-il une Académie française dans un pays autre que la France?

3. les problèmes linguistiques

La Francophonie est-elle menacée sur le plan linguistique par l'anglais?

Quels sont les pays francophones à part la France dont la seule langue officielle est le français ?

Quel est le pourcentage de francophones parlant au moins une autre langue ?

Les francophones se comprennent-ils sur le plan linguistique?

Quel est le statut de la langue française vis-à-vis des langues autochtones des anciennes colonies?

4. les jeunes

Existe-t-il une organisation de la jeunesse francophone?

5. la femme

Quel est le rôle de la femme sur le plan économique et politique dans les pays francophones?

Quel est son rôle familial?

6. l'économie

Quelle est la situation économique de ces pays?

Quelle est l'entraide financière des pays francophones en cas d'urgence?

Existe-t-il des lois communes en matière d'impôts et d'investissement?

7. les préjugés et le racisme

Existe-t-il des préjugés entre les membres des pays francophones?

Le racisme est-il un problème important dans les anciennes colonies françaises?

Les relations sont-elles plus tendues entre la France et l'Afrique noire qu'entre l'Afrique et les autres pays francophones?

Les problèmes sociaux en Afrique menacent-ils l'immigration ou l'exode de ses peuples?

8. la place du Canada dans la Francophonie

Quel est le rôle du Canada dans la Francophonie?

Les Canadiens français sont-ils soutenus par d'autres francophones?

Nous avons donc établi notre programme en fonction des huit thèmes mentionnés ci-dessus, en essayant de présenter plusieurs pays francophones différents, chaque fois que les documents s'y prêtaient, dans un souci de donner à nos étudiants une perspective plus vaste du thème abordé. En optant pour une approche thématique, nous voulions, autant que possible, éviter de donner une vue panoramique et généralisante des faits culturels des pays membres de la Francophonie.

Contenu

Il nous est apparu essentiel de nous poser la question suivante: Qu'est-ce que l'apprenant doit savoir et savoir faire en fin d'apprentissage? Nous avons identifié trois savoirs:

1. un savoir-faire linguistique. Puisque la description du cours nous oblige à nous concentrer sur l'écoute et la production orale, nous nous sommes appliquée à développer ce savoir-faire chez nos apprenants. Les objectifs correspondants ont été définis comme suit:

- savoir prendre la parole,
- savoir transmettre des informations,
- savoir prendre des notes pendant l'écoute,
- savoir organiser ses idées,
- savoir exprimer son point de vue.

2. un savoir-faire «comportemental». Nous avons essayé de sensibiliser les apprenants à la représentation et à la gestion de l'espace et du temps dans les différents pays francophones ou encore aux rituels de la prise de contact et des échanges sociaux.

3. un savoir-recevoir de l'autre culture puisque, comme le dit G. Zarate (1986:24), «la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine.»

Ces trois phases de l'apprentissage sont, bien sûr, étroitement liées dans leurs contenus et leurs objectifs. Il s'agit pour nous, enseignants, d'établir notre programme à partir des priorités pédagogiques que nous aurons définies en fonction des besoins de l'apprenant et du matériel disponible.

Pratique de classe

Tous les cours avaient lieu dans une salle de classe ordinaire et pas du tout aménagée pour un enseignement audio-visuel. Afin d'atteindre nos objectifs, nous

avons utilisé un montage de vidéos et de documents sonores effectué par les responsables du laboratoire de langues de notre collège.² Notre montage se composait d'une série d'émissions produites par TV5, la chaîne francophone internationale et TVO, la chaîne française de l'Ontario, et de documents extraits de la Mallette de la Francophonie (notamment «Espaces Francophones»). Quant aux documents sonores, ils nous avaient été gracieusement fournis par l'Attaché Culturel du Consulat Général de France à Toronto. Ces documents sonores étaient des enregistrements de RFI (Radio-FRANCE Internationale) accompagnés d'une fiche signalétique indiquant entre autres la durée, la date et le contenu du document en question.

Les émissions de télévision étaient thématiquement regroupées d'après la programmation établie par chaque chaîne; par exemple, la série d'émissions réalisée par l'UQAM (l'Université du Québec à Montréal) avait pour thème les femmes et leur rôle dans certains pays francophones.

Chaque semaine, l'enseignement se déroulait en trois étapes:

1. des séances de «présentations audio-visuelles» ou d'écoute de documents sonores. Les phases d'exploitation du document contenaient successivement: (a) une préparation à l'écoute, (b) un examen global du document, (c) l'étude des aspects linguistiques, (d) une étude des aspects non-linguistiques (tels que les aspects visuels dans le cas de la vidéo), et (e) une réflexion sur les implications culturelles et idéologiques abordées dans les documents.

2. des séances de synthèse ou d'exploitation, pour lesquelles les étudiants devaient préparer un exposé se rapportant aux thèmes ou aux pays présentés dans les documents audio-visuels, suivi d'un débat ou d'une période de questions auxquelles répondait l'auteur de l'exposé. Cette étape de synthèse permettait aux étudiants de réemployer les informations présentées dans les documents. La liste des documents disponibles au laboratoire était à leur disposition, ainsi que les documents eux-mêmes.

3. dans notre section, nous avons opté pour un prolongement possible ou une mise en application de ces données, en invitant des intervenants francophones d'origines sociales diverses à prendre part aux cours.

Nous avons aussi essayé, dans notre section, de faire une place aux ressources extérieures dans nos méthodes d'apprentissage, en conviant d'autres enseignants francophones qui avaient l'expérience d'un séjour prolongé en milieu francophone à prendre part à l'enseignement de la compétence culturelle. Tous les thèmes abordés lors de ces rencontres ou lors des exposés étaient sujets à l'évaluation.

Evaluation

1. Evaluation des étudiants par l'enseignant

Nous nous sommes, pour l'essentiel du cours, conformée à un schéma d'évaluation de type sommatif (puisque c'est celle qui se pratique dans le département), dont le but était de contrôler l'acquisition des contenus. Cette évaluation, assumée par l'enseignant, se répartissait de la façon suivante:

2 à 3 tests	50 à 60 %
1 exposé	20%

devoirs	10 à 20%
participation	10 %

Dans notre section, les tests portaient sur la compréhension d'un document audio-visuel et d'un document sonore. Quant aux devoirs, les apprenants devaient en fournir deux: une production orale enregistrée au laboratoire, en temps limité, sur un thème francophone de leur choix, et l'interview d'un francophone. La réalisation de cet entretien devait se faire selon les critères que nous leur avions distribués. Une fois l'enregistrement fini, l'apprenant devait auto-évaluer son travail à l'aide de la fiche de critères d'évaluation que nous lui avions remise. Après avoir accompli ces différentes tâches, l'apprenant nous remettait la liste des questions qu'il souhaitait poser et la fiche d'auto-évaluation de son travail, pour que nous puissions, à notre tour, évaluer son devoir (évaluation du savoir-faire linguistique, du savoir-faire comportemental et du savoir-recevoir).

2. Evaluation du cours par l'apprenant

En ce qui concerne l'évaluation du cours lui-même, il est de tradition, à l'Université de Toronto, que les étudiants évaluent le cours à la fin de la session. Les réponses obtenues l'année dernière ont été quelque peu décevantes, dans la mesure où il y a eu absence totale de commentaires de la part des apprenants. Dans ces conditions, il nous a été très difficile de savoir si ce que nous pensions avoir transmis a été compris, retenu, sélectionné ou assimilé. Le seul renseignement obtenu grâce à ces évaluations est que la majorité des étudiants se sont déclarés prêts à renouveler l'expérience, en disant qu'ils se seraient inscrits dans le cours «si c'était à refaire».

Regard critique

Ce cours devait, au départ, nous permettre d'élaborer des méthodes et des techniques permettant de fonder l'enseignement d'un cours de langue sur un corpus linguistique essentiellement authentique et dont les thèmes se rapportent à la Francophonie. Cependant, nous nous sommes heurtée à quelques difficultés.

Sur le plan du matériel utilisé, un cours s'appuyant uniquement sur des ressources médiatiques (cassettes sonores et vidéos) repose le problème des droits d'auteur, ainsi que celui du renouvellement des documents.

En effet, s'il est vrai que tout document télévisé ou sonore peut être utilisé à des fins pédagogiques, il n'en demeure pas moins difficile de contourner le problème des droits d'auteur dans le cas où un étudiant veut rattraper son absence au cours ou désire travailler à loisir ledit document (surtout lorsque, comme chez nous, où le laboratoire de langues n'est point équipé pour faire face à ce genre de situation).

Par ailleurs, afin de ne pas rester coupé de l'évolution sociale (la production médiatique étant immense mais de vie éphémère), il faut sélectionner régulièrement des émissions significatives pour une utilisation immédiate par les enseignants de ces cours. Bien souvent, la documentation disponible est élaborée au hasard et constituée d'éléments disparates. Dans ce cas, l'extrait choisi peut être considéré comme ce qui mérite d'être retenu et compris.

Sur le plan linguistique, lors de l'écoute ou du visionnement des documents authentiques, nos apprenants ont éprouvé des difficultés à comprendre des discours oraux produits par des locuteurs francophones d'origines sociales diverses. Cette remarque nous amène à repenser le choix des documents, et surtout à vérifier et à guider la compréhension des enregistrements, en exploitant les trois phases de l'écoute (notamment, la phase de la pré-écoute, la phase de l'écoute proprement dite et la phase de la post-écoute), et en offrant aux apprenants des grilles d'écoute (approche que nous avons pratiquée). Il faudrait, par ailleurs, que les documents thématiques stimulent l'expression personnelle des apprenants.

Sur le plan du contenu du cours, nous formulerons quelques questions:

1. Est-il possible de garantir à nos apprenants un «SMIC linguistique et culturel»?

2. Peut-on mettre en place des méthodes et des techniques permettant l'enseignement de la culture francophone? Si oui, selon quels critères l'organise-t-on?

3. Faut-il considérer qu'il existe des éléments communs à tous les pays francophones qu'aucun apprenant ne doit ignorer? Dans ce cas, faudrait-il commencer par l'enseignement de ce tronc commun et ensuite approfondir tel ou tel domaine?

4. Peut-on déterminer de façon précise ce qui est essentiel et ce qui est accessoire dans l'acquisition de la compétence culturelle, ou, en d'autres termes, ce qui constitue le savoir indispensable et le savoir facultatif? Dans ce cas, le SMIC mentionné plus haut signifierait, pour nous, «le savoir minimal inter-culturel».

5. Faut-il inviter les apprenants à comparer les problèmes évoqués dans le document à ceux qu'ils se posent dans leur contexte? Cette phase de l'apprentissage prend-elle place au début, au milieu ou à la fin de l'apprentissage? Ne risque-t-on pas, de cette manière, de favoriser les comparaisons entre cultures et d'encourager la subjectivité des apprenants dans leur perception de ces cultures?

La multiplicité des questions ainsi soulevées nous conduit tout d'abord à repenser le concept même de la Francophonie. N'y a-t-il pas autant de discours et de représentations sur la Francophonie qu'il y a de pays francophones? Notre perception de la Francophonie est-elle vécue et perçue de la même façon que celle d'un francophone des pays africains ou maghrébins, ou celle d'un Québécois? Percevons-nous l'autre comme étant différent? Si oui, y a-t-il «rejet ou attirance» au sens où Patrick Charaudeau (1990) l'entend, ou encore «repliement ou dépliement», selon les termes qu'emploie Nicole Maury dans un article à paraître.

Quelle que soit la terminologie, nous retrouvons toujours cette fascination pour la rencontre de l'autre, parce que la différence nous oblige à nous découvrir nous-même et à découvrir l'autre, et également parce que «nous ne pouvons regarder l'autre sans nous regarder nous-même». Il faut également éviter de succomber à la tentation trop grande de formuler *des discours de représentation sur soi et sur l'autre*, car nous risquons de tomber dans les préjugés, les clichés et les stéréotypes. C'est donc une tâche très délicate que de se remettre en question, de reconnaître que l'autre existe et d'éviter la stéréotypisation.

Finalement, sur le plan du personnel enseignant, dans un cas comme celui du Département de Français de l'Université de Toronto qui emploie des professeurs francophones d'origines diverses, ne serait-il pas souhaitable que ces enseignants partagent leur expérience de la Francophonie avec les apprenants des autres sections du même cours? Bien sûr, cela présuppose de notre part une certaine ouverture d'esprit et reviendrait à dire que la hiérarchisation des cultures francophones n'a nullement sa place dans ce type de cours. Hélas, c'est une attitude que nous constatons encore trop souvent chez nos collègues, car, en fonction de leurs origines, certains ont tendance à souligner la suprématie de leur culture par rapport à celles des autres pays francophones.

Aspects positifs

A présent, il nous reste à évoquer les aspects positifs du cours. Cette année, l'évaluation du cours par les étudiants, conduite à mi-trimestre, nous a révélé qu'ils avaient été très surpris de découvrir le nombre et la variété des pays membres de la Francophonie. Les étudiants ont tout particulièrement apprécié la liberté avec laquelle ils pouvaient échanger leurs points de vue lors des débats ou des exposés.

A l'occasion du cinquième sommet de la Francophonie, nous avons visionné l'émission «Questions pour un champion, spéciale Francophonie». Les étudiants ont pu évaluer leur savoir d'une manière plus concrète et se sont littéralement pris au jeu, en essayant de répondre aux questions avant les candidats eux-mêmes. Leur enthousiasme n'a que redoublé lorsque le jeune représentant canadien et la seule participante (belge) se sont retrouvés en finale. Pour eux, l'espace de quelques minutes, ce concept de la Francophonie commençait à être une réalité un peu plus palpable.

Un autre aspect positif que nous retiendrons de notre expérience cette année est la variété des sujets des exposés⁴. La majorité des étudiants ont avoué que la curiosité les a bien souvent poussés à choisir un pays qu'ils ne connaissaient pas du tout et à trouver les ressources nécessaires pour essayer d'impliquer leurs camarades dans le débat.

Dans l'ensemble, les objectifs que nous étions fixés ont été plus ou moins atteints, bien qu'il nous soit difficile d'affirmer avec certitude que nos apprenants ont pu percevoir en toute objectivité la culture de l'autre et n'ont point formulé de discours de représentations stéréotypés.

Suggestions

Pour qu'un cours de ce type ait une chance de réussite, il nous paraît essentiel que l'équipe d'enseignants des différentes sections participe activement à l'élaboration du programme et à la collecte des documents. En d'autres termes, que le travail d'équipe soit une occasion, parmi tant d'autres, de remettre en question nos points de vue ou de perfectionner nos méthodes d'enseignement. Tout le monde y gagnerait, tant les enseignants que les apprenants.

Par ailleurs, en tant qu'enseignants de français langue seconde, nous avons une responsabilité envers nos apprenants et nous devons donc être "des médiateurs entre les cultures" de manière objective.

Enfin, il est souhaitable que les enseignants aient une certaine formation à l'enseignement de la compétence culturelle, afin de pouvoir remplir ce rôle de « médiateurs responsables ». Les enseignants devraient également centrer leur enseignement sur leurs apprenants, afin de remplir le rôle d'informateur qui leur incombe. Pour un grand nombre de nos apprenants, l'enseignant représente aussi le seul moyen de connaître une culture francophone; un des objectifs de notre enseignement devrait être de faire découvrir à nos apprenants où se trouvent les centres de ressources et comment les utiliser de façon optimale. Comme le dit Louis Porcher (1986b:139),

ils ont précisément besoin de se construire des systèmes de référence, des repères, des modes de classement, parce que c'est leur seule chance de « s'y retrouver ».

Notre démarche pédagogique devrait également prendre au sérieux cette expression devenue célèbre « la centration sur l'apprenant ». Ainsi nous pourrions élaborer un matériel pédagogique adapté à des stratégies de découverte tant de sa propre culture que de la culture de l'autre.

Et, en guise de conclusion, nous citerons Martine Abdallah-Pretceille (1992:75):

Le français, langue de culture (au double sens de la civilisation et de l'anthropologie) devrait, comme toutes les langues, faire l'objet d'une approche culturelle afin de permettre à chacun de s'approprier puis de relativiser ses propres schèmes et filtres culturels. La composition scolaire diversifiée sur les plans linguistique et culturel n'autorise plus à considérer cet apprentissage comme étant automatique et naturel. L'ouverture linguistique implique une initiation à la maîtrise puis à la distanciation culturelle. Faute de quoi, l'échange s'appauvrit au point d'être réduit à une répétition infinie de soi, à une partition à une seule voix qui nie la communication comme processus interactif et intersubjectif. Si apprendre une langue étrangère, c'est faire l'expérience de l'altérité culturelle, c'est aussi élucider les rapports avec la culture d'appartenance ou de référence et c'est favoriser la prise de conscience de l'enracinement culturel en le relativisant par une contextualisation permanente.

Comme le dit Octavio Paz (cité par Charaudeau, 1990:53), « ...la compréhension des autres est un idéal contradictoire: elle nous demande de changer sans changer, de devenir autre sans cesser d'être nous-même. »

Annexe : liste des exposés des apprenants

1. Le mouvement «politiquement correct» et ses implications pour la langue française.
2. Le Tour de France
3. L'Île Maurice
4. La situation des femmes en Afrique noire
5. Cayenne
6. L'influence de Berlioz sur la musique française
7. Le Maroc
8. Le rôle du Canada et sa participation dans la Francophonie
9. La sécheresse dans les pays du Sahel
10. La ville de Québec: un séjour linguistique à l'Université Laval.
11. Le rôle de la communauté francophone et de l'église catholique à Toronto.

¹ Article publié dans *Relief*, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, volume 3 (juillet 1994), p. 8-25, et reproduit ici avec l'aimable autorisation de l'auteur et du conseil de rédaction de la revue *Relief*.

² D'après les échos qui nous sont parvenus, de nombreux professeurs du département ont également utilisé ces documents par la suite.

³ L'expression «SMIC linguistique et culturel» est empruntée à Louis Porcher (1986b). En France, le SMIC est le salaire minimal interprofessionnel de croissance. Dans le contexte de notre réflexion, nous nous demandons s'il ne faudrait pas parler du «savoir minimal inter-culturel».

⁴ La liste des exposés figure en annexe.

Textes cités

- Abdallah-Pretceille, M., «La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle», *Le Français dans le Monde*, n° 181, 1983, p. 40-44.
- . «Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations», dans L. L. Porcher et al., *La Civilisation*, Paris, CLE international, 1986, p. 71-87.
- . «Culture(s) et pédagogie(s)», *Le Français dans le Monde, Recherches et applications. Publics spécifiques et communication spécialisée*, 1990, p. 25-29.
- . *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette, 1992.
- Alvarez, G. «Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes» dans F. Ligier et L. Savoie, *Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*, Beloeil, Québec, Éditions de La Lignée, coll. Pratiques Langagières, 1986, p. 78-86.
- Beacco, J.-C. et S. Lieutaud. *Moeurs et Mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Paris, Hachette/Larousse, coll. LFDM/BELC, 1981.
- Charaudeau, P. «L'interculturel entre mythe et réalité», *Le Français dans le Monde*, n° 230, 1990, p. 48-53.
- Courtillon, J. «La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation», *Le Français dans le Monde*, n° 188, 1973, p. 51-56.
- Fargeot-Mauché, M.-C. «Utilisation de documents culturels en classe: réflexions et méthodologies», *Le Français dans le Monde*, n° 178, 1983, p. 64-68.
- Moirand, S. «L'enseignement de la langue comme instrument de communication», *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. III, n° 2, 1981, p. 11-33.
- Mounin, G. «Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues», *Le Français dans le Monde*, n° 188, 1984, p. 34-36.
- Porcher, L. «Bribes pour lire Bachelard: questions de méthode en didactique», *Le Français dans le Monde*, n° 199, 1986, p. 41-45.
- , et al. *La Civilisation*, Paris, CLE international, 1986.
- Richerich, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.
- Vigner, G. «L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel», *Le Français dans le Monde*, n° 106, 1974, p. 25-37.
- Zarate, G. «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle», *Le Français dans le Monde*, n° 170, 1982, p. 28-32.
- . «Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère», *Le Français dans le Monde*, n° 181, 1982, p. 34-39.
- . «La compétence culturelle en langue étrangère», *Dialogues et cultures*, n° 25, 1983, p. 113-116.
- . *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- . «L'interculturel, un concept à définir», *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. XI, n° 2, p. 5-14.

Les Noyaux efficaces: une méthode pour enseigner le vocabulaire

Mary Elizabeth Aubé
Études françaises
Université de Toronto

L'enseignement du vocabulaire et les cours de langue à contenu thématique ont été l'objet d'une attention grandissante dans les recherches en didactique ces dernières années. Dans cet article, je discuterai ces deux sujets dans le contexte d'un cours de français langue seconde ayant pour thème la francophonie nord-américaine.

D'abord, je présenterai la notion de **noyau efficace**, une méthode pédagogique qui aide à organiser le vocabulaire et la matière thématique afin d'en faciliter l'apprentissage. Comme le noyau d'un fruit auquel adhère la chair, qui perdure après la consommation de celle-ci et qui peut produire une nouvelle plante dans un autre temps et dans un autre lieu, le noyau efficace est le cœur d'une idée et le vocabulaire nécessaire pour son expression. Ce cœur est efficace en ce qu'il résiste à l'usure et peut servir de nouveau pour la compréhension ou la production langagière.

La métaphore du noyau exprime le principe cognitif sur lequel repose toute ma discussion. Nous pouvons seulement nous souvenir de choses qui ont été organisées avant leur entreposage dans la mémoire. Cette organisation s'effectue à partir d'associations qui permettent de relier les nouvelles données à celles qui ont déjà été entreposées, c'est-à-dire de contextualiser les nouvelles données. Ce réseau de données constitue la cosmogonie qui fonde les valeurs. Sans cette contextualisation, la nouvelle donnée ne peut vraiment acquérir de valeur et, sans cette prise de valeur, elle ne peut être entreposée.

Le noyau efficace est de deux sortes: le **noyau lexical** et le **noyau thématique**. À l'intérieur des noyaux thématiques, on peut distinguer deux catégories: le **noyau macro-thématique** et le **noyau micro-thématique**. Les noyaux thématiques s'organisent selon un principe diachronique ou selon un principe synchronique. Les noyaux lexicaux s'organisent selon un principe paradigmatique ou selon un principe syntagmatique. J'illustrerai ces différents aspects des noyaux efficaces dans la discussion qui suit.

J'ai mis en pratique la méthode des noyaux efficaces dans un cours sur la francophonie de l'Amérique du Nord. Il s'agit d'un cours de français langue seconde, avec accent sur la lecture, au niveau de la troisième année universitaire. La classe était hétérogène, comprenant aussi bien des étudiants avec spécialisation en sciences naturelles que des étudiants en français. Le contenu du cours consistait en des lectures

portant sur les différents groupes francophones de l'Amérique du Nord: les Québécois, les Acadiens, les Louisianais, les francophones de l'Ouest du Canada, les Franco-Ontariens et les Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre. Les textes provenaient d'une grande variété de sources: revues à grande circulation (ex: *l'Actualité*), revues savantes (ex: *Cahiers de géographie*), monographies et ouvrages populaires. Les disciplines couvraient la gamme de l'histoire, de l'économie, de la géographie et des arts. Il y avait toute une variété de thèmes: le rôle des institutions et des lois dans la survie d'une culture et d'une langue, le statut minoritaire et l'identité ethnique. Nous avons eu l'occasion de voir l'importance de la migration, du cinéma, de la politique, de la littérature et du folklore dans la survie de la francophonie en Amérique du Nord. Les étudiants se préparaient à la lecture à l'aide d'un résumé du texte, d'explications culturelles (ex: le Grand dérangement, A.R.D.A., le Madawaska, Edith Butler, Marcel Dubé) et parfois d'exercices sur un choix de vocabulaire jugé impossible à comprendre d'après le seul contexte. Le travail en classe consistait en exercices de vocabulaire et en discussions du contenu de la lecture. Tantôt ce travail s'effectuait en petits groupes, tantôt en commun. Comme travail écrit, les étudiants ont rédigé le compte rendu de deux articles ou de deux chapitres de livres et la recension d'un livre entier. Ils ont fait le choix de ces lectures à partir d'une bibliographie distribuée en début de cours. Finalement, trois tests en classe ont évalué le vocabulaire et la compréhension des articles.

1. Noyaux lexicaux

Nous avons tous entendu les plaintes des étudiants qui veulent connaître davantage de vocabulaire, mais qui ont de la difficulté à en acquérir. Le problème est essentiellement qu'une fois appris le petit nombre de mots qu'on utilise très fréquemment, il reste le très grand nombre de mots utilisés peu souvent (Zughoul, 1991).

Dans les recherches récentes portant sur l'enseignement du vocabulaire, un des aspects qui soulève le plus d'intérêt est le problème de la mémorisation. Andrew Cohen (1987:44; Cohen et Aphek, 1980:234) passe en revue une variété d'aides à la mémoire:

- a) la répétition du mot et de sa définition;
- b) la structure: l'analyse du mot selon sa racine, ses affixes et ses flexions;
- c) les stratégies sémantiques: synonymes, groupement selon un sujet commun ou selon la sorte de verbe, l'association du mot à la phrase dans laquelle on l'a trouvé;
- d) l'emploi d'une mnémotechnique afin de créer un lien cognitif entre le mot et sa traduction:
 - i) mot chevillé: le mot est associé à une cheville, par exemple à un mot et à son image qui sont codés;
 - ii) mot enchaîné: les mots sont reliés par une histoire
- e) association à une expérience personnelle;
- f) l'association entre le mot et une réaction physique.

La méthode des noyaux lexicaux se fonde principalement sur l'analyse morphologique et sur des stratégies sémantiques qui fonctionnent comme des aides à la mémoire. Je diviserai la discussion des noyaux lexicaux selon les deux sortes de rapports qui les structurent, les rapports syntagmatiques et les rapports paradigmatiques.

1.1 Rapports syntagmatiques

Une première sorte de noyau lexical trouve son principe d'organisation dans la situation où on emploie les termes. A l'instar de James Nattinger, j'utiliserai la désignation **noyau situationnel** pour des groupes de mots qui sont associés en vertu du sujet du texte, de ses buts ou de sa construction. Ce sont des mots qui ont rapport à une certaine situation. Nattinger (1988:72) donne comme exemple des ensembles composés de mots individuels, tel que *professeur, étudiant, classe, manuel scolaire* (il utilise le terme *situational group*, 1988:72). Dans le contexte de l'histoire des francophones d'Amérique, pour décrire l'économie acadienne, on regrouperait les expressions *une technique agricole, pratiquer l'agriculture, un marais, assécher un marais, l'eau douce/salée, réclamer à la mer, une digue, une terre d'alluvion, aménager le territoire, défricher, cultiver, mettre en culture*. Un autre contexte serait celui des droits linguistiques, contexte dans lequel on parle de *l'adoption d'une loi, adopter une loi, entrer en vigueur, inscrire une loi dans la constitution*. Dans un article sur les transformations onomastiques chez les Franco-Américains, on a les exemples de *l'onomastique, le sobriquet, le nom de fille*.

Nattinger (1988:72) parle des paires stimulus/réponse qui groupent ensemble deux mots comme *accident/voiture, bébé/mère*. Je rebaptiserai ces paires du nom de **noyaux stimulus/réponse** et les considérerai comme une sous-catégorie des noyaux situationnels. Dans le cours sur la francophonie nord-américaine, quelques exemples de noyaux stimulus/réponse sont: *le refus de prêter serment d'allégeance au roi/le Grand dérangement; la déportation/l'exil*.

1.1.1 Collocations

Dans les exemples précédents, nous avons des morphèmes individuels mais aussi des collocations. Les collocations aident la mémorisation grâce aux associations de mots. Il s'agit d'une vision moléculaire de l'acquisition langagière plutôt que d'une vision atomique de celle-ci. Dans le cours sur la francophonie nord-américaine, le groupement par collocation offre des séries lexicales comme *tirer à sa fin, d'où ils tirent tout leur argent, tirer à un certain nombre d'exemplaires; et le prix moyen, le Québécois moyen, avoir les moyens de, la moyenne d'âge*. Bien qu'elle ne paraisse pas dans les lectures du cours sur la francophonie, j'ai inclus dans cette liste l'expression *le moyen âge*, afin que les étudiants l'apprennent en l'associant à cette série lexicale. Un ensemble lexical qui se crée à partir de plusieurs lectures comprend *taux d'assimilation, taux de mortalité, taux de natalité* (Carter et McCarthy, 1988:36). Ces deux dernières expressions ont l'avantage d'être à la fois des exemples de collocation et d'antonymie.

L'illustration des pièges de la traduction mot-à-mot se fait très bien à l'aide de traductions de collocations. T. F. Mitchell (cité dans Carter et McCarthy, 1988:37) offre des comparaisons de collocations en français et en anglais: *the height of summer, the depths of winter, right/full/slap in the stomach* se traduisent par la même structure collocationnelle *en plein été/hiver/ventre* en français. De façon similaire, la structure anglaise *heavy breathing/rain/drinker* prend une variété de formes en français. La connaissance de ces structures collocationnelles aide dans l'organisation du vocabulaire en vue de son entreposage.

1.1.2 Phrases lexicales

La phrase lexicale, une sorte de langage préfabriqué, est une autre catégorie d'expression que Nattinger (1988:75-79) décrit. Il classe les phrases lexicales en six catégories. (Les exemples qui suivent viennent des textes sur la francophonie.) 1) les polymots (*un bouc-émissaire, le démon de midi, faire le plein*) 2) les contraintes phrasales (*il y a un an*) 3) locutions déictiques (*il est à noter que*) 4) les charpentes de phrase (*les uns marchent, les autres ne marchent pas; plus encore, peut-être que*) 5) les énonciations situationnelles (*il ne l'emportera pas en paradis*) 6) les *verbatim texts* (la référence à la chanson *Alouette* dans "*même passeport, même monnaie, alouette*" chantée déjà le PQ, si j'en crois Jacques Parizeau).

1.1.3 Familles de mots

L'analyse et le regroupement de mots selon leurs racines et leurs flexions aide l'apprentissage en créant un réseau d'associations qui facilite l'entreposage de nouveaux éléments. Dans le cours sur les francophones, quelques exemples de ces familles de mots sont: *un comptable/la comptabilité, un garagiste/un garage, un douanier/la douane, un agent immobilier/immeuble/immobilier/biens immobiliers, l'exil/l'exilé/s'exiler, la déportation/un déporté/déporter, souverainiste/souveraineté/souverain*.

1.2 Rapports paradigmatiques

Jusqu'à maintenant, nous avons vu des exemples de rapports syntagmatiques, mais le rapport paradigmatique est tout aussi important dans l'organisation du vocabulaire. Non seulement on peut associer un mot aux autres mots qui l'entourent, mais aussi aux autres mots qui pourraient le remplacer, soit des synonymes, des antonymes ou des hyponymes.

1.2.1 Synonymes

L'organisation de mots en paires ou en groupes de synonymes aide la mémorisation grâce aux associations de mots. Le fait que la vraie synonymie est rare (l'interchangeabilité à 100%) offre l'occasion d'apprendre aux étudiants les nuances des synonymes. Il y a différentes façons de classer les synonymes (Collinson, 1939; Ullman, 1962, cité dans Carter et McCarthy, 1988:28). Il faut décider si un des termes est général, intense, émotif, professionnel, littéraire, familier, local ou dialectal, ou si un des termes implique l'approbation ou la censure alors que l'autre est neutre

ou encore si un des termes appartient au langage enfantin. Nattinger (1988:72) offre un autre schéma qui est peut-être plus facile à retenir à cause de l'emploi d'antonymes dans les paires de désignations. Il voit quatre catégories de paires de synonymes. (Les exemples viennent du cours sur la francophonie.)

1) soutenu et familier (*lors de/pendant*) 2) poétique et non-poétique (*une contrée/une région*) 3) positif et négatif (*parler/faser*) 4) neutre et intensifié (*une réponse/une riposte*).

1.2.2 Antonymes

McCarthy (1988:197) remarque qu'il n'y a pas qu'un seul vrai antonyme d'un mot, mais que l'antonyme dépend du contexte discursif. Les paires d'antonymes peuvent s'organiser à partir de différentes sortes de rapports. Parmi ceux-ci, il y a les paires complémentaires (*vivant/mort*), et les paires réciproques, c'est-à-dire qui ont un rapport de réversibilité (*parent/enfant, mari/femme, acheter/vendre*). Dans le cours sur les francophones nous avons travaillé sur les paires *importation/exportation, l'eau douce/salée, en aval/en amont, accroissement/diminution*. Cette dernière paire est un exemple d'antonymes gradués car il existe des termes entre les deux extrêmes (Carter et McCarthy, 1988:23-24).

1.2.3 Hyponymes

Parmi les mots qui sont associés selon un rapport de généralité-spécificité, *Fransaskois, Franco-Ontarien, Franco-Manitobain, Franco-Américain* et *Québécois* sont des hyponymes qui constituent la sous-classe de l'hyperonyme *Francophone d'Amérique*.

2. Noyaux thématiques

Dans ma discussion des noyaux thématiques, je considérerai la contextualisation et la façon dont celle-ci facilite l'apprentissage de la langue. Enseigner la langue en se servant de thèmes qui offrent un contexte pour l'apprentissage des aspects langagiers n'est pas une idée nouvelle et beaucoup de cours de langue incorporent des modules sur divers thèmes comme les espaces francophones, la cuisine, les arts visuels, la femme, la jeunesse, etc. Dans ce genre de cours, le choix de thèmes et de textes est toutefois subordonné aux buts langagiers. De plus, on ne vise pas nécessairement l'intégration des différents modules dans un ensemble.

Donna Brinton, Marguerite Ann Snow et Marjorie Bingham Wesche (1989) présentent un exposé approfondi sur les cours de langue à contenu. Elles définissent le cours à contenu comme un cours qui enseigne en même temps la langue et une autre matière. Le programme du cours est déterminé par cette autre matière et le contenu langagier suit l'ordre logique requis par celle-ci. Le but du cours est l'acquisition de connaissances à travers la deuxième langue et, en même temps, l'amélioration de la compétence langagière (1989:2). Les auteurs présentent cinq principes pédagogiques qui soutiennent leur argumentation en faveur des cours à contenu (1989:3-4): 1) Les partisans de l'enseignement de l'anglais pour des buts

spécifiques (English for Specific Purposes -ESP) constatent de meilleurs résultats d'apprentissage lorsque le programme d'études tient compte de l'emploi éventuel de la langue cible par l'étudiant. Donc, en choisissant les structures et les fonctions langagières à enseigner, on vise les besoins de l'apprenant. 2) Le contenu thématique accroît la motivation de l'étudiant. 3) Tout enseignement devrait se fonder sur l'expérience préalable de l'apprenant. Cette expérience joue tant au niveau du contenu thématique lui-même qu'au niveau du contexte universitaire et des connaissances langagières. 4) L'enseignement de la langue devrait se baser sur l'emploi de la langue en contexte, plutôt que sur l'emploi d'exemples isolés. Ainsi, l'apprenant aperçoit les aspects discursifs et sociaux qui affectent l'emploi de la langue, en plus des éléments strictement grammatico-syntaxiques. 5) Pour que l'acquisition langagière ait lieu, il faut que l'apprenant *compre*ne de nouvelles données dans la langue cible. Il semble que la compréhension de nouvelles données soit une condition *suffisante* pour atteindre un haut niveau de compréhension orale et écrite. Pour améliorer la production, il est *nécessaire* sinon suffisant, d'ajouter de nouvelles données. Peter Kelly (1991) a démontré que la carence lexicale, et non pas un manque de connaissances phonétiques ou phonologiques, est le plus grand obstacle à la compréhension orale au niveau avancé. Donc, en augmentant leur savoir lexical, les apprenants améliorent leur compréhension, et sans l'accroissement de leur lexique, ils ne peuvent pas améliorer leur production.

Brinton, Snow et Wesche (1989:14-17) décrivent trois sortes de cours à contenu. Dans le cours à thème, le matériel langagier est structuré selon un seul ou plusieurs thèmes. C'est le plus répandu des trois sortes de cours à contenu et le cours sur la francophonie fait partie de cette catégorie. La deuxième sorte de cours à contenu est le cours protégé (sheltered content instruction). Là un spécialiste dans un domaine autre que celui de la langue offre un cours à un groupe d'étudiants dont la langue d'instruction est leur deuxième langue. C'est la ségrégation des étudiants qui différencie le cours protégé de la troisième sorte de cours à contenu, le cours encadré. Dans ce genre de cours, les apprenants de langue seconde assistent aux cours avec les étudiants de langue première, tout en suivant un cours de langue seconde qui complète le cours à contenu.

Le cours à thème peut être composé de plusieurs thèmes non reliés, comme la pollution, la santé, la peine capitale et les élections. Le thème est exploité dans toutes les activités pédagogiques. Cette exploitation systématique et en profondeur différencie le cours à thème d'un cours de langue traditionnel. Dans celui-ci un thème est exploité de façon limitée et fragmentaire; on ne peut donc pas y considérer les thèmes comme des noyaux thématiques, car ils ne sont guère un aspect central du cours.

Le cours à thème peut aussi s'organiser autour d'un seul thème qui sera divisé en sous-thèmes. Dans ce cas, nous pouvons parler d'un noyau macro-thématique et de noyaux micro-thématiques. Dans notre exemple, la francophonie nord-américaine est le noyau macro-thématique qui chapeaute de nombreux noyaux micro-thématiques comme les Franco-Ontariens, les Acadiens, le rôle des institutions dans un contexte minoritaire, la littérature etc. Les noyaux thématiques s'organisent de

façon synchronique (ex: l'état des écoles françaises dans les différents milieux d'aujourd'hui) et de façon diachronique (ex: l'évolution des droits linguistiques).

Les trois sortes de cours à contenu posent des défis différents pour les enseignants. Le cours à thème exige une adaptation du matériel pédagogique et même la création d'un nouveau corpus. Le cours protégé exige un corps professoral capable non seulement d'enseigner dans la langue cible mais aussi de s'adapter aux besoins des apprenants d'une langue seconde. Le cours encadré exige la concertation de deux départements et de deux professeurs. C'est le cours à thème qui, pour des raisons institutionnelles - il requiert la participation d'un seul département et souvent d'un seul professeur - est le plus susceptible d'être offert.

Parmi les cours à thème, le cours culturel est celui qu'on trouve le plus traditionnellement dans les départements de langue seconde. Fredrik Brøgger (1992) présente un exposé détaillé sur l'enseignement d'une langue seconde par l'entremise d'un cours de culture. Il fonde son raisonnement en faveur de l'enseignement de la culture sur une conception anthropologique de la culture. Il souligne la nécessité d'enseigner à la fois la langue et les idéologies qui l'informent. Comme Brinton, Snow et Wesche, il croit à l'enseignement contextualisé qui, seul, est capable de faire comprendre les aspects des situations discursives et sociales qui influent sur l'emploi de la langue. Or, Brøgger fait une mise en garde contre les survols culturels, qui risquent d'être superficiels et fragmentés, et se prononce en faveur d'une méthodologie interdisciplinaire solidement ancrée dans l'anthropologie, l'histoire, la linguistique et la critique littéraire (1992:14). Dans le cours sur la francophonie, le choix des textes a été guidé par un principe similaire; ainsi j'ai réuni des textes provenant d'une grande variété de sources. Surtout, j'avais le souci de présenter la perspective que chaque communauté avait sur sa propre condition, en faisant très attention de ne pas puiser uniquement dans des sources québécoises ou françaises.

La place centrale accordée au thème dans un cours à contenu a donc pour effet non pas d'infirmier l'apprentissage du vocabulaire, mais plutôt de l'aider. Car l'association du lexique à un thème qui est lui-même valorisé rehausse la valeur du nouveau vocabulaire et motive les étudiants à l'apprendre. Le thème constitue aussi un premier type d'organisation de vocabulaire en créant un champ lexical qui regroupe le vocabulaire et favorise ainsi son entreposage dans la mémoire. Finalement, le thème permet l'emploi du vocabulaire selon les paramètres sociolinguistiques que les étudiants doivent connaître, s'ils veulent maîtriser la langue.

Une autre forme d'interaction entre le thème et le lexique s'effectue grâce à la structure narrative, qui est très utile pour l'organisation et la contextualisation des données. Un cours comme celui sur la francophonie de l'Amérique du Nord offre un cadre parfait pour l'organisation des données dans une structure narrative. Le cours débute par un survol historique qui permet de suivre les migrations qui ont mené à la colonisation progressive du continent à partir de trois foyers de peuplement francophone (Acadie, Québec et Louisiane). Ensuite, les lectures portant sur les différents groupes de francophones nous permettent de faire des comparaisons de leurs situations actuelles respectives aujourd'hui. Tout au long du cours, c'est une

structure narrative, avec ses sujets et ses objets, ses adjuvants et ses adversaires, qui facilite l'apprentissage langagier. Ces narrations constituent des noyaux thématiques autour desquels viennent se coller les éléments lexicaux.

La réutilisation du vocabulaire qui a lieu tout naturellement dans un cours à thème unique met en pratique le principe mnémonique de la répétition. Dans le cours sur la francophonie, nous avons retrouvé les mêmes éléments lexicaux dans plusieurs noyaux thématiques. Par exemple, le noyau lexical nécessaire pour traiter des Acadiens est réutilisé lors de la discussion des origines des Cadjins. Pour faciliter le réemploi des noyaux lexicaux et pour encourager les étudiants à apprendre et à utiliser la méthode des noyaux lexicaux, nous avons proposé, comme l'une des activités de groupe, de constituer de grands noyaux lexicaux, en réunissant le vocabulaire de tous les thèmes à l'intérieur de grandes rubriques: *gouvernement/lois, économie/commerce, agriculture, lieux*.

Conclusion

La méthode des noyaux efficaces pour l'enseignement du vocabulaire répond au désir des étudiants de faire une plus grande place à l'enseignement du vocabulaire. Cette méthode tient compte de la perspective de l'étudiant aussi par le fait qu'elle s'inscrit tout à fait dans la philosophie pédagogique qui prône la responsabilisation de l'étudiant. Car enseigner les noyaux efficaces, c'est enseigner aussi bien un contenu lexical qu'une méthode d'apprentissage applicable dans d'autres contextes.

Plusieurs études (Ott et al., 1976; Sanaoui, 1992) démontrent que les étudiants utilisent des stratégies mnémoniques pour apprendre le vocabulaire dans une langue seconde et que ces stratégies sont efficaces. Cohen (1980:221) pense qu'il est important de laisser les étudiants choisir eux-mêmes les sortes d'associations qui leur permettent le mieux de retenir le vocabulaire, mais seulement après avoir appris une variété d'associations possibles. Dans le cours sur la francophonie, je n'ai pas effectué d'évaluation pour essayer de déterminer de quelles stratégies les étudiants se sont servi. Mais dans les exercices, les discussions en classe et les examens, où le vocabulaire figurait non seulement dans des questions de vocabulaire mais où il constituait aussi une partie de la note pour la compréhension, la majorité des étudiants a démontré une maîtrise de l'aspect lexical du cours. L'expérience de ce cours m'a donc convaincue qu'effectivement la méthode des noyaux est efficace. En suivant l'évolution des recherches linguistiques, nous pourrions continuer à découvrir de nouvelles façons d'organiser le vocabulaire en d'autres sortes de noyaux efficaces que ceux que je viens de présenter.

Textes cités

- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow et Marjorie Bingham Wesche. *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Harper Collins, 1989.
- Brogger, Fredrik. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*, Oslo, Scandinavian University Press, distribué par Oxford University Press, 1992.
- Carter, Ronald, et Michael McCarthy, *Vocabulary and Language Teaching*, New York, Longman, 1988.
- . «Lexis and structure», dans *Vocabulary and Language Teaching*, s. la dir. de Ronald Carter et de Michael McCarthy, New York, Longman, 1988, p. 18-38.
- Cohen, Andrew D. «The use of verbal imagery mnemonics in second language vocabulary learning», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. IX, n° 1, 1987, p. 43-61.
- , et Edna Aphaek, «Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations», *System*, VIII, 1980, p. 221-235.
- Collinson, W. E. «Comparative synonymics: some principles and illustrations», dans *Transactions of the Philological Society*, 1939, p. 54-77.
- Kelly, Peter. «Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXIX, 1991, p. 135-149.
- McCarthy, Michael. «Some vocabulary patterns in conversation», dans *Vocabulary and Language Teaching*, s. la dir. de Ronald Carter et de Michael McCarthy, New York, Longman, 1988.
- Mitchell, T. F. «Linguistic “goings-on”: collocations and other lexical matters arising on the linguistic record», *Archivum Linguisticum* 2, 1971, p. 35-69.
- Nattinger, James. «Some current trends in vocabulary teaching», dans *Vocabulary and Language Teaching*, s. la dir. de Ronald Carter et Michael McCarthy, New York, Longman, 1988, p. 62-82.
- Ott, C. et al. «Implications of mental elaboration for the acquisition of foreign language vocabulary», *International Review of Applied Linguistics*, vol. XIV, n° 1, 1976, p. 37-48.
- Sanaoui, Razika. «Vocabulary learning and teaching in French as a second language classrooms», Thèse de doctorat, Université de Toronto, 1992.
- Ullman, S. *Semantics*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- Zughoul, M. R. «Lexical choice: towards writing problematic word lists», *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXIX, n° 1, 1991, p. 45-60.

Bibliographie sélective

Sur l'enseignement du vocabulaire

- Carroll, S., V. Argue et S. Lapkin. *Teaching French Vocabulary: Breaking the “How d’you say...?” Barrier*, Toronto, Modern Language Centre, Centre d’Etudes Pédagogique de l’Ontario (O.I.S.E.), 1987.
- Cohen, Andrew, «The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. IX, n° 1, 1987, p. 43-61.

- Craik, F.I., et R. Lockhart. «Levels of processing: a framework for memory research», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972, p. 671-684.
- Feeny, T. «Vocabulary teaching as a means of vocabulary expansion», *Foreign Language Annals*, 9, 1976, p. 485-486.
- French, Allen V. *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Gass, S. «Introduction to *The Use and Acquisition of the Second Language Lexicon*», numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition*, vol. IX, n° 2, 1987, p. 129-132.
- Holec, H. *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire*, La Hague, Mouton, 1974.
- Kesner Bland, S. et al. «The naive lexical hypothesis: evidence from computer-assisted language learning», *The Modern Language Journal*, 74, 1990, p. 441-450.
- McCarthy, Michael. *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Naiman, Neil, et al. *The Good Language Learner*, Toronto, Modern Language Centre, Institut d'Etudes Pédagogiques de l'Ontario (O.I.S.E.), 1975.
- Nation, P. *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House, 1990.
- Raugh, M., et R. Atkinson. «A mnemonic method for learning second language vocabulary», *Journal of Educational Psychology*, 67, 1975, p. 1-16.
- Richards, J. «Word lists: problems and prospects», *RELOC Journal*, vol. V, n° 2, 1974, p. 69-84.
- Sinclair, J., et A. Renouf. «A lexical syllabus for language learning», dans *Vocabulary and language teaching*, s. la dir. de Ronald Carter et Michael McCarthy, London, Longman, 1988.
- Sliman, A. «The role of topicalization in classroom learning», *System*, vol. XVII, n° 2, 1989, p. 223-234.
- Willis, D. *The Lexical Syllabus*, London, Collins, 1990.

Sur les cours de langue à contenu

- Anderson, J. R. *Integrated Skills Reinforcement: Reading, Writing, Speaking, and Listening across the Curriculum*, New York, Longman, 1983.
- Burger, S. et al. «Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde», *Canadian Modern Language Review*, vol. XL, n° 2, 1984, p. 397-402.
- Cantoni-Harvey, G. *Content-area Language Instruction: Approaches and Strategies*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1987.
- Chamot, A. U., et M. J. O'Malley. «The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream», *TESOL Quarterly*, vol. XXI, n° 2, 1987, p. 227-249.
- Coffrey, B. «ESP-English for specific purposes», dans *Cambridge language teaching surveys*, s. la dir. de Victor Kinsella, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, t. 3, p. 78-93.
- Curtain, H.A., et C. A. Pesola. *ERIC/CLL News Bulletin*, vol. IX, n° 2, 1986, p. 10-11.
- Edwards, H. P., et al. «Second language acquisition through subject matter learning: a study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa», *Canadian Modern Language Review*, vol. XLI, n° 2, p. 268-282.
- Giaque, G. «Teaching for content in a skills course: Greek mythology in French», *Foreign Language Annals*, vol. XX, n° 6, 1987, p. 565-569.
- Halverson, R. J. «Culture and vocabulary acquisition: a proposal», *Foreign Language Annals*, 18, 1985, p. 327-32.

- Hauptman, P. C., M. B. Wesche, et D. Ready. «Second-language acquisition through subject-matter learning: a follow-up study at the University of Ottawa», *Language Learning*, vol. XXXVIII, n° 3, p. 439-482.
- Lafayette, R. C., et M. Buscaglia. «Students learn language via a civilization course - a comparison of second language classroom environments», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1985, p. 323-342.
- Malavé, Lillian, et George Duquette (s. la dir. de). *Language, Culture and Cognition: a Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Philadelphia, Multilingual Matters, 1991.
- Pickering, M. «Context free and context dependent vocabulary learning», *System*, vol. X, n° 1, 1982, p. 79-83.
- Walsh, Catherine E. (s. la dir. de). *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*, Norwood, New Jersey, ALEX, 1991.

OUVERTURE DES HORIZONS

Les Emprunts lexicaux à l'anglais comme marqueurs de variation sociostylistique dans le français de France et du Canada

Françoise Mougeon
Études françaises
Collège universitaire Glendon
Université York

«Que le gascon y aille si le français n'y peut aller», préconisait Montaigne pour qui la langue devait, par tous les moyens, s'efforcer de servir la pensée et s'enrichir au besoin des possibilités des autres langues. La langue française s'est prévaluée à diverses occasions des ressources d'autres langues, que ce soit le grec, le latin, l'italien, l'occitan, l'espagnol, surtout au XVI^e siècle, puis après la période classique, au XVIII^e siècle et surtout au XIX^e.

Pourtant les emprunts aux langues modernes, depuis le XI^e siècle, ne représentent que 6% du vocabulaire. Les emprunts à l'anglais ou à l'anglo-américain un peu moins de 3%, pourcentage infime et surprenant, lorsqu'on pense à la levée de boucliers contre la menace du «franglais» lors des années 1960. L'inquiétude est née de l'aspect massif de la pénétration du vocabulaire anglais après la deuxième guerre mondiale. Cette invasion pacifique a été perçue comme déstabilisante pour le français car elle mettait en évidence une faille dans l'édifice presque monolithique de la langue standardisée et codifiée depuis le XVII^e siècle, et dont le rayonnement mondial avait déjà atteint son apogée au siècle précédent.

Les emprunts à d'autres langues ne sont pas nécessairement ni uniquement dus à des «trous» linguistiques de la langue emprunteuse, comme l'entendait Montaigne, ils peuvent correspondre aussi à un choix délibéré des locuteurs emprunteurs pour qui ils répondent à des besoins culturels, sociaux ou stylistiques particuliers.

L'influence anglo-américaine s'est manifestée en Europe dans certains domaines: dans un premier temps, l'aide américaine, en 1945 et après-guerre, a laissé quelques traces dans le vocabulaire militaire, mais par la suite, c'est surtout par son influence culturelle et audio-visuelle que l'Amérique a exporté un certain nombre d'anglo-américanismes dans le vocabulaire français. Un peu plus tard, les États-Unis, avec leur développement économique galopant et leur statut de puissance mondiale,

ont généré un attrait auprès des pays européens affaiblis par la destruction de la guerre. Cet attrait a poussé les entreprises françaises et les gens d'affaire à imiter les façons de faire des Américains, à adopter leurs techniques de gestion, leur façon de penser ou de désigner leurs activités, ou leur façon de faire du commerce. Le vocabulaire de ces domaines a pénétré dans le français par la voie royale. Il s'agissait de retrouver un prestige économique et politique, perdu ou affaibli, au contact des tout-puissants. D'autre part, les médias et la publicité commerciale ont joué un rôle de diffuseurs à grande échelle pour ces emprunts, alors que ceux-ci touchaient moins de monde aux siècles précédents.

Au Canada français, les contacts avec l'anglais ne se situaient pas sur le même plan. Au Québec, ce contact était motivé par des nécessités économiques de base. Le travail en usine ou à la ville signifiait une domination économique anglaise garantie. En effet, le secteur manufacturier était presque entièrement sous dominance anglaise. L'économie du Québec dépendait de capitaux anglais, l'économie rurale (apanage de la communauté francophone) étant limitée au niveau local et s'avérant nettement insuffisante et obsolète. L'anglais et le français ont donc eu à coexister au Québec, créant une situation presque diglossique où certaines activités de la vie quotidienne ne pouvaient avoir lieu pour un francophone qu'en anglais ou qu'en français. L'intensité et la fréquence du contact avec l'anglais au Canada n'est donc pas comparable avec le type de contact qu'a pu avoir la communauté linguistique française avec l'anglais en Europe. Il est donc peu surprenant, d'une part, que les termes empruntés à l'anglais n'appartiennent pas aux mêmes catégories d'activités, et, d'autre part, que les emprunts à l'anglais ne bénéficient pas du même prestige auprès de populations dominées économiquement et linguistiquement par les anglophones canadiens, que les emprunts à l'anglais faits en Europe.

On désignera sous le nom d'**emprunt à l'anglais** un mot d'origine anglaise (signifiant et signifié) employé isolément dans le discours de locuteurs francophones. On ne considérera pas les cas d'emprunts isolés ou idiosyncratiques qui pourraient représenter un phénomène de décrochage linguistique (en milieu canadien).

Nous pensons qu'il est possible d'affirmer que l'emprunt à l'anglais joue un rôle d'indicateur de variation sociostylistique. Un certain nombre d'études sociolinguistiques au Canada ont déjà établi des corrélations entre la présence, la fréquence et le type d'emprunts à l'anglais dans le discours de locuteurs francophones et certains facteurs comme l'appartenance socio-économique, l'âge, le sexe, le degré de bilinguisme de ces locuteurs¹. A notre connaissance, il n'existe pas en France d'étude établissant de telles corrélations. Cependant, on dispose de plusieurs corpus de français parlé de différentes régions de France, mettant en jeu des locuteurs de milieux variés, comme les corpus du GARS (Aix-en-Provence), *60 voix* de Malandain, *Les accents des Français*, pour n'en citer que quelques-uns. D'autres sources (comme la radio et la télévision) nous permettent d'inférer un certain nombre de constatations quant à l'état du français parlé actuel en France dans différents milieux de locuteurs. D'autre part, la prise de position des ouvrages normatifs en ce qui concerne les emprunts à l'anglais fournit des indices quant à l'attitude de la classe dirigeante

(détentrices du «bon usage») vis-à-vis de ce qui est correct d'un point de vue socio-économico-politico-intellectuel. On peut mesurer la distance entre les recommandations de ces ouvrages et la réalité dans:

- l'emploi persistant d'emprunts à l'anglais dans certains domaines malgré des efforts de création de néologismes et malgré les lois linguistiques en vigueur;
- la division de la classe bourgeoise selon l'âge des locuteurs, leur orientation politique et sociale, leur statut professionnel.

On examinera ici successivement les emprunts à l'anglais dans le vocabulaire des Français de France, puis dans celui des Québécois et des Franco-Ontariens et l'on indiquera la signification sociostylistique de ces emprunts dans les communautés considérées. On relèvera enfin les particularités significatives des attitudes de ces communautés et leur impact sur l'apprenant de français langue seconde.

1. Les emprunts hexagonaux

On examinera comment ces emprunts se comportent une fois arrivés dans le français des locuteurs francophones, puis de quels domaines ils proviennent, et enfin la valeur qui leur est attribuée par la communauté linguistique qui les utilise.

1.1. Traitement des emprunts

La première observation que l'on peut faire à propos des emprunts à l'anglais en France, c'est qu'ils ne concernent pas le lexique de base du français courant. Ils restent le plus souvent limités à des mots de moindre fréquence (exception faite de *week-end*, un emprunt culturel). L'absence de termes d'origine anglaise est frappant dans des corpus mettant en scène des locuteurs de milieu ouvrier ou socio-économique moyen (corpus du GARS en particulier). On trouve surtout les emprunts à l'anglais dans certains domaines de spécialités (comme on le verra dans la deuxième partie).

Ce qui frappe l'oreille lorsqu'on écoute des extraits de conversation comportant un certain nombre d'emprunts, c'est leur prononciation fortement influencée par la phonologie française. L'accent tonique sur la dernière syllabe par exemple affecte la qualité de la voyelle finale, comme dans *single* et dans *informer*. Quelquefois même la voyelle subit une transformation, comme dans *sweat (shirt)*.

L'organisation syntaxique de la phrase n'est pas en général affectée par l'emprunt. En effet, l'ordre des mots est respecté, ce qui se traduit par le rejet de l'adjectif après le nom dans l'expression *le superpower ninja*, ordre des mots plus conforme au français.

La plupart des emprunts perdent leur marque morphologique anglaise. En particulier, la marque du pluriel en anglais (-s) est abandonnée (comme dans *un jean*, *des jean*) ou alors elle est conservée mais sans être perçue comme forme plurielle (*une pin's*).

Les emprunts ont tendance à s'intégrer au système morphologique du français; en particulier la suffixation française est appliquée au mot d'emprunt, comme dans la formation de verbes du premier groupe: *dealer*, *manager*, *performer* ou dans la formation de nouveaux noms dérivés du mot d'emprunt: ainsi *surf* a donné *surfeur*,

jazz, jazeur, scrabble, scrabbleur, ou encore la formation d'adjectifs verbaux comme *scoopant* à partir de *scoop*.

Les mots ainsi créés concurrencent, souvent avantageusement, certains néologismes qui ne permettent pas la même flexibilité de dérivation. Ainsi, le néologisme *épinglette*, proposé pour faire échec à *pin's*, ne permet pas la richesse de dérivation observée à partir de l'emprunt: *pinophile, pinsophobe, philopins, pinsomane* (mot créé par Renaud). *Télécommande* peut concurrencer *zapper*, mais que dire de *zappeur, zapping*? Une autre transformation subie par les emprunts composés est leur substitution par des formes elliptiques telles que *pull(-over), self(-service), living (-room)*, conformément à une tendance du français (surtout familier) à réduire les mots longs (*ciné, resto, fac, prof*).

Corollairement, par composition avec des éléments français ou anglais, on forme des néologismes hybrides comme *top niveau, top modèle, pub man, baby foot, papy boom*, termes de sens français qui, quoique d'allure anglaise, ne peuvent être qualifiés d'emprunts au sens strict.

Un autre aspect de la perte d'«identité anglaise» du mot d'emprunt apparaît dans les glissements de sens qu'il subit ou même dans la perte totale du sens d'origine du mot d'emprunt : ainsi, *le jogging* désigne le survêtement utilisé pour «faire du *jogging*», *des listings* désignent plutôt des listes, *des baskets* les souliers de sport utilisés pour pratiquer *le basket*, le style *MacDo* ou le *design MacDo* désigne un style de décoration intérieure plutôt banal et fonctionnel (on est bien loin du Big Mac), *un caddie* sert à transporter ses achats dans un supermarché (alors que ce terme, qui vient du français «cadet», désignait à l'origine le garçon chargé de ramasser les clubs de golf dans un chariot). Plus récemment, le terme *remake*, désignant une nouvelle version d'une production audio-visuelle, a pris le sens moins spécifique de «répétition».

1.2. Domaines d'emprunts

La langue scientifique et technique fait un usage abondant de termes anglais. Cependant, la plupart des locuteurs français ne sont pas des locuteurs de français scientifique ou technique. La diffusion de ces variétés de langue est beaucoup plus limitée que la langue courante, variété partagée par tous les locuteurs français. Nous nous préoccupons ici des emprunts de la langue courante à l'anglais.

Un des domaines d'emprunts les plus anciens est certainement celui des sports. Certains de ces emprunts datent du XIX^e siècle, du temps de la première vague d'anglomanie. *Sport*, rentré dans le français vers 1828, provient en fait de l'ancien français *desport*, emprunté par l'anglais. En équitation, au tennis et au golf, les emprunts sont également anciens: *handicap* (1827), *steeple-chase, jockey, turf, tennis, tennisman, smash, net, golf, club*.

D'autres sont plus récents, comme les sports qu'ils désignent, ainsi qu'on peut le voir dans les exemples qui suivent: *surf, skate(board), deltaplane, snowboarding* (en concurrence avec *surf des neiges*), *un snowboard, un snowboarder* (ou *surfeur des neiges*), *un snowpark, freestyle, un freestyler alpin, le look rash-baggy*.

Le monde de la mode emprunte ce qui est nécessaire pour traduire le style américain: *Tee-shirt, sweat(-shirt), jean, boots, look, design, pressing*.

Le monde du spectacle et de l'audio-visuel fait outrageusement usage de termes anglais: *video-clip* (bande-promo), *scoop, spots, star, remake, variety-show, show-biz, pay-TV, best-of, fan, un single, hard rock, steel, bebop, zipper, etc.*

Le monde des affaires n'est pas exclu: *manager, briefing, knowhow, brainstorming, marketing, flipchart*, des pratiques *attractives, performant*.

Les emprunts à l'anglais sont très en vogue chez les jeunes: *punk* (et *punkette*), *skin, funk, rap, new age, ghetto blaster, homeboy* (garçon du quartier), *robocop* (brigade de sécurité dans le métro), *bad boy* ou *break boy*. Le vocabulaire de la drogue est surtout anglais: *junk* (héroïne), *shit* (hashish), *se shooter, sniffer*, fumer *un stick* (ou un joint).

1.3. Valeur de ces emprunts

Nous avons mentionné plus haut que les emprunts à l'anglais n'apparaissent pas dans le vocabulaire de base nécessaire aux situations de la vie courante. C'est donc lorsque sont abordés les aspects spécifiques aux domaines mentionnés ci-dessus que l'on peut observer le comportement linguistique des locuteurs en ce qui concerne le recours aux emprunts. En ce qui a trait à l'usage, l'alternance de formes linguistiques équivalentes sémantiquement mais non socialement est un phénomène majeur, souvent également négligé par les apprenants et les enseignants. Ainsi, les mêmes locuteurs emploieront alternativement *distribution* et *casting* parfois à l'intérieur d'une même conversation, le premier terme se conformant à la norme linguistique officielle en vigueur dans la communauté linguistique et le deuxième se conformant à la norme d'usage du milieu professionnel. Les locuteurs eux-mêmes ne voient dans cette alternance aucune contradiction.

L'utilisation d'emprunts à l'anglais dans les domaines mentionnés ci-dessus marque nettement un sentiment d'appartenance au groupe fortement lié au comportement linguistique. Comme tout jargon interne à un groupe, une habitude linguistique particulière sert d'identification au groupe. Les emprunts à l'anglais, pratiqués par les jeunes en particulier, marquent fortement l'appartenance socio-culturelle de ces derniers. Ils confirment l'attrait, voire l'engouement des jeunes Français pour la culture nord-américaine, considérée un peu comme une contre-culture. Ceci est vrai aussi des gens du spectacle ou de la mode dont le discours est ponctué d'emprunts à l'anglais. Les locuteurs dont les occupations ont une visée économique et culturelle (monde des affaires, du commerce, de la gestion, du spectacle, de la musique et de la mode) sont très perméables à l'influence culturelle nord-américaine. On observe chez eux une persistance et une intensité des emprunts à l'anglais marquées par le peu de prise des néologismes «de rechange» proposés par le Conseil de la langue française.

Dans la désignation, l'offre, la présentation, la publicité écrite ou parlée, le mode d'emploi ou l'utilisation, l'étendue et les conditions de garantie d'un bien ou

d'un service, ainsi que les factures et les quittances, l'emploi de la langue française est obligatoire. Le recours à tout terme étranger ou à toute expression étrangère est prohibé lorsqu'il existe une expression ou un terme approuvés dans les conditions prévues par le décret no 72-19 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française. Le texte français peut se compléter d'une ou plusieurs traductions en langue étrangère. (Loi no 75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française - Article 1)

Cependant même chez ces locuteurs, la norme prescrite (néologismes inclus) n'est pas ignorée et, lorsqu'il s'agit de communiquer avec un public n'appartenant pas au même milieu socio-professionnel, ces locuteurs alternent emprunts et termes français tel que nous l'avons mentionné.

Par ailleurs, l'acquisition de l'anglais par les locuteurs français constitue un facteur important dans le succès des emprunts auprès de certains d'entre eux. La société française accorde une valeur positive à l'anglais, signe d'éducation secondaire en France. Ceux qui interrompent leurs études avant d'aborder cet apprentissage ne peuvent que réemployer les exemples diffusés par les médias. La connaissance active de l'anglais revêt donc un aspect élitiste, qui «classe» les locuteurs. Il faut reconnaître cependant qu'un certain nombre d'emprunts à l'anglais «filtrent» jusqu'aux autres couches de la population moins favorisées d'un point de vue socio-économique ou culturel, par l'intermédiaire des médias qui rendent ces emprunts accessibles à un large public, averti ou non.

La connaissance de l'anglo-américain et des valeurs associées à la culture nord-américaine est de fait l'apanage d'une certaine bourgeoisie française éduquée et influente. L'ancienne ministre socialiste Ségolène Royal symbolise ce groupe d'intellectuels de gauche influents. Son livre paru chez Laffont en 1989 puise dans l'anglais la majeure partie de son titre *Le ras-le-bol des bébés zappeurs. Télé-massacre: l'overdose?* L'emprunt conscient et choisi montre la pointe de l'iceberg qui laisse supposer une plus ample connaissance culturelle et linguistique de l'anglo-américain. Ainsi l'utilisation de la langue anglaise par le biais d'emprunts représente une certaine forme de capital linguistique. D'où un certain snobisme lié à l'utilisation de mots d'emprunt à l'anglais, signe d'accès à un prestige culturel reconnu par la communauté. Ce snobisme atteint particulièrement les (pseudo-)intellectuels de gauche et les journalistes. En revanche, une autre couche de la bourgeoisie dirigeante (politiquement plus à droite et généralement de moyenne d'âge plus élevée) affiche une attitude beaucoup plus conservatrice et normalisatrice en matière linguistique et c'est cette attitude qui est exposée dans les nombreux ouvrages sur les anglicismes ou sur les nouvelles variétés de français (français branché) où l'on prône l'emploi de néologismes et une politique d'interventionnisme linguistique (qu'Hagège appelle néologie «défensive»). La presse dite «de droite» véhicule aussi ce type d'attitude défensive vis-à-vis de l'intrusion d'autres langues dans le français. Pierre Trescasses (1982:92) résume ainsi cette attitude dans son ouvrage *Le Franglais vingt ans après*:

Les attaques contre les américanismes [...] sont le produit d'une réaction, dans tous les sens du terme, à l'encontre d'une évolution culturelle et sociale qui confirme le déclin de la civilisation française et de sa langue.

On peut mesurer la distance qui se creuse entre ces recommandations et l'évolution de la langue dans la réalité. La société dirigeante en France est loin d'être unanime quant à la position officielle à adopter vis-à-vis des emprunts aux langues vivantes étrangères, comme en témoigne la controverse provoquée par le récent projet de loi du ministre Toubon sur l'utilisation de termes étrangers dans le français.

2. L'emprunt au Canada²

L'emprunt a été présent dans le français d'Amérique du Nord depuis plus longtemps qu'en France; en effet, depuis la conquête anglaise en 1760, les contacts avec l'anglais ont été continus et intensifs, situation qui a eu un impact sur la force de pénétration de l'anglais dans le français.

2.1. Types d'emprunts

On distingue au Canada les emprunts typiquement canadiens des emprunts dits «internationaux». Ces derniers constituent un bassin commun aux variétés de français parlées dans le monde. Ils sont employés aussi bien par les Québécois, les Franco-Ontariens et les Français de France. Ce sont les emprunts qui sont mentionnés dans le *Petit Robert 1*.

On classe parmi ces emprunts ceux qui ont trait aux différents sports ou aux jeux (*badminton, hockey, baseball, golf, bingo, bowling, poker, bridge, etc.*) ainsi que les mots désignant des particularités culturelles propres à l'Amérique du Nord: *hamburger, jeans, bacon, club, toast, week-end*. Ces termes sont attestés dans des ouvrages lexicographiques sur le québécois (Clapin: *Dictionnaire canadien-français*) ainsi que dans des corpus de français québécois.

Il est à remarquer que lorsque de tels emprunts viennent se substituer à des termes français au Canada, ils sont bien reçus et semblent être considérés comme porteurs d'un certain prestige: ainsi *week-end*, arrivé d'Europe seulement dans les années 1970 au Canada, s'est intégré d'autant plus facilement au vocabulaire franco-canadien qu'il était renforcé par l'usage de 55 millions de Français qui l'utilisaient sans complexes. Ce type d'emprunts est le seul que la couche éduquée des Canadiens français admet ouvertement utiliser.

On distingue deux catégories d'emprunts canadiens: les emprunts canadiens anciens, datant pour la plupart du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, et les emprunts récents, apparus depuis les migrations des Québécois vers l'Ontario anglais.

Les emprunts anciens sont de loin les plus nombreux: Poplack note que dans son étude du français parlé à Hull et à Ottawa, 1/4 des emprunts utilisés par plus de 10 locuteurs étaient déjà attestés en 1880, 1/2 en 1900 et les 3/4 en 1970. Ces emprunts sont reconnaissables à leur orthographe souvent francisée, reflétant une prononciation éloignée de la prononciation anglaise: *badloqué* (de *bad luck*), *smatte*

(ou *smart*), *chéquer*, *tinque*, *grocerie*, *anyway* (sans -s), *fun*, *cheap*, *foreman*, *shift*, *business*, *job*, *hockey* (sans -h), *coat*, *bloâte* (*blow-out*), *lousse*, *cenne*, *bine*, *mâchemalot*, *paparmane*, *souhaiter l'apinouillère* (attesté en 1882), *corde de roi* / *corps du roi*, *corduroy* (XVIII^e siècle). Certains de ces emprunts ont remotivé d'anciens mots français ayant cessé d'être employés en français hexagonal, comme *barbier*, *brevuage*, *patate*. Ces emprunts anciens sont intégrés à la langue familière et intégrés au système phonologique du français. Beaucoup de ces emprunts anciens ont précédé leur équivalent français. En effet, l'industrialisation et le commerce se sont d'abord fait en anglais au Québec, et *tire* et *brake* ont précédé *pneu* et *frein* dans le vocabulaire québécois. Dans les années 1970, les emprunts à l'anglais dans les domaines de la musique, de la drogue, des sports et des appareils électriques étaient plus nombreux au Québec qu'en France³.

Hors Québec, les emprunts plus récents résultent de l'intensification du contact avec l'anglais, comme c'est le cas, par exemple, en Ontario. Cette nouvelle génération d'emprunts (environ 20% de la totalité des emprunts de cette communauté) sont des mots de haute disponibilité qui font directement concurrence à des termes existant dans le vocabulaire de base du français. Ces emprunts sont particulièrement importants dans les secteurs fortement dominés par le monde anglophone. Ce sont les secteurs économiques et sociétaux où le français est resté marginal: *cable*, *movies*, *fridge*, *sure*, *right*, *manager*, *caller*, *forms*, *extension*, *cap*, *brakes*, *clutch*, *compact*, *full-size*, *flat*, *logs* (billots), *boom* (estacade), *la track*, *le highway*. Le vocabulaire de l'automobile et du travail de la coupe du bois font concurrence à des termes français qui n'étaient pas disponibles aux francophones du fait de la dominance de l'anglais dans les secteurs considérés. *High school* est le seul emprunt de sa catégorie qui est en régression grâce à la réalité des écoles secondaires de langue française en Ontario.

2.2. Catégories affectées par les emprunts.

Comme on l'a déjà mentionné plus haut, le lexique de base du français peut être affecté par l'emprunt à l'anglais, et surtout les noms, mais aussi les mots ayant une valeur fonctionnelle, par exemple les adverbes: *sure* / certainement, *first*, *back* (*redonner back* / redonner), *except* / excepté, sauf, (ces emprunts sont moins répandus dans le français du Québec que dans le français parlé hors Québec)

les Anglais, ils usent leur langue *first*, pourquoi c'est qu'on le ferait pas nous-autres? (Poplack)

Puis je leur ai ramené cinq cennes *back* (Poplack)

et les conjonctions: *so* / alors, ça fait que, quelquefois *but*, *because*, *except*, *or*.

j'pense c'est parce que j'suis dans beaucoup d'sports, so peut-être c'est pour ça qu'i m'bâdre pas souvent. (Mougeon)

Le cas de *so* a été étudié par Mougeon et Beniak (1989). Cette étude a mis en évidence que l'emploi de *so* plutôt que son équivalent vernaculaire *ça fait que* ou *alors*, était beaucoup plus fréquent chez les jeunes que chez les autres générations de

locuteurs de français, et que d'autre part, il était plus fréquent chez les bilingues que chez les franco-dominants. Par contre, *so* est beaucoup moins employé dans les milieux favorisés. L'étude de Mougeon et Beniak a mis en évidence la convergence des facteurs de bilinguisme et d'appartenance socio-économique dans l'usage et la fréquence de *so* dans le français des jeunes Franco-Ontariens.

Les emprunts québécois plus récents ne concernent pas le lexique de base. Alors que les emprunts au vocabulaire anglais de l'automobile reculent, ceux qui ont trait au domaine de la drogue ou de la musique progressent: *flyé, bass, drums...*

2.3. Attitudes face à l'emprunt

Les attitudes des locuteurs canadiens face à l'emprunt se résument en ces deux tendances : le rejet et l'intégration. À défaut, l'emprunt est considéré comme sous-standard, donc il stigmatise le locuteur qui l'utilise. Les locuteurs québécois refusent souvent d'admettre que l'intrusion de l'anglais dans leur français leur cause un gros problème. Cependant, si l'on en croit les allusions et les «règles» correctives ou jeux radiophoniques fréquents, voire quotidiens, sur cette question qui sont présentés aux stations radiophoniques et télévisées de langue française, cette préoccupation semble omniprésente. Les québécismes, par contre, échappent complètement à cette surveillance critique de la part des médias et sont utilisés libéralement quel que soit le degré de formalité du discours.

Mis à part les emprunts dits internationaux, les milieux bourgeois évitent le recours à l'anglais. Ainsi dans les domaines politique et judiciaire, on a substitué «projet de loi» à *bill*, et «président» à orateur ou *speaker*. Là où le recours à l'anglais est incontournable, on francise phonétiquement les emprunts (*hockey* par exemple). L'emprunt brut étant considéré comme sous-standard, la francisation phonétique et même morphologique exorcise en quelque sorte le «mal» porté à la langue française. Il est ainsi préférable d'omettre la marque du pluriel (fait observé à Hull par Poplack) sauf en ce qui concerne les emprunts pluriels lexicalisés comme *jeans, comics, shorts*. De la même façon, on fabriquera *checker*, qui paraîtra un peu plus acceptable que *check*. L'attitude intégrative des classes favorisées contraste avec le comportement de la classe ouvrière dont la prononciation des mots d'emprunt reste très proche de l'anglais. Une telle prononciation à l'anglaise des mots d'emprunts devient donc synonyme d'une langue sous-standard utilisée par les couches peu influentes de la société. Le manque d'intégration morphologique (par exemple le respect de la marque du pluriel anglais dans l'emprunt) et syntaxique (par exemple l'absence d'article devant le nom) dans cette même couche de la population, semble aller de pair avec l'absence d'intégration phonétique.

Là pour le moment ça va être word-processing, là je fais des études en psychologie le soir (Poplack)

Les couches défavorisées et moins éduquées sont moins exposées à la langue française du fait de leur occupation professionnelle et d'une scolarisation en français plus restreinte et ne disposent pas d'un processus auto-correcteur aussi strict que

celui des classes plus éduquées ou plus favorisées. Les emprunts utilisés par ces locuteurs seraient donc moins soumis à une francisation de leur phonétisme et ces locuteurs ne recherchent pas activement des termes de remplacement, qui risquent d'être peu disponibles dans leur vocabulaire.

L'intégration phonologique des emprunts est aussi liée au degré de bilinguisme des locuteurs, phénomène déjà remarqué par Haugen (1950). Mougeon (1985) a identifié un phénomène de «désintégration de l'emprunt»: plus le locuteur est bilingue et moins il intègre phonologiquement ses emprunts (on observe ainsi une rétention du h dans *hockey* chez les bilingues équilibrés, alors que les franco-dominants ne le prononcent pas). Poplack a établi qu'en général, les locuteurs les moins bilingues utilisent plutôt des emprunts anciens (datant d'avant 1930), alors que les plus bilingues utilisent des emprunts non encore attestés et sont donc plus actifs dans l'apport lexical de l'anglais dans le français. Mougeon a également établi le rôle d'instigateurs des locuteurs très bilingues dans l'emprunt lexical.

3. Conclusion

Nous avons mis en évidence des différences importantes entre les emprunts à l'anglais dans les variétés de français parlées en France et au Canada. Ces différences ont trait aux domaines nourriciers d'où proviennent ces emprunts, d'une part, et, d'autre part, à l'acceptation de ces emprunts par la communauté linguistique où ils s'insèrent. Les emprunts à l'anglais sont plus uniformément acceptés par la population française (du moins la population «branchée»), alors qu'ils sont fortement rejetés par une bourgeoisie de droite plus conservatrice et qu'ils sont ignorés par les classes moins éduquées et moins favorisées. Le contact avec l'anglais n'est pas très intensif et jamais continu; de ce fait, les locuteurs français restent suffisamment exposés au français pour ne pas ressentir l'infiltration de termes anglais comme une menace pour leur langue. Par ailleurs, les Français, et particulièrement les jeunes, manifestent une attitude plutôt positive à l'égard des termes empruntés à l'anglais et surtout à l'égard des valeurs que ces termes véhiculent. L'emprunt à l'anglais est considéré comme culturellement enviable en France (et contrairement à l'emprunt à l'arabe, ce n'est pas un élément socialement significatif). L'emprunt à l'anglais ne classe pas socialement, il classe culturellement en France.

Au Canada, par contre, les emprunts sont beaucoup plus différenciés selon l'appartenance socio-économique, le degré de bilinguisme et même l'âge. Ils sont vus très négativement par les couches les plus favorisées et les mieux éduquées de la population du fait des mécanismes intra-communautaires de contrôle linguistique et ils font l'objet de rejet ou d'un remplacement par des termes français, par des néologismes au besoin. La classe bourgeoise de la société canadienne-française semble beaucoup plus homogène dans son comportement linguistique que son équivalent français. L'emprunt à l'anglais est perçu comme un agent de stigmatisation sociale. Les emprunts incontournables sont soumis à une francisation maximale. Par contre, les couches les moins favorisées de la société sont plus perméables à l'intrusion de termes anglais dans leur français.

On pourrait dire en simplifiant que l'emprunt à l'anglais joue le rôle d'un marqueur plutôt culturel en France et d'un marqueur social au Canada. Cependant, dans les deux pays, les locuteurs ont aussi recours à l'anglais pour marquer leur style. Ainsi, nombre des emprunts relevés à Hull et à Ottawa par Poplack, les «nonce borrowings» sont des emprunts idiosyncratiques et représentent plutôt des indicateurs de variation stylistique.

* * * * *

L'apprenant de français peut ainsi s'attendre à être exposé à des termes anglais plus ou moins intégrés, phonétiquement ou même sémantiquement, au système du français. De plus, l'occurrence de ces emprunts peut aller de pair avec l'utilisation rapprochée du terme équivalent en français. Il lui faudra donc reconnaître et comprendre les mécanismes de cette alternance et les situations qui président à une telle variation. La langue, en plus de communiquer un contenu par le biais des outils linguistiques transmis par l'enseignement, indique le style de la communication (en quelque sorte le mode langagier choisi selon ce qu'on connaît de l'interlocuteur, le type de situation au sein d'un contexte donné). Or c'est justement le style qui ne fait pas l'objet d'un enseignement dans les structures éducatives actuelles. Par exemple le côtoiement de deux formes équivalentes peut signaler la présence d'interlocuteurs «étrangers» au groupe ou à la communauté linguistique, préférant se conformer à une norme linguistique officielle, ou encore ces interlocuteurs peuvent être perçus comme ne pouvant comprendre que les termes conformes à cette norme utilisée alors comme «terrain neutre de communication». Ou alors, la formalité de la situation de communication peut proscrire l'utilisation d'emprunts, réservés à un type de communication plus familier ou intime, selon les cas.

D'autre part, l'apprenant doit être conscient que le néologisme «de rechange» n'est pas nécessairement le terme d'usage et qu'il peut être perçu comme bizarre, voire pédant en plus de dénoter une attitude réactionnaire vis-à-vis de la langue. En d'autres termes, l'apprenant se doit de découvrir que l'usage linguistique n'est pas gratuit ni innocent, et que l'utilisation ou la non-utilisation d'emprunts selon la situation de communication aura un impact sur le message social qu'il transmettra. Il est vrai que cette découverte devra se faire au prix d'un désapprentissage des points de repère linguistiques qui lui sont régulièrement inculqués, à savoir que les termes lexicaux, toujours pris hors contexte, ont des valeurs diverses selon une échelle de prestige (ainsi, patate est banni au bénéfice de pomme de terre, jugé plus «riche»). Les emprunts sont taxés comme n'étant pas du français, d'après la norme en vigueur dans les institutions d'enseignement, et sont donc à remplacer à tout prix par un mot français, que celui-ci soit ou non adapté à la situation.

Il n'est pas surprenant qu'on observe souvent chez les apprenants de français langue seconde un manque de compétence sociolinguistique, c'est-à-dire une méconnaissance de ce qui rend la communication linguistique acceptable pour les participants, selon le milieu, le contexte de la situation et les interlocuteurs qui y prennent part (en particulier leur statut socio-professionnel, leur âge, le fait qu'ils se

connaissent ou non). Leur approche à l'apprentissage du français est surtout fonctionnelle. En comprenant mieux les rouages sociaux et situationnels qui interviennent dans toute communication et en observant la variation socio-stylistique qu'ils entraînent dans la production du discours, les étudiants de français langue seconde apprendront à reconnaître les choix linguistiques qui sont faits et ainsi apprendront eux-mêmes à faire ces choix.

The justification for teaching sociostylistic variation lies not in the conveyance of prescriptive rules but rather in the provision of descriptive rules which aim to develop the students' *ability to make choices*⁴.

On a vu précédemment que l'utilisation d'emprunts à l'anglais dans le discours en français ainsi que l'alternance de ces emprunts et de leurs équivalents en français étaient plus ou moins marquants selon le type de discours et le domaine de conversation, donc selon le milieu culturel ou socio-professionnel. L'importance de ces emprunts est très variable et peut être nulle dans certains discours. On peut affirmer que l'emprunt à l'anglais est utilisé à des fins sociostylistiques dans le discours de locuteurs francophones et qu'à ce titre, il doit être pris en considération dans la description et dans l'enseignement de la langue, au même titre que la prononciation du «r» ou l'alternance du «tu» et du «vous».

Le problème de l'enseignement de cette variabilité demeure. L'apprentissage de l'usage linguistique ne peut être efficace que si les systèmes d'enseignement sont encadrés par les systèmes sociaux.

¹ On mentionnera plus particulièrement dans cette étude l'enquête de Poplack, Sankoff & Miller (1988) portant sur le français de Hull et d'Ottawa et celle de Mougeon et Beniak (1989) portant sur le franco-ontarien (voir bibliographie).

² Les variétés considérées ici sont le franco-qubécois et les variétés apparentées.

³ Voir l'étude de P. A. Lagneux à partir d'une analyse de corpus français et québécois : «La part des emprunts à l'anglais», dans *Le Français en contact avec l'anglais*, p. 91-111.

⁴ Roy Lister (1993) *The Effect of functional-analytic teaching on aspects of sociolinguistic competence: an experimental study in French immersion classrooms at the grade eight level*. Thèse de doctorat. Université de Toronto.

Textes cités

- Clapin, Sylva. *Dictionnaire canadien-français*, Montréal, Beauchemin, [1894], Québec, PUL, 1974.
- George, Ken. «Alternative French», dans *French today*, s. la dir. de Carol Sanders, Cambridge University Press, 1993, p.155-170.
- Lagneux, Paul André. «La part des emprunts à l'anglais», dans *Le français en contact avec l'anglais*, s. la dir. de Maurice Pergnier, Paris, Didier Érudition, 1988, p.91-111.
- Lenoble-Pinson, Michèle. *Anglicismes et substituts français*, Paris, Duculot, 1991. (Liste d'anglicismes récents et de néologismes proposés et commentaires sur ces néologismes.)
- Mougeon, Raymond. *Répertoire classifié des emprunts lexicaux à l'anglais dans le français parlé de Welland (Ontario)*, Toronto, CREFO, IEPO, 1985.
- et Edouard Beniak. «Language contraction and linguistic change: the case of Welland French», dans *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*, s. la dir. de Nancy Dorian, Cambridge University Press, 1989, p. 287-312.
- Noreiko, Stephen. «New words for new technologies», dans *French today*, s. la dir. de Carol Sanders, Cambridge University Press, 1993, p.171-184.
- Poirier, Claude. «L'anglicisme au Québec et l'héritage français », dans *Travaux de linguistique québécoise*, t.2, publié par L. Boisvert, Marcel Juneau et Claude Poirier, Québec, PUL, 1978, p. 43-106. (Étude de l'origine d'une quarantaine de mots rattachés à tort à l'anglais et considérations méthodologiques sur ce type de recherche.)
- . «Le lexique québécois: son évolution, ses composantes», *Stanford French Review*, spring-fall 1980, p. 43-80. (Tableau sommaire de l'évolution du français du Québec et présentation des composantes historiques du lexique: archaïsmes, dialectismes, amérindianismes, anglicismes et innovations.)
- . «L'anglicisme en France et au Québec», dans *Dictionnaire du français Plus*, Montréal, CEC, 1988, p.1848-51.
- Poplack, Shana, David Sankoff et Christopher Miller. «The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation», dans *Linguistics* 26, 1988, p. 47-104. (Étude d'envergure sur les emprunts à l'anglais des francophones de Hull et d'Ottawa.)

Bibliographie sélective

- Beauvais, Robert. *Le Français kiskose*, Paris, Fayard, 1975.
- Blanchard, Étienne. *En garde: termes anglais et anglicismes*, 2^e édition, Montréal, Lacroix, 1912.
- Bonnafé, Édouard. *Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes. L'anglicisme et l'américanisme dans la langue française*, Paris, Librairie Delagrave, 1920.
- Bourrhis, Richard et Dominique Lepicq. «Québec French and language issues in Québec», dans *Trends in Romance Linguistics and Philology*, vol. V: *Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*, s. la dir. de R. Posner & J.N. Green, La Haye & Berlin, Mouton de Gruyter, 1992, p. 345-381.
- Charte de la langue française*, L.R.Q., chapitre C-11, Gouvernement du Québec, 1992.
- Colpron, Gilles. *Dictionnaire des anglicismes*, Montréal, Beauchemin, 1982.
- Darbelnet, Jean. «L'anglicisation de la langue française au Québec, ses causes et ses remèdes

- possibles», Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1965. Réimprimé dans *Le Français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*, Québec, PUL, 1976.
- . «La norme lexicale et l'anglicisme au Québec», dans *La Norme linguistique*, s. la dir. d'Edith Bédard & Jacques Maurais, Québec et Paris, CLF et Éditions Le Robert, 1983, p. 603-624.
- Dulong, Gaston. «L'anglicisme au Canada français», dans *Les Actes de l'ACFAS*, 1967, p. 11-12.
- Duneton, Claude. *Parler croquant*, Paris, Stock, coll. Dire / Stock 2, 1973.
- Etiemble, René. *Parlez-vous français?* Paris, Gallimard, coll. Idées, 1973 [1980].
- Goose, André. *La Néologie française aujourd'hui: observations et réflexions*, Conseil international de la langue française, 1975.
- Guiraud, Pierre. *Les Mots étrangers*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?», 1971.
- Hagège, Claude. *Le Français et les siècles*, Paris, Éditions Odile Jacob, coll. Points, 1987.
- Höfler, Manfred. *Dictionnaire des anglicismes*, Paris, Librairie Larousse, 1982.
- Loi Bas-Lauriol relative à l'emploi de la langue française*, Paris, La documentation française, 1975.
- Merle, Pierre. *Dictionnaire du français branché*, Paris, Seuil, coll. Points, 1989.
- Monod, Pierre A.R. *Danger...anglicismes!* Saint-Boniface, Manitoba, Éditions du Blé, 1982.
- Pergnier, Maurice (s. la dir. de). *Le Français en contact avec l'anglais. En hommage à Jean Darbelnet*, Paris, Didier Érudition, coll. Linguistique no 21, 1988.
- Projet de loi fédéral C-72 relatif au statut et à l'usage des langues officielles au Canada*, Québec, Montréal, Service des communications du Conseil, 1988.
- Rey-Debove, Josette et Gilberte Gagnon. *Dictionnaire des anglicismes*, Paris, Les Usuels du Robert, 1981.
- Rondeau, Guy. «La normalisation linguistique, terminologique et technique au Québec», dans *La Norme linguistique*, s. la dir. d'Edith Bédard et Jacques Maurais, Québec et Paris, CLF et Éditions Le Robert, 1983, p. 415-434.
- Trescasses, Pierre. *Le Français vingt ans après*, Montréal, Guérin, coll. Langue et société, 1982.
- Vandel, Philippe. *Le Dico français/français*, Paris, Éditions Jean-Claude Lattès, Poche, Paris, 1993.
- Yaguello, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, coll. Points, 1988.
- . *En écoutant parler la langue*, Paris, Seuil, 1991.

Dynamique des groupes et dynamique de l'enseignement du français langue seconde

Charles Elkabas
Études françaises
Université de Toronto

En tant que praticien de l'enseignement du français langue seconde (FLS) vous vous reconnaîtrez sans doute dans la situation suivante : un collègue vous fait part de la réussite d'une de ses activités pédagogiques dans son cours. Désireux d'élargir votre répertoire professionnel, vous lui en demandez la «recette» et vous vous hâtez aussitôt de la mettre en pratique avec vos étudiants. Vous découvrez malheureusement que cette nouvelle expérience se solde par un échec et vous vous demandez alors si votre collègue vous a bien donné tous les «ingrédients» de sa démarche pédagogique, ou si sa perception d'une réussite auprès des étudiants n'est pas différente de la vôtre. Or, comment expliquer l'échec de votre tentative lorsque vous savez par ailleurs que votre collègue ne vous a pas «trahi» et qu'il est reconnu pour ses compétences d'enseignant chevronné. Devant une telle situation, nos explications ne peuvent que s'appuyer sur des principes de la dynamique des groupes, la classe étant par nature un «groupe de travail» (Bany et Johnson, 1971:36). En tant que groupe et tout en ayant des caractéristiques communes avec les autres groupes de travail, la classe se comporte comme un organisme vivant qui possède sa propre personnalité et des propriétés uniques. C'est ce qui la distingue de tous les autres groupes-classe:

Vues de loin, ou sur le papier, les classes se ressemblent peut-être, mais en fait chaque classe est aussi unique qu'une empreinte digitale. Chaque classe élabore ses propres procédures internes, ses modèles d'interaction et ses propres limites (Luft 1968:85).

Si bien que deux groupes-classe peuvent réagir différemment à une démarche pédagogique identique puisque les variables ne sont pas les mêmes: entrent en jeu les personnalités individuelles des apprenants, la somme de ces personnalités qui constituent le groupe-classe (Reeves, 1970:156, 179), l'espace de l'enseignement / apprentissage, le nombre de participants dans le groupe, la cohésion du groupe, le leadership, *etc.* Tous ces facteurs et bien d'autres interviennent au sein du groupe-classe lorsque l'enseignant adapte une technique ou lorsqu'il met en pratique une activité pédagogique. Par conséquent, ignorer les phénomènes de groupe ou ne pas

comprendre les interactions au sein du groupe-classe présentent, à notre avis, un obstacle important à la pratique de l'enseignement. C'est donc dans l'optique de la dynamique des groupes appliquée à la didactique du FLS que nous nous proposons de résumer les principes généraux des phénomènes de groupe et de formuler quelques conseils à l'enseignant universitaire, et ce, pour pouvoir l'aider à améliorer sa pratique pédagogique. Nos observations se rapportent naturellement à tous les cours où domine la composante orale, mais elles sont aussi valables dans les cours où la lecture et l'écrit forment la composante principale.

La dynamique des groupes: pour qui? pourquoi?

Prenons comme illustration la pratique de classe suivante: l'utilisation du débat. Nous en faisons régulièrement dans le but d'encourager l'interaction et de stimuler la compétence de l'oral chez nos étudiants. Or, il ne s'agit pas dans cette pratique de demander aux étudiants de s'exprimer librement sur un sujet ou de diviser la classe en deux camps adverses et de lancer le débat. La réussite du débat en classe est tributaire de l'arrangement spatial (positions-clés autour de la table ou dans un cercle), du nombre de participants et de la cohésion du groupe. Aussi, pour qu'un débat atteigne véritablement ses objectifs pédagogiques, il ne peut se tenir durant les premières semaines de cours alors que la cohésion du groupe est à son niveau le plus bas, et il devrait surtout être mené par un enseignant qui est pleinement conscient de son rôle en tant que leader.

Puisque la dynamique des groupes s'intéresse au comportement humain et aux relations sociales, il est tout à fait normal que l'enseignant soit attiré par les mécanismes de groupe. Selon Carrwright et Zander (1960:8):

Anyone who is concerned with improving the quality of work in a research team, the effectiveness of a Sunday school class, the morale of a military unit, with decreasing the destructive consequences of intergroup conflict, or with attaining any socially desirable objective through groups, can make his efforts more effective by basing them on a firm knowledge of the laws governing group life.

Alors que les enseignants des systèmes primaire et secondaire peuvent trouver dans la dynamique des groupes les moyens de déjouer les conflits entre les élèves et de minimiser les problèmes de discipline dans la salle de classe, l'enseignant universitaire peut à son tour exploiter la dynamique du groupe-classe pour créer des relations favorables entre les apprenants et améliorer ainsi l'enseignement / apprentissage. Car l'enseignement du FLS au niveau universitaire rencontre de nombreux obstacles parmi les apprenants dans la salle de classe, notamment la compétition, le sarcasme et l'hostilité entre les membres, la monopolisation des discussions, le malaise dans le travail de coopération, l'inhibition et le mutisme total, la dépression chez certains, le manque d'écoute chez d'autres, l'obstruction ou l'apathie, et l'appropriation du rôle de leader dans les sous-groupes.

La pratique de la dynamique des groupes risque par contre de rencontrer un plus grand obstacle chez les praticiens qui se soucient de centrer l'enseignement

principalement sur les apprenants et qui estiment que chacun d'entre eux a son propre rythme et son propre style d'apprentissage et que le groupe-classe risque d'empêcher l'apprenant d'exploiter ses ressources personnelles et de freiner ses propres initiatives. Telle que nous la considérons, la dynamique des groupes appliquée à l'enseignement / apprentissage du FLS respecte l'individualité de chaque apprenant. Elle vise avant tout à engager les membres du groupe-classe dans des activités communes pour qu'ils puissent se sentir solidaires les uns des autres et ce, dans le but de créer des conditions favorables à l'enseignement / apprentissage. Elle n'a pas pour objectif de transformer ce dernier en une longue série de rencontres où priment des activités collectives telles que les résolutions de problèmes ou l'apprentissage en collaboration. Le travail individuel de chaque apprenant y a sa propre place et il ne tient qu'à l'enseignant de «maintenir un équilibre optimal entre la production individuelle et la production de groupe» (Luft 1968:42). D'ailleurs, nous pensons avec Luft (1968:43) que lorsque l'enseignant concentre tous ses efforts sur un enseignement / apprentissage en groupe, il risque fort bien d'encourager la conformité parmi les membres du groupe-classe:

Un groupe peut être le terrain de fortes stimulations interpersonnelles, mais il engendre également ses propres pressions vers la conformité. En choisissant entre le travail individuel et le travail de groupe, il faut donc tenir compte de ces deux catégories de forces stimulantes et paralysantes.

Nous faisons tous un peu de dynamique de groupe, un peu comme M. Jourdain faisait de la prose. Nous n'en faisons pas assez à notre avis. Et c'est regrettable.

La dynamique des groupes

Comme tout domaine de recherche qui n'est pas tout à fait établi, l'étude de la dynamique des groupes est entourée de préjugés; en fait, ce n'est ni une école de pensée, ni un culte, ni une technique comme le remarquent Knowles et Knowles (1972:13). C'est un domaine de recherche scientifique encore jeune qui, malgré les tâtonnements qui ont suivi les premiers pas de Kurt Lewin (1951), est arrivé à s'assurer le concours, entre autres, de psychologues, de psychiatres, de sociologues et de spécialistes de l'éducation.

Le concept de dynamique des groupes n'est pas non plus étranger à l'enseignement des langues et nous pensons, en particulier, à d'autres formes d'enseignement qu'on appelle méthodes non conventionnelles, telles que la méthode communautaire (Curran, 1972 et 1982; Moskowitz, 1978), la méthode par le silence (Gattegno, 1972) ou la méthode suggestopédique (Bancroft, 1978; Bélanger, 1978; Lozanov, 1979), lesquelles méthodes s'inspirent en partie des principes de la dynamique des groupes. Cependant il semble que dans les milieux universitaires, les quelques enseignants qui pratiquent la dynamique des groupes n'en parlent pas ouvertement de peur de perdre leur crédibilité comme enseignants / chercheurs. Et pourtant, l'honorable *Dictionnaire de didactique de langues* (Galisson et Coste, 1976) lui accorde une vedette, sous «Dynamique» avec des renvois complémentaires à

«Groupe», «Canal», «Réseau», «Rôle», «Cohésion», «Leader», «Sociogramme». La définition que nous en donne ce dictionnaire nous servira de point de départ:

La dynamique de groupe étudie les interactions, explicites ou non, résultant de l'activité de plusieurs sujets coprésents, tenus à un effort d'adaptation réciproque, pour vaincre les résistances internes ou externes à leur action. (Galisson et Coste, 1976:165)

Selon Knowles et Knowles (1972:14-15), la dynamique des groupes peut être à la fois, (a) l'explication des comportements de groupes, ce qui est principalement un domaine de recherche dans les sciences sociales mais auquel participent les chercheurs venant d'autres disciplines, (b) les travaux de recherche dans ce domaine spécialisé, et (c) les principes d'application des résultats de cette recherche.

Évidemment, il ne peut y avoir de «dynamique» sans l'existence d'un groupe. Bien que les chercheurs ne soient pas unanimes sur ce qui définit précisément le groupe, il est possible de distinguer, comme l'a fait Shaw (1976:3-10), ses caractéristiques essentielles, à savoir la perception par les membres de l'existence du groupe, leur degré fort de motivation, la désignation d'objectifs communs, la variété des normes qui régissent ce groupe, l'interdépendance des membres et leur interaction verbale et physique au sein de ce groupe.

Les observations de deux chercheurs en particulier retiennent notre attention. Pour Patton et Giffin (1973:2) la notion du groupe est liée à trois éléments-clés: l'interdépendance des membres, la taille et la structure du groupe: «it is a small number of individuals in interdependent role relations, and it has a set of values (norms) that regulate the behaviour of members in matters of concern to the group.» La notion de groupe chez St-Arnaud (1989:69) met l'accent sur l'interaction à plusieurs niveaux et sur la désignation d'une cible précise:

[...] un champ psychologique produit par l'interaction de trois personnes ou plus, réunies en situation de face à face, dans la recherche, la définition ou la poursuite d'une cible commune; interaction de chacune de ces personnes avec cette cible commune, et interaction des personnes entre elles.

D'après ces paramètres, il en découle ceci: la famille, le personnel d'un bureau ou d'une usine, un peloton militaire ou une équipe de basketball, représentent bien des groupes qui se définissent invariablement par une organisation bien précise où les objectifs ne peuvent être atteints que lorsqu'il y a une répartition des tâches, une coopération entre les membres et une interdépendance soutenue entre ces derniers.

À ce niveau de la représentation du groupe, la classe n'est pas plus différente puisqu'elle fonctionne elle aussi comme les autres groupes. C'est un groupe de travail (structuré de manière à pouvoir permettre la poursuite d'objectifs) et un système social (caractérisé par des interrelations et des interdépendances d'individus) (Bany et Johnson, 1971:36, 38). Ainsi, il est possible d'identifier les étudiants d'un groupe-classe spécifique: par exemple, le cas hypothétique du cours «Français pratique, 2^e année». Les étudiants qui feraient partie de ce groupe viseraient deux types d'objectifs,

un général et un autre plus précis: des études de français (objectif à long terme) et l'acquisition de certaines compétences linguistiques (objectif à court terme valable pour la durée du groupe et énoncé dans les documents du département ou de l'université - brochure, annuaire, syllabus, *etc.*; objectif également énoncé par l'enseignant au début de l'année). Toutefois, sans que les principes généraux relatifs aux groupes de travail soient ébranlés, le groupe-classe se distingue de tous les autres groupes par certains impératifs: en s'inscrivant dans un cours-groupe, l'étudiant est soumis à une réglementation imposée de l'extérieur et son avis n'est pas sollicité quant au choix du leader du groupe. Plus spécifique à la classe de FLS, la participation exigée des étudiants est cruciale et les échanges qui se tiennent au sein de ce groupe se font dans un code linguistique étranger aux membres du groupe, ceux-ci n'ayant pas le français comme langue maternelle.

Voici les principales interrogations retenues par les chercheurs sur la dynamique des groupes: (a) Pourquoi et comment naissent les changements à l'intérieur d'un groupe? (b) Comment des individus peuvent-ils s'influencer mutuellement? (c) Comment améliorer les comportements et résoudre les conflits de groupes? Les chercheurs sont également d'accord pour cerner les limites de la dynamique des groupes. Ainsi pour Luft (1968:83) la dynamique des groupes s'intéresse au comportement de l'individu en situation de groupe. Par contre, elle

ne nous dit pas ce qu'un groupe devrait ou ne devrait pas faire. Elle ne préconise pas que l'on fasse tout en groupe, et elle ne suggère pas que le comportement de groupe soit tout à fait de sucre et de douceur.

Il en est de même pour Knowles et Knowles (1972:16) qui insistent sur les assises scientifiques de la dynamique des groupes:

It is important to realize, also, that the principles and techniques derived from it do not proceed from an ideological position regarding how groups *ought* to behave; rather, they grow out of scientific evidence that certain types of behavior under certain conditions produce predictable consequences. Thus, the literature of applied group dynamics ideally does not say, «Do this or that» but rather «If you do so and so under certain conditions, such and such is likely to happen.»

Que les enseignants du FLS ne s'attendent donc pas à puiser dans la dynamique des groupes une grille d'application systématique. Ils y trouveront des principes généraux, qui pourront les guider à comprendre surtout les phénomènes de groupes pour qu'ils puissent être en mesure de former des groupes cohésifs, motivés, et de créer ainsi les conditions les plus favorables à l'enseignement / apprentissage. Les didacticiens du FLS se sont pendant longtemps interrogés sur les moyens de trouver les techniques ou les méthodes d'enseignement les plus efficaces, mais ils ont, à notre avis, négligé de considérer le rôle des processus de groupe et l'importance des relations entre les apprenants. Cet état de choses dans l'enseignement du FLS ne semble pas

être différent de celui du monde de l'éducation en général, comme le rapportent Bany et Johnson (1971:38):

[...] les pédagogues se sont davantage intéressés à l'amélioration de méthodes concernant «la rentabilité de la production» (méthodes pédagogiques) qu'à l'élaboration de techniques permettant d'obtenir la coopération de tous et un bon climat de travail. Ils se sont trop souvent contentés de discuter l'importance de «bonnes» relations sans élaborer de techniques qui puissent avoir une application pratique. Ce n'est que récemment qu'ils se sont tournés vers la psychologie pour chercher des réponses aux problèmes complexes créés par l'interaction groupale.

Le groupe-classe: générateur d'énergie

Avant de passer aux phénomènes du groupe-classe, il est important d'examiner au préalable les processus du groupe. Ce que nous ferons en nous appuyant sur le modèle de fonctionnement des groupes élaboré par St-Arnaud (1989) (voir en **Annexe I**, la reproduction schématique de ce modèle établie par l'auteur lui-même). Pour nos besoins pédagogiques de l'enseignement du FLS nous adapterons quelques-uns de ses principes. La thèse de St-Arnaud (1989) repose principalement sur la production d'énergie par le groupe et l'utilisation judicieuse de cette énergie comme force motrice. En tant que groupe de travail, la classe est une unité dynamique qui génère sa propre énergie. Celle-ci dérive de deux sources: d'abord de l'interaction entre les membres et aussi de l'interaction entre chaque membre et la cible commune au groupe qui est la langue seconde. Cette énergie de groupe, née d'une double interaction que St-Arnaud (1989:31) nomme «énergie disponible du groupe» est cruciale pour pouvoir garder dans un groupe cohésion et productivité. Elle s'oppose à une autre source d'énergie individuelle, «résiduelle» (31), qui ne contribue aucunement à la croissance du groupe. L'enseignant doit donc constamment veiller à maintenir l'énergie résiduelle à son niveau le plus bas:

[...] plus la cible commune sera précise et en accord avec les intérêts des membres, plus la quantité d'énergie résiduelle diminuera au profit de l'énergie disponible. Il en est ainsi des relations entre les personnes : plus elles seront satisfaisantes, plus le système-groupe pourra disposer d'énergie (St-Arnaud, 1989:31).

St-Arnaud (1989) subdivise l'énergie disponible en trois parties, dont deux essentielles au début de la formation de tout groupe:

- l'«énergie de production» dépendante de l'intérêt de la cible commune: «L'organisme humain, face à une cible qui l'intéresse, réagit de façon créatrice» (36);
- l'«énergie de solidarité» dépendante de l'interaction entre les membres du groupe et «qui provient d'une conversion d'énergie, *affective*, celle qui s'exprime dans la subjectivité de chaque personne dans un besoin fondamental d'aimer et d'être aimé» (39); et l'«énergie d'entretien» qui est un processus d'auto-régulation et grâce auquel «le groupe maintient son harmonie» (42).

Il est facile de constater que sans le maintien de ces trois formes d'énergie, le groupe est menacé dans sa propre existence et risque alors de se transformer en un «groupe mort-né». St-Arnaud (1989:31), nous présente ce type de groupe de la façon suivante:

L'expression "groupe mort-né" souvent employée [...] pour désigner un rassemblement de personnes qui n'a pas de cible commune ou qui ne favorise pas des relations entre les personnes, résulte du fait qu'un tel rassemblement de personnes n'a pas assez d'énergie disponible; ou du moins l'énergie résiduelle est trop grande par rapport à l'énergie disponible (31).

Nous entrons alors inévitablement dans le cercle de l'apathie.

Notre pratique de l'enseignement nous porte à croire que les éléments suivants nuisent au développement de l'énergie disponible du groupe-classe et favorisent plutôt l'augmentation de l'énergie résiduelle:

- Les objectifs de la leçon n'ont pas été énoncés à chaque début de cours; par conséquent, les apprenants n'ont aucune idée de la direction dans laquelle les place l'enseignant. Pour éviter la dispersion éventuelle des énergies individuelles, l'enseignant doit souligner, dès le début de chaque rencontre, la cible commune du groupe-classe. Par exemple, il dira à ses apprenants: «À la fin de cette classe, vous serez en mesure de faire ..., de dire ... ou d'écrire telle chose.» Cet élément est crucial pour le bon fonctionnement des groupes, comme le fait remarquer Reeves (1970:117):

It is mandatory that uniform understanding of the goals be achieved before turning the group loose to start work on them. If two or more interpretations of the stated objectives are prevalent among the group, total chaos is the inevitable result.

- Les apprenants reçoivent des directives incomplètes ou floues avant l'exécution d'une activité;
 - Un enseignant impérieux et «castrateur»;
 - Un enseignant qui monopolise le cours;
 - Un enseignement / apprentissage centré uniquement sur l'enseignant;
 - Un arrangement spatial qui empêche l'interaction entre les apprenants;
 - Un apprenant qui monopolise la conversation;
 - La personnalité de certains apprenants (timide, réservé, agressif, etc.);
 - L'apathie générale.

Fonctionnement du groupe-classe

Nous tenterons dans cette partie de relever les parties de la dynamique des groupes qui ont un rapport direct avec le fonctionnement du groupe-classe et de proposer des moyens pratiques de les exploiter dans la salle de classe.

1. Le milieu physique et l'utilisation de l'espace

L'espace physique est sans doute le seul élément qui échappe au contrôle des enseignants. Ceux-ci sont malheureusement condamnés à pratiquer leur métier dans des lieux qui sont loin de favoriser l'enseignement / apprentissage et d'encourager l'épanouissement des apprenants. Des salles qui renvoient une atmosphère d'usine ou de laboratoire, des murs aux couleurs agressives, une lumière inadéquate, des chaises bien souvent vissées au plancher, entre autres, signalent, la rupture qui existe entre, d'un côté, le mode de pensée des architectes et des administrateurs, de l'autre côté, celui des praticiens. Ces derniers se disputent donc les quelques rares classes qui soient convenables dans leurs institutions respectives. Si bien que ceux qui désirent créer un espace positif, comme le recommandent, par exemple, les concepteurs de méthodes non conventionnelles - suggestopédique et communautaire - (sièges confortables, décor agréable, disposition en cercle, *etc.*), n'y arrivent jamais. Que peut-on faire dans ces conditions, lorsqu'on ne peut changer ni l'esprit de ceux qui nous gouvernent, ni la qualité des salles qu'on nous impose? Fuir autant que possible les lieux où les chaises sont clouées au sol, car faire de la dynamique des groupes dans ce type de salle, c'est «clouer» les apprenants dans une situation pédagogique unique, celle où l'enseignement est particulièrement centré sur l'enseignant. La disposition des apprenants en face à face est certainement plus avantageuse que celle de «face à dos» et toute salle où l'on peut déplacer les chaises présente un grand avantage pédagogique. Il existe dans tous les cas une corrélation entre l'emplacement des apprenants et la qualité de la communication (Shaw, 1976:133-137). On sait, par exemple,

- qu'être assis en face à face, ou en coin à une table, encourage l'esprit de conversation ou de compétition;
- que les personnes assises l'une à côté de l'autre peuvent mieux coopérer;
- qu'il y a également une corrélation entre l'estime de soi et la place que l'on choisit dans une salle. Certaines places sont considérées stratégiques, valorisantes, par les membres de groupes (celles qui sont les plus rapprochées de l'enseignant ou d'autres qui se situent au milieu de chaque côté d'une table rectangulaire, *etc.*).

La recherche (Shaw, 1976:122-126) montre aussi que la distance qui s'établit lors d'une communication est variable selon le sexe des interlocuteurs. En classe nous pouvons donc avoir les différentes combinaisons : H-F, F-F, H-H (où H = homme, F = femme). Ainsi dans une conversation entre

- H-F: les partenaires sont proches l'un de l'autre;
- F-F: les partenaires sont à moyenne distance;
- H-H: les partenaires sont éloignés l'un de l'autre.

Les origines culturelles ou ethniques de nos étudiants, latins ou anglo-saxons, asiatiques ou européens, peuvent également influencer le type de distance qui se crée lors de la communication (Shaw, 1976:124). Ces quelques données peuvent aider l'enseignant à comprendre un peu mieux ce qui se passe lorsque les apprenants sont engagés dans un travail de collaboration ou dans une session de pratique orale, et d'observer leur utilisation de l'espace. Ainsi, dans un groupe, dès la première rencontre,

chaque membre établit son espace personnel, c'est-à-dire l'espace immédiat qui l'entoure. L'intrusion d'un autre membre dans ce «territoire» que Shaw (1976:121) appelle une «zone négative» peut entraîner l'agression de la part de son propriétaire qui, une fois le territoire établi, perçoit cette action comme une invasion. Notre rôle en tant qu'enseignant est donc d'écarter ces zones négatives en montrant à nos étudiants qu'il ne peut y avoir d'appropriation de chaise et que tous les espaces sont en fait des zones d'accueil. D'abord, dès les premières semaines et à chaque début de classe, nous invitons nos étudiants à changer autant que possible de place. Ensuite, nous nous assurons, grâce à différentes activités en sous-groupes, de les habituer à se familiariser avec les territoires des autres et à céder leurs places lorsque l'occasion se présente.

2. Le nombre d'étudiants

La recherche montre une corrélation entre le fonctionnement des groupes et le nombre des participants (Bany et Johnson, 1971; Patton et Giffin, 1973; Shaw, 1976; St-Arnaud, 1989). Dans un groupe-classe, plus il y a d'étudiants, plus il a de liens possibles entre eux ; ce qui entraîne des répercussions sur le bon fonctionnement de ce groupe et sur la qualité même des interactions. Ainsi, selon la formule $\frac{N(N-1)}{2}$ (où N = nombre d'étudiants) proposée par St-Arnaud (1989:81), dans une classe de

- 10, il y a 45 liens possibles;
- 15, il y a 105 liens possibles;
- 20, il y a 190 liens possibles;
- 25, il y a 300 liens possibles.

Imaginons donc un groupe de plus de 30 étudiants et que l'on veuille que ceux-ci interagissent: «Plus le nombre augmente, plus le groupe devra mobiliser de l'énergie d'entretien pour assurer sa croissance et plus le rythme de la croissance sera lent» (St-Arnaud, 1989:81). D'autres effets sont aussi notables. D'abord, la cohésion du groupe s'en ressent et le groupe-classe finit par «se fractionner en sous-groupes ou en factions rivales» (Bany et Johnson, 1971:91). Ensuite, les membres les plus agressifs dominent durant les échanges (Patton et Giffin, 1973:86-87) et il peut même y avoir la formation d'une clique de «parleurs» (*a communicating clique*) pendant que les autres membres demeurent silencieux (Patton et Giffin, 1973:107). Un grand groupe-classe présente un seul avantage par rapport à un petit groupe-classe : les participants y sont moins inhibés (Patton et Giffin, 1973:87). Puisque, en général, l'enseignant n'a aucun rôle dans le choix du nombre d'étudiants dans son groupe-classe, et que, d'habitude, les classes dépassent la vingtaine d'étudiants, il est alors important de contourner les difficultés en essayant de former au sein du grand groupe-classe des sous-groupes. Dans l'Annexe II nous proposons plusieurs types de groupes d'échange pour éviter justement que l'énergie disponible du groupe-classe ne se

transforme en énergie résiduelle et que la majorité des apprenants ne soit écartée de l'axe de participation.

3. La compatibilité entre les membres

L'enseignant n'a aucun pouvoir sur l'homogénéité du groupe-classe et ne peut donc s'assurer de la compatibilité entre les membres. L'idéal naturellement est de regrouper des étudiants qui ont une même personnalité et qui ont donc toutes les chances de faire bon ménage. L'enseignant devrait être en mesure de reconnaître les traits de personnalité des apprenants et de pouvoir distinguer entre le passif, le dominateur, l'autoritaire, le conciliant, le joyeux, *etc.* Puisque la tendance de l'enseignement / apprentissage du FLS penche ces dernières années pour des mises en situation dans le but d'encourager la compétence communicative de nos apprenants, à titre d'exemple, imaginons le scénario suivant à faire jouer en classe. Un fils explique à son père qu'il a envie d'abandonner ses études. Ce dernier, mécontent, se met en colère. Pour le rôle du père, si nous choisissons un étudiant timide, à la voix presque effacée, il est tout à fait évident que le niveau de qualité de la performance des deux étudiants ne sera pas des plus satisfaisants.

4. La cohésion du groupe-classe

Un groupe est cohésif lorsqu'il y a des «atomes crochus» entre les membres. Dans un groupe cohésif, les membres sont coopératifs et attentifs et rarement absents; ils travaillent plus et ils réagissent favorablement aux directives proposées. Un sentiment de solidarité s'établit entre eux. Selon Shaw (1976:197), il y a trois façons de distinguer le degré élevé de cohésion dans un groupe : (a) les membres sont attirés les uns par les autres, et ce, à tel point qu'ils ne peuvent quitter le groupe ; (b) leur niveau de motivation est très élevé ; (c) ils investissent beaucoup d'efforts dans les activités de groupe. Bany et Johnson (1971:89), Patton et Giffin (1973:108) rapportent aussi nombre d'études qui appuient la thèse selon laquelle dans un groupe cohésif, non seulement la communication est plus vive et plus considérable, mais elle est aussi plus efficace.

Il est clair qu'à la naissance du groupe-classe, la cohésion se trouve à son niveau le plus bas, et l'enseignant doit s'efforcer à créer chez ses étudiants le sentiment d'appartenance au groupe. Il est bien rare que la cohésion s'établisse dans un groupe qui ne dure pas longtemps, et, comme le remarquent Zalenik et Moment (cités par Patton et Giffin, 1973:82):

Under continued interaction, group members tend to develop more values in common. This is another way of saying that norms of behavior in time develop group consensus and therefore exert stronger influence on member behavior.

Les cours d'un semestre, prisés par certains départements de langues, ne favorisent donc pas la cohésion des groupes-classe. La cohésion est naturellement élevée dans une classe où l'enseignant ne présente pas une menace pour ses étudiants. À cet effet, Patton et Giffin (1973:52) suggèrent la technique suivante, qui est

certainement utile pour l'animation des cours de pratique orale en FLS: «détourner vers le groupe les questions posées au professeur». Nous proposons d'autres activités qui favorisent la cohésion des groupes-classe. (a) L'activité «Faisons connaissance» (**Annexe III**) permet aux membres de se découvrir, dès la première rencontre, tout en créant entre eux une atmosphère de détente. (b) Dès la deuxième ou troisième rencontre, une liste des membres du groupe-classe et de leurs numéros de téléphones est remise à chaque étudiant. (c) Vers la fin de la troisième semaine, les étudiants sont invités individuellement à rencontrer leur enseignant pour mieux faire connaissance (discussions des études antérieures ou futures de l'étudiant, ses projets de carrière, éloges adressés à l'étudiant sur sa participation dans le groupe-classe, si c'est le cas, encouragement à mieux participer, si c'est une personne timide). Il s'agit surtout de montrer que l'on s'intéresse sincèrement à eux en tant que personnes et que leur présence dans le groupe est très importante. Tout cela est fait dans le but d'encourager au maximum la cohésion du groupe (l'étudiant ne se sent plus menacé par son enseignant à qui il a pu expliquer peut-être ses difficultés de travail ou sa crainte de parler en groupe) et de permettre à chaque membre de se sentir plus à l'aise au sein du groupe.

5. *Le leadership*

L'enseignant a la malheureuse position de jouer le rôle d'animateur et de représenter une figure d'autorité. Cette double position, inévitable, le distingue du vrai leader de groupe, si bien que, quelles que soient ses techniques d'animation, il est en fin de compte celui qui va évaluer ses étudiants au moyen d'une note.

En tant qu'animateur/leader, l'enseignant a une fonction précise, si l'on se rapporte à la définition de cette position décrite par St-Arnaud (1989:86): «C'est un membre qui sacrifie, au moins en partie, sa participation - c'est-à-dire sa propre interaction avec la cible commune - pour aider le groupe à s'organiser et à utiliser de façon adéquate son énergie d'entretien.» Il s'agit donc pour l'enseignant du FLS de se dégager autant que possible d'un enseignement centré sur lui (surtout lorsque c'est un cours de pratique orale) et de le centrer sur le groupe, tout en gardant un rôle directif (Bany et Johnson, 1971:195).

Nous montrons dans les **Annexes IV, V et VI** que, tout en variant ses méthodes d'enseignement / apprentissage, l'enseignant peut favoriser la communication et l'interaction entre les membres sans que cela nuise à la cohésion du groupe.

De la dynamique des groupes à la dynamique de l'enseignement du FLS

Dans les **Annexes II à VI**, nous proposons des activités et des techniques qui visent les objectifs suivants: (a) établir la cohésion du groupe-classe; (b) engager les apprenants à interagir entre eux mais aussi avec leur cible commune; (c) les placer dans des activités communicatives.

Annexe II. Le groupe-classe: différentes combinaisons de sous-groupes d'apprenants. Nous y proposons plusieurs façons de créer des sous-groupes de travail en classe et d'élargir l'axe de participation de tous les membres.

Annexe III. Faisons connaissance. Cette activité se fait durant la première rencontre avec les étudiants et a pour but de les engager à se connaître sans l'intervention de l'enseignant. À la fin de cette activité, l'enseignant devrait, lui aussi, connaître ses étudiants ainsi que leurs noms ou prénoms.

Annexe IV. Activités en classe : contenu et participation. Nous y indiquons les activités qui se prêtent le mieux au travail de collaboration et qui forgent la cohésion du groupe-classe.

Annexe V. Lecture : compréhension de l'écrit. Les activités proposées s'écartent de l'approche traditionnelle de la lecture et offrent à l'enseignant de nombreux moyens d'exploiter la compréhension de l'écrit.

Annexe VI. Pratique de la grammaire. Ces activités ont pour but d'aider l'apprenant à découvrir les concepts linguistiques, à les classer, à déterminer leur utilisation et à les utiliser en contexte.

Dans toutes ces activités, nous gardons en tête la participation optimale de l'apprenant, tout en nous assurant que les échanges s'établissent dans un climat de solidarité et que la cible commune, essentielle à une bonne dynamique de groupe, demeure le centre de focalisation dans la classe. Par ailleurs, notre fonction, qui est principalement celle d'un éducateur / animateur, est de fournir à nos apprenants «la possibilité de faire en langue seconde des activités significatives pour eux et donc correspondant à leurs expériences de vie», comme nous le dit si bien Leblanc (Ligier et Savoie, 1986:15).

Nous l'avons vu, les grands principes qui régissent la dynamique des groupes sont aussi valables pour la dynamique du groupe-classe. Nous les trouvons d'une très grande utilité pour l'animation dans nos classes de langue.

Les apprenants que nous rencontrons pendant plusieurs mois dans nos salles de classe ne sont pas de simples sujets dont les besoins se limitent à des demandes linguistiques; leurs exigences s'inscrivent également dans deux autres domaines, le psychologique et le social. En tant qu'êtres humains appartenant à un groupe bien précis - le groupe-classe - ces apprenants réagissent par rapport à eux-mêmes mais aussi par rapport aux autres, à ceux de l'intérieur du groupe-classe comme à ceux de l'extérieur. Le défi qui se présente alors aux enseignants est de trouver les moyens de répondre à tous ces besoins, ce qui constitue un énorme «fardeau», comme l'a souligné Luft (1968:85). Voilà pourquoi nous ne devons pas hésiter à faire progresser la didactique du FLS en profitant des travaux accomplis par les chercheurs d'autres disciplines.

De notre pratique de l'enseignement du FLS nous retenons ceci: l'énergie disponible nécessaire au bon fonctionnement du groupe-classe est constamment menacée et l'axe de participation dans laquelle se situe l'apprenant n'est jamais fixe. Il est donc impératif de s'initier aux pratiques de la dynamique des groupes et de voir comment elles peuvent faciliter notre enseignement / apprentissage. Nous refusons donc d'enfermer dans un cadre permanent les méthodes ou les techniques de notre

profession. D'une part, nous ne tenons à exclure de notre enseignement ni le structural ni le communicatif et, à ce propos, nous renvoyons à l'étude de Danesi et Mollica (1988) qui, à partir des recherches faites sur le fonctionnement du cerveau, montrent la nécessité de faire cohabiter le structural et le communicatif dans la classe de langue. D'autre part, le communicatif (dans le sens où l'entend la didactique des langues: Germain, 1993; Moirand, 1982), l'interactif (la classe étant par essence un groupe social) et le dynamique (dans le contexte des phénomènes de groupes) ne sont pas équivalents et, par conséquent, ils devraient tous les trois faire partie de notre enseignement / apprentissage du FLS.

ANNEXE I

Image non disponible

«Modèle de développement du système-groupe», St-Arnaud, Yves. *Les Petits groupes. Participation et communication*, Montréal, Copyright, Les Presses de l'Université de Montréal, 1989 [1978], p. 70. Nous remercions les Presses de l'Université de Montréal de nous avoir autorisé à reproduire ce tableau.

ANNEXE II

**LE GROUPE-CLASSE: DIFFÉRENTES COMBINAISONS DE
SOUS-GROUPES D'APPRENANTS**

BUTS

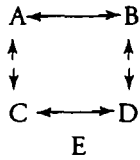
Un enseignement centré sur les apprenants est ce qu'il y a de plus productif pour faciliter l'interaction entre les membres et pour encourager leur participation. C'est aussi le meilleur moyen de faire participer la majorité des membres lorsque le groupe-classe dépasse la quinzaine. Les sous-groupes que nous proposons comptent entre deux et sept membres. Ils peuvent être créés pour des activités à l'oral mais aussi à l'écrit.

FONCTION DE L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignant est bien précis:

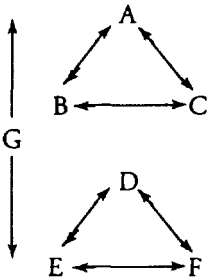
1. il doit énoncer les objectifs brièvement mais clairement;
2. il donne le temps alloué à l'activité;
3. il forme les groupes selon les principes de la dynamique des groupes;
4. il devient une personne ressource durant l'activité: il circule entre les groupes, fournit une aide langagière selon la demande et se transforme aussi en «dictionnaire ambulant».

- A ----- B Sous-groupe de 2: face à face
 Utilé pour les discussions, les interviews, les résolutions de problèmes et la vérification mutuelle de travaux.
- A ----- B Sous-groupe de 3
 C C ne participe pas à la discussion entre A et B. Il écoute les deux participants, peut prendre des notes s'il le désire. Sa fonction est de rapporter à tout le groupe-classe le résultat des discussions entre A et B.
- A ----- B Sous-groupe de 4
 C D C et D ne participent pas à la discussion entre A et B. Ils les écoutent seulement. Pendant l'activité, C, en tant que secrétaire, prend des notes qu'il remet à D. Celui-ci en tant que rapporteur à tout le groupe-classe, va lire ou dire le résultat des discussions entre A et B.



Sous-groupe de 5

E ne participe pas à la discussion entre A, B, C et D.
Il peut être soit observateur, soit secrétaire,
soit rapporteur, ou les trois à la fois.



Ce sous-groupe de 7 se compose de deux sous-groupes
de 3 chacun. Entre les deux groupes de discussion, G
joue le rôle de médiateur. Il rapporte à un groupe les
délibérations de l'autre et inversement. Il fait le va-et-
vient entre les deux sous-groupes engagés dans un
débat. Il peut également rapporter le résultat de leurs
discussions à tout le groupe-classe.

ANNEXE III

FAISONS CONNAISSANCE

BUTS

Cette activité est nécessaire dès la première rencontre du groupe-classe. Elle permet aux étudiants de se connaître dès le début sans l'intervention de l'enseignant; elle satisfait la curiosité des membres quant à l'identité de chacun; elle encourage la future cohésion des membres. À la fin de cette activité, tout le monde aura parlé et l'enseignant devra être en mesure de connaître les prénoms (ou les noms) de ses étudiants.

FONCTION DE L'ENSEIGNANT

Durant cette toute première activité en classe, l'enseignant n'intervient pas du tout, et encore moins pour corriger les erreurs langagières des membres. Il forme les sous-groupes de 3 participants chacun selon la démarche suivante:

- chaque membre du sous-groupe choisit une lettre A, B ou C;
- une fois la lettre choisie, l'enseignant distribue les fonctions sans aucune préférence.

Par exemple, dans chaque sous-groupe A et C discutent entre eux pour faire connaissance; B écoute mais ne participe pas. Il prend des notes s'il le désire. À la fin de la discussion entre A et C (durée = 15 minutes), B présente A puis C à tout le groupe-classe. Lorsque tous les B auront présenté leurs A et C respectifs, il s'agira de connaître à ce moment-là l'identité des B.

Cela peut se faire de la manière suivante: B peut choisir de se présenter en donnant les détails personnels qu'il veut communiquer. Ou bien les membres du groupe-classe lui posent des questions à tour de rôle.

Durant le déroulement de cette activité, l'enseignant prend des notes rapides. Ainsi sa feuille de notes pourrait ressembler à ceci lorsque tous les B auront fini de présenter leurs A et C respectifs:

[B: ?] John 20 ans: expérience bureau, famille nombreuse, parle grec/parents, se spécialise français, voyages Europe, cinéma, ski etc. déteste danser, gourmet

Patricia 19 ans : origine irlandaise, peur des avions, danse classique, piano, peinture, études beaux arts, français - plaisir / pratique, voyage été prochain Québec, professeurs l'intimident

[B: ?] Marc 22 ans: de Jamaïque, travaille aéroport week-end, études de droit international, français utile, passionné baseball, musique rap et baroque, correspondants allemands, déteste la neige / sports d'hiver

Tony 23 ans: immigré Canada à 5 ans, études commerce, été / planter arbres nord Ontario, aime danser clubs samedis soirs, actif syndicat étudiants, aide oeuvres / charité

Pourquoi prendre toutes ces notes rapides alors qu'elles donnent le portrait incomplet de chaque membre?

- parce qu'elles permettent à l'enseignant de mémoriser rapidement le nom de chacun (association du nom avec un détail physique, une activité, un intérêt, *etc.*). Après les présentations des deux premiers sous-groupes, l'enseignant fait mentalement l'appel des membres. Après les présentations des quatre premiers sous-groupes (donc 8 membres), l'enseignant arrête quelques secondes cette activité en cours pour dire à voix haute et en s'adressant aux personnes concernées les prénoms (ou noms) des membres présentés jusqu'alors. Cet intermède, où se fait l'appel des noms, peut se répéter deux ou trois fois selon la taille du groupe-classe durant cet exercice de présentations. À la fin de toutes les présentations, l'enseignant devrait pouvoir dire à chaque membre son nom ou prénom.

- parce qu'elles serviront à nourrir sur une note personnelle la discussion qu'aura dans son bureau, trois semaines plus tard, l'enseignant avec son étudiant (*supra*: 4. *La cohésion du groupe*).

ANNEXE IV

ACTIVITÉS EN CLASSE: CONTENU ET PARTICIPATION

Pour que se forge la cohésion du groupe-classe, pour que les membres de ce groupe interagissent et communiquent entre eux, l'enseignant devra choisir un enseignement centré sur l'apprenant, c'est-à-dire un enseignement où l'apprenant est plus participant que «récepteur», où il est engagé dans un travail d'équipe et de collaboration.

participation de l'apprenant		
[-] ————— [+]		
FAIBLE		ÉLEVÉE
cours magistral	discussions débat procès	jeux de rôle tâches simulation résolution de problèmes étude de cas jeux dialogues interviews puzzles
↓	↓	↓
l'enseignant détermine le contenu	la majorité des apprenants se trouvent en position de «récepteur»	l'apprenant détermine le contenu

ANNEXE V

LECTURE: COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Matériel pédagogique: textes de lecture.

Objectif: compréhension et acquisition du vocabulaire.

Mise en pratique: après la lecture de textes.

Les activités qui suivent, centrées sur l'apprenant, sont conçues pour être travaillées individuellement et aussi en équipe. Elles s'écartent des exercices traditionnels que l'on retrouve généralement dans nos livres (vrai ou faux, choix multiple, antonymes ou synonymes, paraphrase, *etc.*).

1. Du vocabulaire au résumé

1.1 Les apprenants (4-5) suggèrent oralement des mots-clé se rapportant au texte lu (noms propres, mots, actions, expressions, *etc.*). L'enseignant les écrit au tableau sans ordre préétabli. À partir de ces données, tout le groupe-classe compose oralement le résumé du texte lu que l'enseignant se chargera à nouveau d'écrire au tableau. L'enseignant agit principalement comme secrétaire mais il a également la tâche de s'assurer de la qualité de la langue utilisée par les apprenants.

1.2 Les apprenants (4-5) suggèrent oralement des mots-clé se rapportant au texte lu (noms propres, mots, actions, expressions, *etc.*). L'enseignant les écrit au tableau sans ordre préétabli. Des sous-groupes de 2-3 étudiants chacun rédigent le résumé du texte lu à partir des données proposées au tableau. Les sous-groupes s'échangent les copies pour les comparer au niveau de la compréhension. À la fin de cet exercice, un sous-groupe choisit de dicter son résumé à l'enseignant qui l'écrit au tableau.

2. Des mots et de leur sens

Des étudiants (4-5) vont à tour de rôle au tableau et écrivent des mots ou expressions de leur choix tirés du texte lu. Des sous-groupes de 2 étudiants chacun, après consultation, expliquent le choix ou le contexte des mots écrits au tableau.

3 Lecture dirigée

3.1 Chaque sous-groupe (3 étudiants chacun) donne le thème du texte lu et fournit le vocabulaire tiré du texte et qui correspond au thème choisi.

3.2 Dans cette activité, les sous-groupes (3 étudiants chacun) se servent des questions de compréhension qui accompagnent généralement le texte de lecture comme indices

- pour dégager les parties principales du texte,
- pour rédiger le résumé du texte.

4. Savoir poser des questions

«Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à poser des questions pertinentes à un texte et non à répondre à celles du maître» (Vigner, 1984:147).

Des sous-groupes (3 étudiants chacun) rédigent des «questions pertinentes» pour accompagner le texte lu.

5. Texte fragmenté

L'enseignant propose à des sous-groupes un texte fragmenté à reconstituer. (Le texte est tapé en grands caractères, triple interligne, et découpé selon les charnières, les conjonctions de coordination, les étapes du récit, *etc.*)

ANNEXE VI

PRATIQUE DE LA GRAMMAIRE

Matériel pédagogique: Documents authentiques

Objectifs: Découvrir la grammaire en contexte

Mise en pratique: Présentation formelle de la grammaire suivie d'activités communicatives

Traditionnellement, la présentation de la grammaire dans les manuels pédagogiques est suivie d'exercices structuraux (substitutions, transformations, réductions, expansions, phrases à compléter selon un modèle proposé, *etc.*). Les exercices, de type communicatif, sont assez rudimentaires (mises en situation, «écrivez une lettre à», «téléphonez à», *etc.*).

Nous proposons que

1. l'enseignant présente d'abord la grammaire de manière formelle (la négation se forme de cette façon; ses formes variées se construisent ainsi, *etc.*);
2. l'enseignant demande ensuite au groupe-classe dans quels contextes de la vie quotidienne on trouve des formes de la négation;
3. l'enseignant présente enfin des illustrations pratiques de ce concept grammatical. (Voir la liste de documents écrits authentiques que l'enseignant peut se procurer.) L'apprenant examine ces documents, apprend à découvrir les concepts linguistiques, les classe, puis détermine leur utilisation.

Documents écrits

Liste adaptée de Moirand (1982:122-165)

affiches, posters, publicités
 brochures, dépliants, feuilles d'instructions, notices publicitaires, réclames
 comptes rendus, rapports économiques
 lettres commerciales
 presse (quotidiens, magazines, *etc.*)
 bandes dessinées
 recettes de cuisine
 télécopies, notes, cartes postales
 textes littéraires
 textes professionnels ou spécialisés
 tracts

À titre d'exemple, nous proposons une liste de concepts grammaticaux, avec des modèles de documents authentiques qui les illustrent ainsi que des applications.

130 / Ouverture des horizons

CONCEPT GRAMMATICAL	DOCUMENTS ÉCRITS	APPLICATIONS
adjectifs conditionnel & subjonctif	manchettes de journaux lettres commerciales (demande de renseignements), circulaires, invitations	rédiger des manchettes se renseigner auprès de ... (hôtels, universités) rédiger des cartes d'invitation
futur	horoscopes, météo, dépliants (agences de voyage)	"Si ..."
impératif	recettes de cuisine, publicités	inventer une recette, rédiger des slogans
infinitif	notices, feuilles d'instructions	donner des directions, "comment faire pour ...", "mon agenda"
interrogatif	interviews	interviewez votre ..., retrouvez les questions manquantes dans cette interview
négation & expressions impersonnelles	règlements, code de la route, affiches	rédigez des règles de conduite (campus, terrain de camping ou de sport ...)
présent	sondages, nouvelles brèves	rédigez des annonces ou des invitations
pronoms	courrier du cœur	rédigez une lettre à "Chère ..."

L'apprenant peut faire ces activités individuellement. Toutefois le travail en sous-groupe est beaucoup plus créatif.

Textes cités

- Bancroft, Jane. «The Lozanov method and its American adaptations», *Modern Language Journal*, vol.62, n° 4, April 1978, p. 167-175.
- Bélanger, Bagriana. *La Suggestologie*, Paris, Retz, 256 p.
- Bany, Maris, et Lois Johnson. *Classroom Group Behavior*, New York, The Macmillan Company, 1964; trad. de l'anglais par Claudine Tournadre et publié s. le titre *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, Paris, Dunod, 1971.
- Cartwright, Dorwin, et Alvin Zander (s. la dir. de). *Group Dynamics. Research and Theory*, Evanston (Illinois), Row, Peterson and Company, 1960 [1953].
- Curran, Charles. *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*, New York, Grune & Stratton, 1972.
- . «Community Language Learning», (conférence lue au Menninger Forum, fév. 1960), in *Innovative Approaches to Language Teaching*, s. la dir. de Robert Blair, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- Danesi, Marcel, et Anthony Mollica. «From Right to Left: A "Bimodal" Perspective of Language Teaching», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 45, n° 1, oct. 1988, p. 76-90.
- Galisson, Robert, et Daniel Coste (s. la dir. de). *Dictionnaire de didactique de langues*, Paris, Librairie Hachette, 1976.
- Gattegno, Caleb. *Teaching Foreign Language in Schools the Silent Way*, New York, Educational Solutions, 1972 [1963].
- Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.
- Knowles, Malcolm, et Hulda Knowles. *Introduction to Group Dynamics*, Follett Publishing Company, 1972 [1959].
- Lewin, Kurt. *Field Theory in Social Science; selected theoretical papers*, textes recueillis par Dorwin Cartwright, New York, Harper and Row, 1964 [1951].
- Ligier, Françoise, et Louise Savoie, (textes réunis par). *Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde* (Préface de Raymond Leblanc), Beloeil Québec, Les Editions La Lignée, coll. Pratiques Langagières, 1986.
- Lozanov, Georgi. *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, New York, Gordon Breach Science Publishers, Inc., 1979.
- Luft, Joseph. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*, Palo Alto, California, The National Press; trad. de l'anglais par Hélène Valabrègue et publié s. le titre *Introduction à la dynamique des groupes*, Edouard Privat, Éditeur, 1968.
- Moirand, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Librairie Hachette, 1982.
- Moskowitz, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom: a sourcebook on humanistic techniques*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1978.
- Patton, Bobby, et Kim Giffin. *Problem-Solving Group Interaction*, New York, Haper & Row, Publishers, 1973.
- Reeves, Elton. *The Dynamics of Group Behavior*, New York, American Management Association, Inc., 1970.
- Shaw, Marvin. *Group Dynamics. The Psychology of Small Group Behavior*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1976 [1971].
- St-Arnaud, Yves. *Les Petits groupes. Participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1989 [1978].
- Vigner, Gérard. *L'Exercice dans la classe de français*, Paris, Librairie Hachette, 1984.