

APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL)

INTRODUCTION

VERSION ADULTES

par

Claude Germain

et

Joan Netten

Février 2015

TABLE DES MATIÈRES

Approche neurolinguistique (ANL)	3
Cinq principes fondamentaux	5
Stratégies d'enseignement de l'oral	15
Stratégies d'enseignement de la lecture	20
Stratégies d'enseignement de l'écriture	32
Références	37

APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL)

DÉFINITION

L'ANL se présente comme un nouveau paradigme pour l'acquisition efficace d'habiletés de communication dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (L2/LÉ) en milieu institutionnel scolaire (Germain & Netten, 2011a). Cette nouvelle approche pédagogique a été conçue par les auteurs de ce document (Netten et Germain) dans le contexte de l'influence émergente des neurosciences en éducation. Elle est fondée avant tout sur les recherches de Paradis (1994, 2004, 2009), de N. Ellis (2011) et de Segalowitz (2010); elle a également été influencée par les vues de Huc & Vincent-Smith (2008) sur la priorité de l'oral dans l'apprentissage d'une L2/LÉ à des fins de communication et de Vygotsky (1986) sur l'interaction sociale. Le nouveau paradigme intègre également les résultats des recherches de quatre spécialistes canadiens de l'enseignement/apprentissage des langues : Lyster (2007), Lyster & Ranta (1997) et Lightbown & Spada (1994).

CONTRIBUTION DES NEUROSCIENCES À NOTRE CONCEPTION DE L'ANL

Il y a quatre aspects des récentes recherches dans les neurosciences, notamment la neurolinguistique, qui nous ont le plus influencé dans notre conception de l'ANL.

1. Le premier aspect est la distinction entre la compétence implicite et le savoir explicite, qui est au cœur de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004, 2009).

Le **savoir explicite** réfère, en général, à ce que l'on sait dans différents domaines (par exemple, savoir quelle est la capitale du Canada, se souvenir de ce que l'on a mangé pour dîner, etc.); sur le plan proprement langagier, le savoir explicite est le savoir *conscient* qu'un individu a, par exemple, des sons, du vocabulaire, des règles de grammaire ainsi que des autres dimensions d'une langue. Quant à la **compétence implicite**, en rapport avec la langue, elle consiste en l'habileté *non consciente* à utiliser le vocabulaire, le système phonologique et les structures de la langue (la morphosyntaxe) dans des situations authentiques de communication.

D'après la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004, 2009), alors que le savoir explicite relève de la mémoire déclarative (le domaine du conscient), la compétence implicite – ou habileté langagière – relève de la mémoire procédurale (le domaine du non conscient).

De plus, les recherches sur des patients bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer (c'est le savoir qui est affecté) ou d'aphasie (ce sont les habiletés langagières qui sont affectées) montrent qu'il n'y a pas de connexion directe entre les deux mémoires : un savoir métalinguistique (explicite, conscient) ne peut pas se transformer en habileté à communiquer (implicite, non consciente). Le savoir peut certes intervenir sur l'habileté lors d'une activité réelle de communication mais, en pareil cas, le savoir présuppose en quelque sorte le développement initial de l'habileté : par exemple, la personne qui dit *Si j'aurais su... OUPS!... Si j'avais su!*, en s'auto-corrigeant, recourt à sa mémoire déclarative, c'est-à-dire à son savoir explicite (après *si*, on utilise l'imparfait et non le conditionnel). Mais, il s'agit de l'intervention d'un savoir sur une habileté préexistante.

Trois conséquences découlent de cette théorie :

- la compétence implicite, sous-tendue par la mémoire procédurale, et le savoir explicite, sous-tendu par la mémoire déclarative, sont deux aspects distincts du fonctionnement neuronal;
 - il n'y a pas de relation directe entre les deux;
 - le savoir explicite ne peut pas se « transformer » en compétence implicite.
2. La deuxième contribution provenant de la neurolinguistique concerne le développement de la compétence implicite.

Étant donné que la compétence implicite et le savoir explicite sont les deux ingrédients nécessaires à toute communication ou interaction sociale, la question se pose alors de savoir comment chacune de ces composantes peut être développée. Le savoir explicite n'est pas problématique dans la mesure où l'enseignement est généralement centré sur le savoir déclaratif; toutefois, la compétence implicite crée problème. Selon Paradis (2004), pour développer la compétence implicite, il est nécessaire qu'il y ait une utilisation fréquente de la langue orale : « Ce qui sert d'input pour le développement de la compétence implicite est la fréquence avec laquelle des constructions langagières particulières sont utilisées, quelle que soit leur forme de surface » (Paradis, 2009, p. 80 – notre traduction). Ce point de vue est soutenu aussi par N. Ellis (2011). Dans toute communication authentique, on se concentre sur le message et non sur la langue.

3. La troisième contribution des neurosciences à notre conception de l'ANL est l'importance de la langue orale.

D'après les recherches récentes en neuroéducation, l'acquisition de la langue orale précède l'apprentissage du savoir explicite sur la langue : « L'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et au gestuel, en raison du rôle majeur de la prosodie » (Huc & Vincent Smith, 2008, p. 31). Cela signifie que l'enseignement de la langue peut commencer immédiatement en utilisant la langue orale à des fins

de communication authentique; faire débiter l'apprentissage d'une langue par l'apprentissage d'un savoir sur la langue apparaît comme un détournement inutile. L'importance de pareille perspective pour l'apprentissage des langues vient du fait qu'elle complète la notion de compétence implicite constituée d'un ensemble d'habiletés, ce qui nécessite l'utilisation et la réutilisation de la langue orale.

4. Enfin, une quatrième contribution des neurosciences à notre conception de l'ANL est le principe du processus de transfert approprié (PTA; en anglais : TAP – *transfer appropriate processing*).

Les recherches dans les neurosciences cognitives montrent que le cerveau emmagasine ses données avec leurs contextes. Si le contexte dans lequel les données sont apprises est semblable au contexte dans lequel ces données sont utilisées, il est plus facile de les repérer dans le cerveau (Segalowitz, 2010). L'importance de cette découverte pour l'ANL est que, conformément à la perspective de N. Ellis (2011), une langue devrait être apprise en contexte; de plus, les contextes d'apprentissage auraient intérêt à être très semblables aux contextes dans lesquels la langue apprise sera éventuellement utilisée. Et cela est vrai pour l'utilisation de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un exemple d'une stratégie d'apprentissage inappropriée serait de faire mémoriser la conjugaison des verbes en pensant que cela aide à l'acquisition de la langue orale. Dans une conversation réelle, on n'utilise qu'une seule forme verbale appropriée, suivie d'un adverbe, d'un nom ou de toute autre suite appropriée de mots. Le fait de mémoriser comme un tout une série de formes verbales rend plus difficile le repérage dans le cerveau d'une forme appropriée pour un énoncé particulier. Alors que ce principe n'a pas d'impact direct sur l'apprentissage d'habiletés de communication ou d'interaction sociale, il a un impact considérable sur l'efficacité des situations d'apprentissage proposées aux apprenants et sur les stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe. Ce principe est également important dans l'apprentissage de la grammaire externe. C'est pourquoi, dans l'ANL, l'apprentissage de cette dernière est contextualisé (Voir plus loin les stratégies d'enseignement de la lecture).

Afin d'améliorer l'enseignement en institution scolaire où le but de l'apprentissage est l'acquisition d'habiletés de communication dans une L2/LÉ, nous avons reformulé les résultats majeurs des recherches dans les neurosciences, notamment la neurolinguistique, sous la forme de cinq principes. Ces principes forment la base qui est sous-jacente à la pédagogie de l'ANL. Notre but est d'aider l'enseignant à créer en salle de classe les conditions nécessaires pour que les apprenants soient capables de communiquer à l'oral et à l'écrit, le plus efficacement possible.

Ces principes (expliqués plus en détail au chapitre suivant), d'abord formulés en tant que données de recherche, ont été reformulés par nous en termes pédagogiques, comme suit :

PRINCIPES DE L'ANL		
	Données de recherche →	Principes pédagogiques
1.	création d'une compétence implicite (Paradis, Ellis)	1. COMPÉTENCE IMPLICITE acquisition d'une grammaire interne, non consciente
2.	priorité au développement de l'oral (Huc & Vincent Smith)	2. LITTÉRATIE recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie
3.	accent mis sur la signification plutôt que sur la forme (Paradis, Ellis)	3. DÉVELOPPEMENT COGNITIF recours à la pédagogie du projet
4.	utilisation authentique de la langue et des situations de communication (Paradis, Ellis) et importance du principe du PTA (Segalowitz)	4. AUTHENTICITÉ création de situations authentiques de communication en salle de classe
5.	importance de l'utilisation et de la réutilisation des structures de la langue (Paradis, Ellis) et nécessité des interactions entre les apprenants en salle de classe (Vygotsky).	5. INTERACTION recours à des stratégies interactives de communication.

* * *

CINQ PRINCIPES FONDAMENTAUX

Dans l'ANL, cinq principes pédagogiques fondamentaux sont à la base de toutes les activités d'enseignement et d'*appropriation* de la langue (voir Tableau abrégé, page précédente). Conformément à la terminologie utilisée par certains spécialistes de la question, nous recourons au terme d'*appropriation* en tant que terme générique référant soit à l'*acquisition* de la langue, c'est-à-dire à l'*appropriation* d'habiletés langagières **non conscientes**, soit à l'*apprentissage* de la langue, c'est-à-dire à l'*appropriation* d'un savoir langagier **conscient**. On trouvera ci-dessous une présentation détaillée de chacun de ces principes (Germain & Netten, 2012c).

1. COMPÉTENCE IMPLICITE

L'apprentissage d'une L2/LÉ à des fins de communication ou d'interaction sociale nécessite le développement d'une compétence implicite, notamment d'une grammaire interne, non consciente

Distinction entre deux grammaires : une *grammaire externe* (en tant que composante du savoir explicite) et une *grammaire interne* (en tant que composante de la compétence implicite)

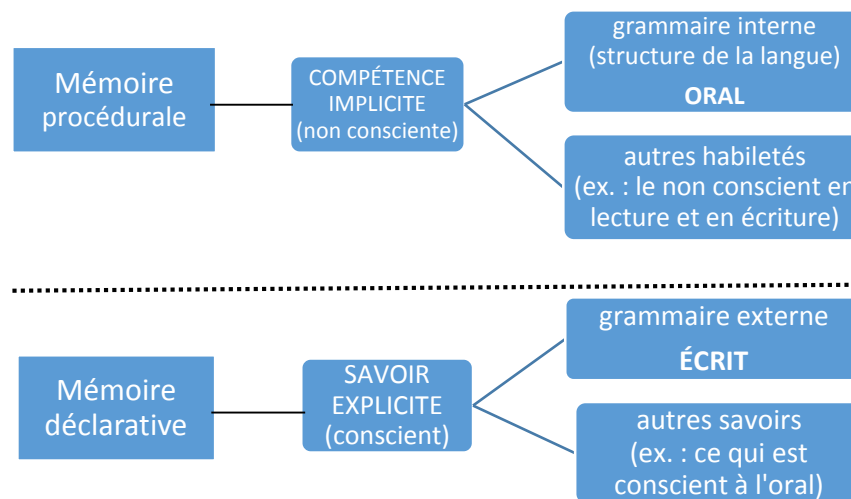
À partir de la distinction, rapportée ci-dessus, entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, dans l'ANL on fait une distinction entre deux grammaires¹ : une grammaire externe et une grammaire interne. Une grammaire externe, consciente, se manifeste principalement lors d'une activité de lecture ou d'écriture et aussi parfois à l'oral, lors de la prise de conscience (en anglais : *noticing*) d'une forme fautive en parlant, comme cela peut se produire notamment avec des apprenants adultes. La grammaire externe, réfléchie, consciente, relève de la mémoire déclarative. Pratiquement toutes les méthodes ou approches de l'enseignement d'une L2/LÉ permettent aux apprenants de développer ce savoir, un concept qui est très familier aux enseignants de langue. Toutefois, dans l'ANL, grammaire externe n'est pas synonyme de grammaire traditionnelle : il s'agit plutôt d'une grammaire dite « contextuelle », comme on le verra ci-dessous.

Quant à la grammaire interne, non consciente, elle se manifeste principalement lors d'une activité orale de communication ou d'interaction sociale mais, également, lors d'une activité de lecture ou d'écriture dans les dimensions qui font appel à des mécanismes non conscients. D'après les recherches en neurolinguistique, la compétence linguistique implicite est composée d'un *pattern* ou d'un réseau de connexions neuronales enregistrées dans la mémoire procédurale de l'apprenant. *Son acquisition nécessite l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières et de mots de*

vocabulaire dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence suffisamment élevé pour que le cerveau soit en mesure de détecter et d'enregistrer les régularités sous-jacentes. C'est alors que peuvent se développer les connexions neuronales, ou parcours, qui permettent à l'apprenant d'utiliser la langue avec spontanéité (Paradis, 2004; Ellis, 2011). C'est un concept qui est basé sur la statistique plutôt que sur la pédagogie. En tant que telle, elle ne peut être enseignée : elle ne peut se développer que par l'utilisation et la réutilisation par l'apprenant des mêmes structures langagières, dans différentes situations de communication.

La grammaire interne ne serait donc pas constituée de règles, comme c'est le cas de la grammaire externe, mais bien de régularités statistiques fréquentes. C'est pourquoi elle nécessite l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence élevé. En tant que telle, elle ne peut donc pas être « apprise » mais ne peut qu'être « acquise »; pour cela, l'enseignant doit créer en salle de classe les conditions les plus susceptibles de favoriser l'acquisition de la langue.

Toutefois, il est important de faire remarquer qu'il n'y a aucune relation *directe* entre la grammaire interne, non consciente, et les règles de grammaire apprises explicitement, c'est-à-dire la grammaire externe. Les implications pédagogiques de cette distinction sont très importantes, comme on le verra dans la suite du texte.



¹ Le concept d'une double grammaire provient des auteurs de l'ANL et ne se trouve pas, en tant que telle, dans la théorie de Paradis (2004). Toutefois, elle découle de l'idée, chère

à cet auteur, qu'il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

En somme, comme l'illustre le schéma ci-dessus, le développement de la compétence implicite, qui relève de la mémoire procédurale, est ce qui permet de communiquer principalement à l'oral, avec aisance et spontanéité (c'est ce que nous désignons comme la *grammaire interne*), mais également à l'écrit pour tout ce qui relève du non conscient dans une activité de lecture ou d'écriture. Quant au savoir explicite, qui relève de la mémoire déclarative, il permet principalement de lire et d'écrire avec précision, en faisant le moins d'erreurs possible (c'est ce que nous désignons comme la *grammaire externe*) et, occasionnellement, de corriger une forme fautive émise à l'oral (Germain et Netten, 2014, 2013b).

C'est ainsi que l'une des caractéristiques qui définit le mieux l'approche est la nécessité de développer en salle de classe, de manière indépendante, les deux composantes de toute communication efficace : la *compétence implicite*, non consciente, ou l'habileté à utiliser avec spontanéité une L2/LÉ, et le *savoir explicite*, ou la conscience du fonctionnement d'une langue, des règles de grammaire et du vocabulaire. L'habileté à communiquer oralement fait partie de la compétence implicite et le savoir écrire fait appel non seulement à la compétence implicite orale mais également au savoir explicite conscient. En somme, dans l'ANL, il y a enseignement/apprentissage non pas d'une, mais bien de *deux* grammaires : l'une qui est non consciente, pour l'acquisition notamment de la structure même de la langue (la morphosyntaxe), à l'oral, et l'autre, qui est consciente, notamment pour l'apprentissage des caractéristiques (règles, etc.) de la langue écrite (Germain et Netten, 2012; Netten et Germain, 2012).

Conséquences pédagogiques

Des considérations qui précèdent, découlent trois conséquences pédagogiques, visant à créer en salle de classe une situation donnant aux apprenants l'occasion de développer leur grammaire interne : l'une est liée à l'intensité de l'apprentissage (la façon dont les heures d'enseignement sont réparties), une autre à l'orientation de base du programme d'études et la troisième, aux stratégies d'enseignement suggérées.

Le concept d'intensité

Les recherches en neurolinguistique font valoir que le développement de l'habileté à communiquer oralement dans une L2/LÉ consiste, essentiellement, en un processus de création d'habiletés langagières. Ce processus, comme cela est le cas pour le développement de n'importe quelle habileté, nécessite une utilisation fréquente de l'habileté à être développée (en l'occurrence, la L2/LÉ) dans un court laps de temps. En milieu institutionnel scolaire, cette nécessité se traduit en heures d'apprentissage. Ce qui importe, toutefois, c'est la nécessité de recourir à une certaine période d'intensité, notamment dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LÉ. Sinon, les apprenants risquent de ne pas être exposés à la L2/LÉ durant des périodes suffisamment longues pour permettre le développement et le maintien de leur grammaire interne, qui est nécessaire à la communication spontanée. Autrement dit, si l'apprenant n'atteint pas, dès les débuts, un certain niveau-seuil langagier, il sera incapable d'utiliser la langue

avec aisance et spontanéité. Par la suite, passé un certain niveau-seuil langagier, l'intensité peut être réduite. Mais, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LÉ, sans un minimum d'intensité d'exposition à l'utilisation de la langue par l'apprenant, les circuits neuronaux ne peuvent être pleinement créés et développés. Cet aspect de l'ANL montre toute l'importance de l'intensité d'enseignement afin d'accélérer le processus d'apprentissage (Lightbown & Spada, 1994). Concrètement, avec les adultes, cela pourrait signifier qu'il est préférable, par exemple, d'offrir (en cours du soir) une période de trois heures consécutives suivie, quelques jours plus tard, au cours de la même semaine, d'une autre période de deux heures consécutives plutôt que cinq périodes par semaine à raison d'une heure par soir.

Le programme d'études

En ce qui a trait à l'élaboration du programme d'études concernant le développement d'une compétence implicite (notamment la grammaire interne), il faut moins de vocabulaire, peu de structures et plus d'activités interactives que ce que l'on trouve habituellement dans les ressources commerciales destinées à l'apprentissage d'une L2/LÉ. Ainsi, en vue de donner l'occasion d'utiliser et de réutiliser, en procédant aux nécessaires adaptations, un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de conversation, dans les *Guides pédagogiques* de l'ANL, chaque unité pédagogique ne présente que trois ou quatre fonctions de communication, reliées les unes aux autres ainsi qu'au thème étudié. Chaque fonction est présentée oralement et réutilisée dans plusieurs situations différentes afin de créer une brève conversation personnelle entre apprenants. C'est que le but est de faire en sorte que l'apprenant puisse exprimer son propre point de vue, et non qu'il se concentre sur l'apprentissage de structures langagières. À la fin de l'unité pédagogique, on combine les fonctions de communication de manière à donner lieu à une discussion quelque peu complexe sur le sujet. Mais, le programme d'études doit également tenir compte du fait que, dans l'ANL on enseigne aussi, dans chaque unité, la lecture et l'écriture (voir plus loin), basées sur les mêmes structures langagières.

Les stratégies d'enseignement

Pour assurer le développement d'une grammaire interne, ou non consciente, on recourt à des stratégies d'enseignement qui ciblent d'abord l'oral. Pour l'enseignement de l'oral, l'implicite a préséance sur l'explicite. Dans l'ANL, on vise *d'abord* à l'acquisition d'habiletés *avant* l'apprentissage de savoirs, en faisant utiliser la langue, dès le départ, sous forme de brèves conversations. En vue de permettre aux apprenants d'utiliser et de réutiliser chacune des structures (en procédant, à chaque fois, aux adaptations qui s'imposent) dans des situations signifiantes de communication, aussi près que possible des éventuelles situations authentiques de communication, nous proposons de recourir à huit stratégies d'enseignement expliquées plus loin (voir p. 14 et suivantes et Netten & Germain, 2007, 2012). Ce n'est qu'au moment d'aborder la lecture et l'écriture (voir plus loin) que peut intervenir l'apprentissage d'un savoir explicite sur la langue, comme cela est le cas dans la langue maternelle ou première (L1).

Précision et aisance

De plus, pour communiquer avec efficacité dans une L2/LÉ, il faut être en mesure d'utiliser la langue avec *précision* et avec *aisance* (Germain & Netten, 2001). Nous définissons l'*aisance* comme l'habileté à mettre en relation avec facilité les composantes d'une compétence de communication : compétence grammaticale, compétence discursive et compétence socioculturelle, dans une situation réelle de communication. Et, par la négative, l'*absence d'aisance* peut se traduire, par exemple, par des hésitations, des pauses, des longueurs, des reprises, etc. (Germain & Netten, 2001). En tant qu'habileté, l'aisance se développe en mettant l'accent sur l'utilisation de phrases complètes dans des situations authentiques de communication, afin de permettre à l'apprenant d'établir les liens nécessaires – sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique, discursif et socioculturel – pour développer sa compétence implicite, notamment sa grammaire interne. Et la grammaire interne, comme on l'a vu, ne consiste pas en une grammaire faite de règles apprises par cœur : il s'agit de *patterns* (ou réseaux de connexions neuronales) construits dans la tête sous la forme d'une habileté, qui permet à l'apprenant d'utiliser la langue sans en être conscient. Dans l'ANL, l'implicite ne consiste pas en une transformation, par des « exercices », d'un savoir explicite (sous la forme de règles, par exemple) car, comme on l'a vu ci-dessus, un savoir (explicite) ne peut pas se transformer en habileté (implicite) par une série d'exercices sur la langue (Paradis, 2004, 2009).

L'appropriation d'une langue sur tous ces différents plans est une tâche d'une très grande complexité. C'est pourquoi, en faisant débiter l'appropriation d'un L2/LÉ par le savoir déclaratif, conscient, comme le font la très grande majorité des manuels actuels – même dits « communicatif » ou « interactionnels » – la tâche est souvent trop lourde ou complexe pour l'apprenant : il y a alors *surcharge cognitive*, ce qui risque d'entraîner une perte de motivation. Pour notre part, dans l'ANL, on fait nécessairement débiter l'appropriation de la langue par la compétence implicite, non consciente.

Quant à la *précision*, nous la définissons à la fois comme la **connaissance** correcte que possède un individu des règles d'une langue ainsi que l'**habileté** à utiliser correctement ces règles dans une situation socioculturelle authentique de communication (Germain & Netten, 2001). Nous faisons donc la distinction entre la *précision-savoir* et la *précision-habilité*. Mais, alors que la première relève de la mémoire déclarative, la seconde relève de la mémoire procédurale. Dans ce dernier cas, comme il s'agit d'une habileté, elle ne peut se développer efficacement que par l'utilisation répétée de formes langagières correctes dans des situations authentiques de communication. La correction des erreurs à l'oral (contrairement à une certaine tendance dans quelques approches dites « communicatives ») est donc cruciale dans l'ANL. Sinon, la grammaire interne développée dans la tête de l'apprenant sera incorrecte.

Si l'enseignant porte une attention particulière au développement simultané de l'aisance (en faisant produire des phrases complètes) et de la précision (en

corrigeant les erreurs orales des apprenants) en vue de l'acquisition d'une compétence implicite, qui est étroitement liée à une grammaire interne correcte, les apprenants seront plus en mesure d'atteindre un certain équilibre entre l'aisance et la précision (Germain & Netten, 2001).

Pédagogie de la phrase

La pédagogie à la base de l'ANL est précisément une pédagogie centrée avant tout sur *la phrase* plutôt que sur la simple appropriation de mots de vocabulaire. Dans cette optique, il est préférable de ne faire apprendre qu'un nombre restreint de mots de vocabulaire (quatre ou cinq, par exemple) que l'apprenant peut effectivement utiliser dans des phrases qu'il construit, plutôt que de lui en faire apprendre un grand nombre isolés de leur contexte (une trentaine, par exemple) qu'il ne peut utiliser et qui ne présentent pas d'intérêt personnel pour lui.

C'est qu'il est impossible pour un apprenant de développer une grammaire interne à partir d'une présentation « verticale » de la langue (des listes de mots de vocabulaire) : pour développer une grammaire interne, il faut travailler sur le plan « horizontal », c'est-à-dire sur le plan de la phrase, de manière à établir des liens, non conscients, entre les différents éléments de la langue. Sans grammaire interne, l'apprenant est incapable de communiquer avec spontanéité en L2/LÉ.

C'est ainsi que l'apprentissage des formes et des structures langagières sous la forme d'un savoir explicite est de peu d'utilité pour l'acquisition de la dimension orale d'une L2/LÉ, puisque le développement de l'habileté à communiquer oralement signifie être en mesure d'utiliser la langue de manière non consciente. En effet, la connaissance explicite de formes et de structures langagières est peu utile lors d'une conversation authentique. Car tout savoir relève de la mémoire déclarative, qui est de nature différente de la mémoire procédurale dont relèvent les habiletés. Et, comme on l'a vu ci-dessus, il n'y a pas de connexion directe entre ces deux mémoires (Paradis, 2004; 2009). Dans une conversation authentique, il est impossible d'accéder suffisamment rapidement au savoir explicite sur la langue pour être en mesure de l'utiliser de manière « automatique », c'est-à-dire de parler avec spontanéité et aisance.

2. LITTÉRATIE

L'apprentissage d'une langue à des fins de communication consiste à développer des habiletés en littérature

Priorité accordée à l'oral

Les recherches en neuroéducation font ressortir l'idée que l'apprentissage d'une L2/LÉ doit accorder la priorité au développement de la langue orale, compte tenu surtout du fait que cet aspect est associé aux gestes et à la mimique et également à cause du rôle crucial que jouent les phénomènes d'ordre prosodique dans une langue (Huc & Vincent Smith, 2008, p. 31). De plus, l'utilisation de la langue orale est nécessaire pour développer la compétence implicite de l'apprenant, particulièrement sa grammaire interne. Afin de mettre

l'accent sur le développement de l'oral, et sur l'utilisation authentique de la L2/LÉ, l'ANL recourt à une perspective axée sur le développement de la littératie.

Cela signifie que, pour l'apprentissage d'une langue, l'accent est mis sur l'oral et sur le fait qu'il s'agit d'une habileté. Par littératie, nous entendons (comme on le verra plus en détails ci-dessous) la capacité **d'utiliser** la langue (Gouvernement de l'Ontario, 2004). C'est cette perspective sur la langue qui complète les recherches en neurolinguistique plutôt que la conception traditionnelle de l'apprentissage d'une L2/LÉ qui met l'accent sur l'acquisition d'un savoir sur la langue. Dans la perspective du développement de la littératie, l'apprenant doit être en mesure de parler avec une certaine spontanéité de son vécu, de ses expériences personnelles, comme cela est le cas dans sa L1, avant de pouvoir lire et écrire dans la L2/LÉ. Il faut donc, en L2/LÉ, accorder une importance plus grande à l'oral parce que, contrairement à ce qui se produit en L1, l'apprenant d'une L2/LÉ n'a développé ni une compétence orale, ni une grammaire interne, au moment de débiter l'apprentissage d'une L2/LÉ en milieu institutionnel scolaire. Mais, lorsqu'il est en mesure d'aborder un thème à l'oral, c'est-à-dire lorsqu'il a commencé à développer sa grammaire interne, il est alors en mesure d'apprendre à lire et à écrire sur ce même thème.

Importance de l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

La communication ne réfère pas seulement à l'utilisation orale de la langue. Cela inclut également l'habileté à lire et à écrire. Dès lors, apprendre à communiquer ou à interagir socialement signifie développer ces habiletés de base, de manière intégrée, grâce à l'utilisation de la langue en situation authentique de communication. La lecture et l'écriture sont donc enseignées, sans assumer un transfert automatique de la L1 à la L2/LÉ. C'est ainsi que, même si le thème est d'abord présenté oralement, des activités pour apprendre à lire et à écrire sur le même thème suivent presque immédiatement. Car l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépend étroitement des compétences acquises d'abord à l'oral, notamment la grammaire interne. On ne semble pas toujours se rendre compte, dans l'enseignement d'une L2/LÉ, de l'importance de l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Germain et Netten, 2005a, 2012b).

Pour bien comprendre les rapports entre l'enseignement et l'appropriation d'une L2/LÉ, il faut faire une distinction entre ce qui est acquis (de manière non consciente) à l'oral et ce qui est appris (de manière consciente) à l'écrit. À l'écrit, on peut observer trois principaux phénomènes langagiers, mais deux de ces phénomènes relèvent de l'oral :

- a) des phénomènes propres à l'écrit;
- b) des phénomènes d'ordre phonétique, propres à l'oral, transposés à l'écrit;
- c) des phénomènes d'ordre syntaxique portant sur la structure même de la langue.

a) des phénomènes propres à l'écrit

Parmi les phénomènes propres à l'écrit, notons, par exemple, celui de l'accord du verbe avec son sujet. Par exemple, dans une composition, le fait qu'un verbe à la deuxième personne du singulier (après *tu*) prenne un *s*, ou qu'un verbe à la troisième personne du pluriel se termine en *-ent* (*Elles mangent; ils courent*) sont autant de marques propres à l'écrit, dont on ne trouve d'ailleurs aucune trace à l'oral. La ponctuation offre un autre exemple. Il importe donc de faire ressortir les phénomènes propres à l'écrit dans la stratégie d'enseignement de la modélisation en écriture (voir Tableau 3, pp. 33-34). Comme les phénomènes propres à l'écrit réfèrent à un savoir explicite sur la langue, ils doivent être explicitement enseignés. Dans l'ANL, cet enseignement se fait au cours de la leçon en... lecture : avant de pouvoir appliquer une règle grammaticale lors de la rédaction d'une composition, l'apprenant doit d'abord pouvoir observer comment une règle est effectivement utilisée dans un texte écrit authentique. Pareille phase d'observation grammaticale constitue l'une de nos stratégies d'enseignement de... la lecture.

b) des phénomènes d'ordre phonétique, propres à l'oral, transposés à l'écrit

Certaines erreurs relevées à l'écrit sont, en fait, propres à l'oral et attribuables au lien entre *son* et *graphie*. Par exemple, si un apprenant écrit : *...une porte est une fenêtre...* (au lieu de *et*), il transpose à l'écrit une certaine « sonorité » de la langue orale parce qu'il ne fait pas la distinction, sur le plan phonétique, entre *et* et *est*. Il est préférable de sensibiliser l'apprenant, d'abord à l'oral, à la distinction phonétique entre *et* et *est*, de manière à éviter qu'il reproduise cette erreur à l'écrit. Une fois la distinction bien établie à l'oral, le problème peut se régler plus facilement à l'écrit. Même phénomène dans des cas comme *Je ouvre....* ou *Je aime....* Ce genre d'erreur (la rencontre de deux voyelles orales) doit d'abord être traité à l'oral, sur le plan phonétique, en portant une attention particulière à la prononciation de l'apprenant. Là encore, il s'agit de phénomènes qui font référence à un savoir explicite sur la langue, même dans le cas de l'oral.

c) des phénomènes d'ordre syntaxique portant sur la structure même de la langue

Tout ce qui n'est propre ni à l'oral (comme l'intonation), ni à l'écrit (comme les accents aigus, les phénomènes d'accords grammaticaux, etc.), relève de la structure (ou morphosyntaxe) de la langue. Par exemple, les structures *C'est une voiture rouge - C'est un ballon vert*, par opposition à *C'est une grosse voiture - C'est un petit ballon* relèvent de la langue, et il s'agit de phénomènes morphosyntaxiques **communs** à la langue parlée et à la langue écrite. Aussi, quand on dit : *Elle me regarde* ou *Je cherche ma montre*, la structure de la langue est la même, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit. Et ainsi de suite pour nombre de phénomènes langagiers. Les erreurs de cette nature ne sont donc pas, en soi, des erreurs propres à la langue écrite, même si on les retrouve dans un texte écrit. Cette fois, ce genre d'erreurs

réfère, non pas à un savoir explicite sur la langue, mais bien à une compétence orale implicite. Tous ces aspects de la langue doivent être d'abord abordés à l'oral, car il ne s'agit pas de phénomènes propres à l'écrit.

Conséquences pédagogiques

Le recours à une perspective axée sur le développement de la littératie dans l'apprentissage d'une L2/LÉ entraîne des conséquences pédagogiques tant sur le plan curriculaire que sur le plan des stratégies d'enseignement.

Sur le plan curriculaire – la séquence des habiletés

Sur le plan curriculaire, dans l'ANL, chaque unité pédagogique est élaborée de manière à commencer par une phase orale. De plus, chaque leçon commence avec l'oral, *même s'il s'agit d'une leçon de lecture ou d'écriture*. Les apprenants développent d'abord et avant tout l'habileté à parler sur un certain thème. Des activités de lecture et d'écriture suivent alors, au cours de la même période ou au cours des périodes de classe suivantes; les apprenants apprennent à lire sur un thème donné en recourant avant tout aux mots de vocabulaire et aux structures langagières qu'ils ont déjà développés à l'oral, de manière à s'assurer de l'utilisation et de la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières (N. Ellis, 2011). La lecture suit de près l'oral, l'écriture suit de près la lecture et les liens sont très étroits entre ces trois habiletés langagières. Pareils changements reposent sur le concept de grammaire interne, dérivé des recherches en neurolinguistique (voir ci-dessus). Dans une classe de L2/LÉ, la grammaire interne des apprenants est considérablement plus limitée que celle des apprenants qui apprennent à lire et à écrire dans leur L1. Le fait de chercher à développer la grammaire interne des apprenants par l'utilisation à l'oral de structures nouvelles ou différentes dans la L2/LÉ avant d'entreprendre des activités de lecture et d'écriture, leur permet d'intégrer ces nouvelles structures dans leurs activités écrites sans recourir à la traduction (Germain & Netten, 2005a, 2012b).

La lecture précède l'écriture car il s'agit essentiellement d'une activité de reconnaissance; en lisant, les apprenants doivent reconnaître les formes graphiques des sons de la langue cible et observer les traits de la langue qui sont spécifiques à la forme écrite. L'écriture suit la lecture car, en écrivant, une grande partie du savoir langagier observé est utilisé lors de la production des formes écrites.

Sur le plan de l'enseignement

A) Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ

En règle générale, la littératie (parfois orthographiée *litéracie* – voir Jaffré, 2014) ne réfère qu'à l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante (OCDE, 2001). Cela se comprend puisqu'au moment d'entreprendre le développement de ses compétences en lecture et en écriture, l'enfant possède déjà une grammaire interne, qui lui permet de communiquer

oralement. Ce qui n'est pas du tout le cas de l'apprenant d'une L2/LÉ. C'est pourquoi la conception de la pédagogie de la littératie qui est sous-jacente à l'ANL est *spécifique* à l'apprentissage d'une L2; il ne s'agit donc pas de simplement transposer une conception de la littératie de la L1 en L2/LÉ car on ne peut pas présupposer que l'apprenant sait déjà communiquer oralement sur un thème donné. C'est pourquoi, en L2/LÉ, il faut toujours repartir de l'oral qu'il faut « activer » en quelque sorte, avant d'entreprendre une activité de lecture ou d'écriture. Au début de l'apprentissage de la lecture, l'activité de lecture est une activité de *re-connaissance* (à l'écrit) de ce que l'on connaît déjà à l'oral. Puis, peu à peu, le développement antérieur de leur grammaire interne aide les apprenants à comprendre plus facilement ce qu'ils lisent (il ne s'agit pas d'une lecture mot à mot).

Dans l'ANL, l'accent est mis sur la communication et l'interaction sociale. Comme c'est le cas pour toute communication en situation authentique, la compréhension et la production orales sont intimement liées (Brumfit, 1984). C'est ainsi que, dans l'ANL, il n'y a pas d'activités distinctes pour la compréhension orale et pour la production orale. En tant qu'interaction sociale, les composantes *compréhension orale* et *production orale* sont toujours liées. Il s'ensuit qu'*en tout temps, seul le français est utilisé dans la salle de classe*. Dès les premiers jours, il est nécessaire de créer une ambiance de communication en français, de toujours interagir en français. Pour cela, il s'agit de recourir régulièrement à des stratégies d'enseignement interactives entre les apprenants et l'enseignant puis, graduellement, entre les apprenants eux-mêmes, en français. On ne peut apprendre à parler *français* en utilisant sa... L1.

L'enseignement explicite des formes langagières se fait dans les activités de lecture et se poursuit dans les activités d'écriture. Dès lors, les apprenants peuvent passer de la compétence implicite au savoir explicite sur la langue, tel que suggéré dans les recherches en neurolinguistique (Paradis, 2004, 2009). De plus, les apprenants continuent à utiliser et à réutiliser de manière authentique un nombre limité de mots de vocabulaire et de structures langagières, ce qui est essentiel pour poursuivre le développement de leur compétence implicite, notamment leur grammaire interne.

Il est à noter que, lors des présentations *orales*, l'apprenant ne doit pas *lire* devant la classe un texte qu'il a écrit au préalable; il doit s'exprimer avec une certaine spontanéité et « improviser » en quelque sorte devant les autres apprenants. En effet, lire un texte devant la classe est une activité de... lecture (et non une présentation orale). Une véritable présentation orale se fait *sans que l'apprenant lise son texte*. En outre, les présentations doivent être planifiées de manière à permettre aux autres apprenants d'y participer, par exemple, en demandant aux apprenants de poser des questions à l'apprenant qui fait la présentation, ou en demandant à ce dernier de poser des questions aux autres apprenants de la classe.

Dans le cas de l'écriture en L2/LÉ, il importe de mentionner que les productions écrites de l'apprenant sont en grande partie le reflet de ses productions orales. Compte tenu de ce processus normal de transposition, il importe qu'avant de

faire rédiger, l'enseignant ait eu l'occasion de corriger les formes incorrectes produites à l'oral par l'apprenant, de manière à ce que celui-ci puisse transposer à l'écrit des formes correctes. Par exemple, si dans une composition un apprenant fait une erreur de structure comme *Je suis faim*, l'erreur doit être signalée (explicitement) à l'apprenant, mais les phénomènes de cette nature ne sont pas en soi des erreurs propres à la langue écrite. Ce n'est pas la peine de tenter de les corriger *d'abord* à l'écrit. Il est nettement préférable de faire utiliser et réutiliser correctement À L'ORAL ce genre de structure. Et, ce n'est que lorsque ces structures langagières seront spontanément utilisées correctement à l'oral, en salle de classe, dans des situations authentiques de communication, que l'apprenant pourra parvenir à les rendre non conscientes, de manière à les utiliser automatiquement et spontanément, à l'écrit.

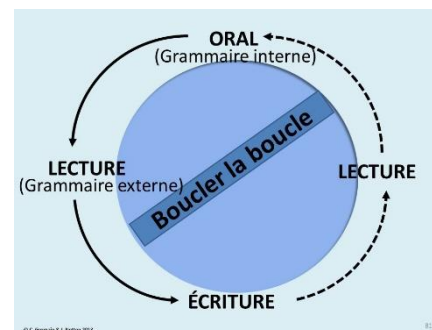
C'est ainsi que la lecture et l'écriture sont enseignées directement dans la L2/LÉ, sans référence explicite à la traduction. Les stratégies utilisées ressemblent à celles qui sont utilisées pour le développement de la littératie dans les classes de L1 avec, cependant, les modifications qui s'imposent dans le cas de l'apprentissage d'une L2/LÉ. Les modifications consistent surtout à accorder une plus grande place au développement de l'oral avant la lecture et l'écriture, ainsi qu'à accorder plus d'importance à la préparation orale avant d'entreprendre les activités de lecture et d'écriture.

B) Une *grammaire contextuelle* : la lecture et l'écriture

Comme les neurosciences cognitives ont montré que tout apprentissage est grandement contextualisé (PTA – Segalowitz, 2010), il importe, pour plus d'efficacité, de faire apprendre également les aspects explicites de la langue (notamment la grammaire externe) de manière contextualisée. Ainsi, non seulement la grammaire externe est introduite après l'utilisation de la langue orale, mais elle est introduite de manière contextualisée. Les formes langagières sont d'abord identifiées dans les textes authentiques utilisés en lecture et sont par la suite intégrées dans les compositions personnelles des apprenants. Cette contextualisation rend les apprenants capables de trouver les formes correctes de la langue et de les utiliser correctement quand ils en ont besoin, plutôt que d'avoir recours à une longue liste de règles sur le fonctionnement de la langue hors contexte (Germain & Netten, 2013).

En règle générale, on peut dire que, dans une véritable conception de la littératie, il est important de « boucler la boucle ». Autrement dit, du point de vue de l'**apprentissage** de la langue, on fait lire aux apprenants un thème déjà abordé à l'oral et on les fait écrire sur le même thème. L'écriture ne consiste pas en une suite décousue de phrases sur n'importe quel sujet. Mais, du point de vue de l'**utilisation** de la langue, si on écrit un message, c'est pour qu'il soit lu : tout texte écrit par les apprenants doit être lu (par d'autres apprenants, dans la majorité des cas) et, une fois ces textes lus, les apprenants doivent être en mesure de discuter à l'oral de ce qu'ils ont lu : ainsi, « la boucle est bouclée ». Dans la plupart des manuels de L2/LÉ sur le marché, s'il y a de l'écriture (consistant d'ailleurs, la plupart du temps en phrases isolées), cela marque la fin de l'unité ou de la leçon : la boucle n'est pas bouclée.

Boucler la boucle



Si on se réfère au graphique ci-contre, on remarque que la moitié gauche du cercle fait référence à une sorte de phase de *présentation* ou d'*apprentissage* des nouveaux éléments langagiers, alors que la moitié droite du cercle (avec les pointillés) fait plutôt référence à la *réutilisation* par les apprenants de ce qu'ils savent déjà et à l'intégration de leurs nouvelles connaissances aux anciennes.

Ainsi, l'oral occupe une place primordiale, non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement, mais également pour faire apprendre à lire et à rédiger. L'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture sont deux compétences linguistiques qui dépendent étroitement de l'état du développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral. C'est la compétence implicite, notamment la grammaire interne, développée à l'oral, qui aide l'apprenant à apprendre à lire et à écrire parce qu'elle sous-tend le développement de ces deux autres habiletés. L'apprenant qui parle une langue (sa L1) possède déjà sa grammaire interne, qui est en développement. Par contre, l'apprenant qui apprend une L2/LÉ doit d'abord commencer à développer sa grammaire interne avant d'entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, afin de pouvoir lire et écrire sans traduire mot à mot.

Une perspective axée sur le développement de la littératie permet aux enseignants de considérer l'apprentissage d'une langue comme le développement d'habiletés plutôt que de savoirs, d'accorder la priorité au développement de la langue orale et de confirmer l'idée que le développement de l'oral précède celui de la lecture et de l'écriture. Cette perspective permet également de tenir compte des différences individuelles dans l'apprentissage, dans la double perspective d'une pédagogie individualisée et des intelligences multiples, et donne aux apprenants les moyens d'accomplir des tâches plus exigeantes qui contribuent à un plus grand développement langagier et cognitif, comme on va le voir maintenant.

3. DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Se centrer sur le projet facilite le recours à des tâches exigeantes sur les plans langagier et cognitif

À partir des recherches en neurolinguistique, dans l'ANL nous estimons que, pour développer une compétence implicite (notamment une grammaire interne), l'attention doit porter sur le message plutôt que sur la langue, puisque la compétence implicite ne peut être acquise que de manière non consciente, c'est-à-dire sans porter attention aux formes langagières (Paradis, 1994, 2004). C'est pourquoi les apprenants se concentrent sur la tâche ou sur le projet à accomplir. Également, N. Ellis (2011) insiste sur l'importance du lien entre le sens

et les formes langagières dans le développement de l'habileté à communiquer; pour que le cerveau puisse développer une compétence implicite, il faut qu'il comprenne le message transmis par la structure langagière.

Conséquences pédagogiques

La conséquence pédagogique de ce principe est que l'apprentissage de la L2/LÉ doit reposer sur le recours à des tâches cognitives exigeantes et intéressantes, qui présentent un certain défi pour les apprenants (Germain & Netten, 2010). C'est pourquoi, dans l'ANL, on recourt à la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet

L'enseignement d'une L2/LÉ ne consiste pas en une suite d'activités décousues, aussi intéressantes soient-elles. Dans l'ANL, toutes les activités proposées aux apprenants visent à l'atteinte d'un but commun. C'est pourquoi les activités doivent être mises en séquence; certaines activités sont préparatoires à d'autres. Afin de faciliter la création de situations signifiantes et intéressantes, et de tâches exigeantes pour les apprenants sur le plan cognitif, les unités pédagogiques comprennent une séquence de deux ou trois miniprojets, chacun portant sur une fonction de communication auparavant utilisée à l'oral, le tout aboutissant, en fin d'unité, à un projet final relié aux miniprojets précédents. Ce genre de séquence facilite la réutilisation des structures langagières et du vocabulaire à l'intérieur de chaque unité, dans la mesure où le projet final intègre les structures langagières et le vocabulaire déjà utilisés dans chacun des miniprojets précédents. Le recours à la pédagogie du projet permet aux apprenants de se concentrer sur les thèmes suggérés et sur l'expression de leur point de vue personnel sur le thème étudié, plutôt que sur les formes langagières. Les activités ne sont pas isolées et exigent une implication continue de la part des apprenants, mettant ainsi en action d'autres parties de leur cerveau nécessaires pour un apprentissage efficace de la langue (Paradis, 2004; N. Ellis, 2011). Comme les tâches sont exigeantes sur le plan cognitif, elles contribuent au développement d'habiletés cognitives que l'apprenant pourra par la suite utiliser dans sa L1 (Cummins, 2001; Germain & Netten, 2006, 2010). Le recours à la pédagogie du projet permet également aux enseignants d'augmenter graduellement, au fil de l'unité, la difficulté des tâches et la complexité des structures langagières.

Dans l'ANL, le nombre de structures ou de phrases présentées aux apprenants dans une unité, contrairement à ce que l'on trouve dans la plupart des manuels, est *limité*, de manière à s'assurer que celles qui sont modélisées sont effectivement utilisées et réutilisées par les apprenants dans des situations différentes ou, dans certains cas, légèrement modifiées. C'est pourquoi, dans l'ANL, on recourt à la pédagogie du projet, ce qui permet aux apprenants de réutiliser à plusieurs reprises les mêmes structures et les mêmes mots de vocabulaire dans des situations différentes ou dans des activités légèrement différentes.

Sans une telle implication de l'apprenant dans des tâches exigeantes cognitivement, on voit mal comment celui-ci pourrait apprendre à utiliser implicitement la L2/LÉ.

4. AUTHENTICITÉ

Apprendre à communiquer dans une L2/LÉ nécessite une utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication

D'après les recherches en neurolinguistique, dans l'ANL on peut affirmer que l'utilisation d'une langue authentique dans des situations réelles de communication est essentielle afin d'acquérir une compétence implicite (notamment une grammaire interne), nécessaire pour la communication spontanée. À la fois Paradis (2004) et N. Ellis (2011) mentionnent l'importance de recourir à une langue authentique dans les échanges de communication réels pour qu'il y ait effectivement apprentissage des structures langagières. En outre, les neurosciences cognitives font ressortir la complexité de l'implication de différents centres du cerveau, notamment ceux liés à la motivation, lorsque la communication est authentique. Pour que l'acquisition de la langue soit efficace, il est nécessaire que ces centres soient activés (Paradis, 2004). C'est pourquoi la compétence implicite ne peut être acquise au moyen d'exercices contrôlés ou en mémorisant des dialogues; lorsqu'une langue est apprise de cette manière, l'accent est mis avant tout sur les formes langagières et il y a référence à la mémoire déclarative; il n'y a pas de contribution majeure au développement de la mémoire procédurale. De plus, les dialogues ou exercices ont tendance à être limités en étendue, de même qu'il est difficile de les intégrer dans une discussion prolongée : « Les exercices contrôlés [...] ne donnent pas aux apprenants l'occasion [...] de produire un *output* soutenu [...] nécessaire au développement de son interlangue » (R. Ellis, 2002 – notre traduction). Une autre difficulté lorsque l'on recourt à des dialogues ou à des exercices (non authentiques) est qu'ils ne sont pas suffisamment contextualisés pour qu'ils soient disponibles afin de pouvoir être utilisés dans une communication réelle, tel que mentionné dans les recherches sur le PTA, comme on l'a vu ci-dessus (p. 4 – Segalowitz, 2010). Les apprenants doivent être impliqués dans des situations authentiques de communication en salle de classe afin de développer leur habileté à participer à des activités authentiques de communication ou d'interaction sociale dans le monde réel.

Importance du concept d'authenticité

Avec l'avènement de l'approche communicative, au milieu des années 1970, l'accent a été mis, entre autres activités, sur l'importance de recourir à des *documents authentiques*. Dans l'ANL, il y a effectivement recours à des documents authentiques (en lecture). Toutefois, l'accent est mis sur la *communication authentique*. Pour développer l'habileté à communiquer, on utilise la langue en tant que moyen de communication ou d'interaction sociale et non comme un « objet d'études scolaires ». Autrement dit, on développe *en premier lieu* une compétence implicite (non consciente) avant les savoirs explicites (conscients). On commence donc directement par la communication authentique plutôt que par de courts dialogues à faire apprendre par cœur, ou

par de longues listes de mots de vocabulaire, comme cela est souvent le cas dans les manuels, même si on prétend qu'il s'agit là de « communication ». Si ce que l'on fait produire par l'apprenant lui est imposé de l'extérieur (dans un manuel, par exemple), il ne peut pas s'agir de communication authentique. Pour qu'une communication soit authentique, il faut que l'apprenant puisse exprimer ce qu'il veut dire, puisse faire part aux autres apprenants de ses propres intérêts. Il s'agit donc d'une sorte de prolongement dans la L2/LÉ de ce qu'il peut déjà accomplir dans sa L1.

Adoption d'un style « conversationnel » en salle de classe

En outre, toute communication orale doit prendre la forme d'une *conversation* authentique (au cours de laquelle compréhension orale et production orale sont très liées, comme on l'a vu) et ne doit pas être faite que d'une seule question et d'une seule réponse, sans suite. Pour respecter ce principe, il ne faut donc pas s'en tenir à n'enseigner qu'UNE phrase à la fois, suivie d'une réponse, mais il faut enchaîner avec un commentaire ou une autre question « naturelle », qui fait suite à la réponse personnalisée de l'apprenant. Par exemple, si l'apprenant vient de dire ce qu'il a pris pour déjeuner, l'enseignant peut demander si c'était bon, ou demander s'il y a d'autres apprenants qui ont pris la même chose (plutôt que de dire, tout simplement : *Très bien*). Sinon, l'enseignant risque de retomber dans la psychologie behavioriste consistant à faire simplement répéter par tous les apprenants la même réponse à une même question, sans suite.

Aussi, lorsqu'un apprenant éprouve certaines difficultés à donner sa propre réponse à une question, l'enseignant doit redonner le modèle langagier et demander à l'apprenant de répondre en *adaptant* le modèle à sa situation personnelle. Par exemple, si l'apprenant ne se souvient plus comment dire qu'il n'a pas de voiture, en pareil cas, il faut éviter de « souffler » la réponse à l'apprenant pour que ce dernier la répète; l'enseignant doit plutôt dire, par exemple : *Mon voisin n'a pas de voiture*. Puis, il repose la question à l'apprenant afin que celui-ci soit maintenant en mesure de répondre à la question *Est-ce que tu as une voiture?* en disant, par exemple : *Non, je n'ai pas de voiture*.

Seule l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut mener au développement de la capacité à communiquer avec spontanéité non seulement à l'oral, mais également à l'écrit (lecture et écriture). Dans l'ANL, l'apprenant ne fait pas des « exercices » : il *utilise* la langue.

Conséquences pédagogiques

Sur le plan curriculaire

Les conséquences pédagogiques de ce principe sont doubles. En ce qui a trait au développement curriculaire, les unités élaborées sont fondées sur des situations de communication qui sont aussi authentiques que possible et portent sur des sujets qui intéressent les apprenants. Les fonctions de communication sont

choisies à partir de ce que les apprenants aimeraient dire. Si les apprenants désirent dire quelque chose qui ne se trouve pas dans le texte, l'enseignant a la liberté de proposer un énoncé différent, à la condition qu'il soit conforme à la fonction de communication de l'interaction. Toutes les activités visent à rendre les apprenants capables d'exprimer leurs réactions personnelles. Dans les unités, on ne force jamais les apprenants à produire un langage qui ne reflète pas leur propre message personnel. Les enseignants ne posent pas aux apprenants des questions qui ne sont pas réalistes et les réponses des apprenants sont toujours adaptées à leur situation.

Sur le plan de l'enseignement

En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, les apprenants ne répètent pas de phrases qui ne sont pas vraies, simplement afin de faire « pratiquer » une structure langagière. Par exemple, on ne demandera pas à un apprenant s'il porte une chemise rouge si, de fait, il porte un gilet bleu ce jour-là. Il faut, disons-nous, « déscolariser » autant que possible l'enseignement de la langue. Aussi, serait-il inapproprié de faire répéter par tous les apprenants de la classe une phrase comme *J'ai une sœur*, alors que cela n'est pas nécessairement le cas, n'est pas authentique. Il ne s'agit donc pas de faire répéter ou mémoriser des phrases toutes faites, qui n'ont rien d'authentique pour les apprenants. Cela ne pourrait que finir par les démotiver d'apprendre la langue. Mais, une phrase comme *Amanda a un frère* peut être répétée par tous les apprenants ensemble, dans la mesure où cela est authentique.

Authenticité des réactions de l'enseignant

L'accent mis sur l'authenticité des conversations se manifeste également dans la façon dont l'enseignant réagit aux énoncés des apprenants. Dans une classe « traditionnelle » de français dans laquelle la langue est surtout apprise en tant que savoir explicite, la réaction habituelle à la réponse d'un apprenant met l'accent sur la précision langagière, conçue comme un savoir plutôt que comme une habileté (Netten & Germain, 2009). En pareil cas, ce sont des expressions comme *Bravo!*, *Très bien!* qui sont habituellement utilisées. Inversement, dans une classe qui met en application les principes de l'ANL, les réactions aux énoncés émis par les apprenants mettent l'accent sur leur signification et visent à prolonger la conversation en recourant à des commentaires tels que *Oui, moi aussi; C'est comme Jennifer ou Roger, est-ce que tu es d'accord?* Il convient de remarquer que, tel qu'expliqué dans le premier principe, si l'apprenant produit une erreur, celle-ci est immédiatement corrigée mais la correction se fait en redonnant un modèle langagier et en reprenant l'interaction; l'accent est toujours mis sur l'authenticité du message.

Toute communication est toujours faite dans la L2/LÉ. Si l'apprenant a besoin d'une nouvelle expression, celle-ci est modélisée par l'enseignant et utilisée immédiatement par l'apprenant.

5. INTERACTION

Le recours à des stratégies d'enseignement interactives contribue à l'amélioration de la communication langagière et au développement cognitif de l'apprenant

Les recherches en neurolinguistique montrent que c'est par l'utilisation fréquente des structures langagières que se créent les réseaux neuronaux nécessaires à la communication orale spontanée (Paradis, 2004). Elles suggèrent également que cette utilisation de la langue ne doit pas simplement consister à répéter des séquences apprises par cœur mais à utiliser une langue authentique à des fins de communication (N. Ellis, 2011). Puisqu'il s'agit de développer une habileté, et non un savoir, et puisque son développement dépend de son utilisation, les apprenants doivent interagir entre eux en salle de classe. Toutefois, dans les classes régulières de L2/LÉ, c'est l'enseignant qui parle la majeure partie du temps; en moyenne, au-delà de 85% du temps de parole vient de l'enseignant (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991). Dès lors, afin d'encourager l'utilisation de la langue par les apprenants, il s'agit de créer en salle de classe une atmosphère moins formelle; c'est pourquoi on encourage les interactions entre les apprenants et l'enseignant, ainsi qu'entre eux.

En outre, les interactions servent à contextualiser les structures langagières apprises, par l'utilisation authentique d'un langage de conversation en milieu institutionnel scolaire. En effet, l'interaction crée une sorte de PTA, comme on l'a vu ci-dessus (p. 4 – Segalowitz, 2010). Les apprenants apprennent à s'adapter aux imperfections de la communication réelle, comme une phrase partiellement entendue seulement ou un nouveau mot ou un mot utilisé de façon inattendue, et à faire des demandes de clarification, à exprimer leur désaccord, et ainsi de suite. Il en résulte que les apprenants sont plus en mesure de transférer dans le monde réel leurs habiletés à communiquer dans la L2/LÉ.

Nécessité de l'interaction

Il importe de rappeler que même si un dialogue mémorisé peut être parfois perçu par certains enseignants comme une activité d'interaction, il ne s'agit nullement d'une conversation « naturelle » (spontanée) ou authentique. L'apprenant qui ne ferait que répéter un dialogue appris par cœur ne se sentirait nullement impliqué cognitivement dans sa conversation. Une telle tâche se situe d'ailleurs au niveau le plus bas dans la taxonomie de Bloom, ce qui signifie qu'elle contribue peu au développement cognitif de l'apprenant. Un dialogue appris par cœur n'est pas une interaction naturelle et ne fait pas vraiment appel aux sens et aux émotions, comme cela est le cas dans toute conversation vraiment authentique.

Interaction sociale et développement cognitif individuel

Le rôle de l'interaction a même une plus grande signification. Les interactions entre apprenants contribuent non seulement au développement d'une grammaire interne individuelle, mais également au développement général de l'apprenant, sur les plans social et cognitif (Vygotsky, 1986). Lorsqu'ils discutent

des divers thèmes suggérés dans les unités, les apprenants ne négocient pas seulement le sens sur le plan linguistique, ce qui contribue au développement de leurs habiletés langagières, mais ils s'engagent dans un partage d'idées et de compréhension, ce qui, d'après certains chercheurs, contribue à leur développement cognitif. Selon Perret-Clermont (1996), lorsqu'un apprenant s'implique dans une interaction sociale, il rejette ou modifie ses préconceptions et, comme résultat, développe de nouvelles compréhensions et habiletés intellectuelles. Dès lors, afin de s'assurer que chaque apprenant, individuellement, développe sa propre compétence implicite (notamment sa grammaire interne), il est crucial que les apprenants participent régulièrement à des interactions sociales au cours desquelles ils utilisent leur L2/LÉ. Il semble même qu'il y ait une relation causale entre l'interaction sociale et le développement cognitif et la réorganisation de la pensée (Doise & Mugny, 1981; Schubauer-Leoni, 1989; Vygotsky, 1986). C'est cette dimension de l'ANL qui lui permet d'apporter une solide contribution à l'éducation générale de l'apprenant (Germain & Netten, 2005b).

Conséquences pédagogiques

Les conséquences pédagogiques de ce principe affectent avant tout le développement curriculaire. C'est ainsi que les unités pédagogiques suggèrent des activités en groupes, des activités en dyades (ou binômes) et d'autres formes d'interactions de manière à s'assurer que les interactions entre apprenants constituent des activités régulières de la salle de classe. Pour que les activités d'interaction permettent l'utilisation efficace de la langue, toutes les structures langagières doivent être d'abord modélisées et utilisées au cours de brefs échanges conversationnels afin d'encourager une utilisation indépendante de la langue qui soit relativement précise. Afin de s'assurer que les apprenants sont adéquatement préparés, sur le plan linguistique, pour toutes les activités d'interaction, une phase préparatoire constitue une composante de chaque unité pédagogique. De plus, au moment où les apprenants réalisent leurs projets, l'accent est mis sur la tâche en vue de s'assurer non seulement du contenu langagier et d'encourager une implication motivante des apprenants, mais également afin de s'assurer d'une implication cognitive adéquate.

Cette façon de faire offre une perspective différente de l'apprentissage en montrant non seulement l'importance du développement de l'habileté et de la mémoire procédurale sur une base individuelle mais également l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Il serait important que, en appliquant les concepts des neurosciences cognitives au domaine de la neuroéducation (ou de la neurodidactique des langues), le rôle de l'interaction sociale dans le développement de la cognition ne soit pas négligé pour autant.

CONCLUSION

Les cinq principes fondamentaux qui précèdent sont très importants, car ce sont les implications pédagogiques de ces principes qui font qu'en définitive, la pédagogie prônée dans l'ANL se distingue de la pédagogie proposée dans la plupart des manuels même si, en apparence, il y est toujours question de

« communication » ou d'interaction sociale. C'est pourquoi l'enseignant qui recourt à l'ANL se doit de toujours garder en tête ces principes de manière à les appliquer dans toutes les activités de classe ainsi que dans sa préparation de cours.

Comme l'apprentissage d'une L2/LÉ est associé à l'interaction sociale ou à la communication des idées, des opinions, des émotions, et à la compréhension d'une vision du monde, l'apprentissage du français, dans le cadre de l'ANL, constitue à la fois une expérience en littératie et un enrichissement sur le plan éducatif, même en milieu adulte.

* * *

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

INPUT ET OUTPUT

INPUT : MODÉLISER DES PHRASES AUTHENTIQUES LIÉES AU THÈME ET À L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Les stratégies d'enseignement découlent d'une conception de la langue et de son acquisition en milieu institutionnel scolaire (Germain & Netten, 2010, 2011). Or, selon notre conception, comme la langue est d'abord et avant tout une habileté et qu'une habileté se développe notamment par son utilisation, dans l'ANL, l'accent est nettement mis sur l'utilisation de la L2/LÉ afin de faire acquérir *en premier lieu* une *compétence implicite*. Et une *compétence implicite*, comme on l'a vu au cours des pages précédentes, est étroitement liée à la construction (non consciente) par l'apprenant de sa grammaire interne, dans sa tête. Autrement dit, même si cela semble à la fois un truisme, *c'est en parlant qu'on apprend à parler*. Pour développer une habileté, il faut donc développer *d'abord* une compétence implicite.

À l'instar de nombreux chercheurs dans le domaine, nous sommes d'avis que l'apprentissage d'une L2/LÉ à des fins de communication ou d'interaction sociale repose sur cinq concepts, à savoir : *input*, *output*, *aisance*, *précision*, ainsi que *motivation*. Communiquer implique à la fois un *input* et un *output* (Swain, 1985)², qui se caractérisent par l'*aisance*, par la *précision* et par une écoute active et attentive de la part de chacun des interlocuteurs. Comme on l'a vu précédemment, par *aisance*, nous entendons l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes de la communication (phonologique, morphologique, syntaxique et discursive) en situation authentique de communication. Par *précision*, nous entendons l'utilisation d'une langue la plus correcte possible. Par *stimulation de l'écoute*, nous entendons la nécessité pour les apprenants de porter continuellement attention non seulement à ce que dit l'enseignant mais également à ce que disent les autres apprenants de la classe (Brumfit, 1984).

C'est ainsi que nous avons mis au point des stratégies d'enseignement propres à chacun de ces concepts (*input*, *output*, *aisance*, *précision* et *stimulation de l'écoute*) de manière à établir un lien très étroit entre la théorie et la pratique. Nous allons donc maintenant préciser comment, concrètement, peuvent s'actualiser ces concepts dans une salle de classe, en explicitant chacune de nos « Stratégies d'enseignement de l'oral », que nous présentons ci-dessous.

Dans l'ANL, l'input consiste en un modèle, donné par l'enseignant, de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. Cela signifie que l'apprenant est exposé, dès le début, à des phrases qui veulent dire quelque chose pour lui.

Stratégie 1 – P³ modélise oralement une ou des phrases authentiques, liées au thème et à son expérience personnelle

En faisant commencer toute unité pédagogique par la *modélisation*, l'accent est mis sur le principe d'authenticité de la communication. Cela permet de renforcer la conception qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques dans une interaction sociale. Le principe d'authenticité signifie qu'une langue que l'on apprend, même en milieu institutionnel scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaire, isolés de leur contexte, de dialogues mémorisés et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur. Tel que mentionné précédemment, au cours des années soixante-dix, les didacticiens des langues ont insisté sur le concept de *document authentique*. Pour notre part, nous insistons également sur *l'authenticité de la communication*. Par langue authentique, nous entendons *l'utilisation* de phrases, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel.

Par exemple, s'il s'agit de parler de musique, l'enseignant pourra dire : *Ma chanson préférée est..., parce que...* L'enseignant donne le véritable titre de sa chanson préférée. À défaut, il pourrait parler de la chanson préférée d'un parent ou d'un ami. Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre à faire la conversation dans la L2/LÉ. Ainsi, l'enseignant donne à l'apprenant un modèle langagier lui permettant d'engager une conversation sur la musique, par exemple. On ne commence donc pas par poser des questions à l'apprenant, comme il est proposé dans la plupart des manuels, car l'apprenant serait incapable de répondre, sans avoir été d'abord exposé à un modèle langagier lui permettant de formuler sa réponse personnelle.

² Il est à remarquer que même si nous recourons aux concepts bien connus d'*input* et d'*output*, nous les définissons pas tout à fait de la même façon que la plupart des chercheurs, comme on pourra le constater dans la suite du texte.

³ P = professeur

OUTPUT : FAIRE UTILISER ET RÉUTILISER LES PHRASES MODÉLISÉES, EN LES ADAPTANT

Comme il s'agit de développer chez l'apprenant des habitudes langagières nouvelles, c'est-à-dire une compétence implicite, il importe de faire utiliser et réutiliser des phrases authentiques. C'est donc l'utilisation fréquente, par l'apprenant, de phrases authentiques adaptées du modèle, centrées sur ses intérêts personnels et sur ses désirs de communication, qui correspond à l'output langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2/LÉ. Afin de parvenir à construire des *patterns* (ou réseaux de connexions neuronales) dans la tête de l'apprenant, l'output langagier se présente successivement sous la forme de quatre stratégies, qu'il convient maintenant de présenter.

Stratégie 2 – P questionne *quelques* apprenants qui adaptent la réponse à leur situation personnelle

Pour faire utiliser la langue en classe, l'enseignant pose la question modèle à quelques apprenants. Pour reprendre un des exemples donnés ci-dessus, si l'enseignant a donné aux apprenants le modèle langagier suivant, concernant la musique : *Ma chanson préférée est..., parce que..., il peut alors enchaîner en posant la question : Et toi, quelle est ta chanson préférée, et pourquoi?* Les mots de vocabulaire dont l'apprenant a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors donnés oralement, sur demande, par l'enseignant, en contexte authentique. Ainsi, si un apprenant ne sait pas comment expliquer pourquoi il n'aime pas écouter de la musique, il peut dire : *Je n'aime pas écouter de la musique parce que... comment dit-on « boring? ».* L'enseignant dit alors : *Tu n'aimes pas écouter de la musique parce que c'est ennuyeux.* Mais, afin d'éviter que l'apprenant ne fasse que répéter la phrase de l'enseignant, ce dernier lui pose de nouveau la question (*Quelle est ta chanson préférée, et pourquoi?*), à la suite de quoi l'apprenant sera incité à produire la phrase complète, en transformant l'énoncé : *Je n'aime pas écouter de la musique parce que c'est ennuyeux.* Bien entendu, toujours en vertu du principe d'authenticité, l'enseignant veillera également à présenter et à faire utiliser certaines formes négatives utiles, en donnant comme modèle une phrase comme *Mon voisin n'a pas de voiture* (dans une leçon portant sur les moyens de déplacement). On notera que le fait d'intégrer tout mot de vocabulaire nouveau dans une phrase réelle montre bien qu'une langue ne sert pas avant tout à décrire, comme il est proposé dans la plupart des manuels (*Qu'est-ce que c'est? – C'est...*), mais bien à communiquer.

C'est d'ailleurs pour cette raison que la stratégie d'enseignement de la modélisation est préférée à celle du remue-méninges car, au début d'une leçon ou d'une unité pédagogique, le remue-méninges ne consiste, la plupart du temps, qu'en une longue énumération, le plus souvent d'ailleurs dans la L1 des apprenants, de mots de vocabulaire isolés de leur contexte. La modélisation, par

ailleurs, présente l'avantage de proposer à l'apprenant, dès le début, des phrases qu'il est appelé à utiliser pour transmettre des messages authentiques, même en ne recourant qu'à un nombre restreint de mots de vocabulaire. On élargit le répertoire du vocabulaire de l'apprenant en répondant à ses questions lorsqu'il en exprime le besoin pour communiquer ce qu'il veut dire.

Les phrases modélisées ne sont donc pas simplement « répétées », isolées de leur contexte, comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. Elles sont plutôt reprises en étant adaptées par les apprenants à leur situation personnelle, de manière à bien montrer qu'une langue est effectivement un moyen de communication et d'interaction sociale à l'aide de phrases authentiques. Du coup, les apprenants sont plus impliqués cognitivement dans leur apprentissage. C'est ainsi que l'on peut parvenir à développer une « automaticité créatrice » (Gatbonton et Segalowitz, 2005), c'est-à-dire à ce que l'apprenant puisse « créer » avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou de nouveaux sentiments.

Stratégie 3a – *Quelques* apprenants questionnent d'autres apprenants

Si l'on reprend l'exemple de la discussion sur la musique, l'enseignant demande à des apprenants de questionner d'autres apprenants de la classe de manière à s'assurer que les apprenants posent correctement la question (*Quelle est ta chanson préférée, et pourquoi?*).

Stratégie 3b – Deux apprenants modélisent la tâche à venir

Cette étape vise à donner un modèle de la langue et de la tâche pour préparer les apprenants à accomplir la tâche qui va suivre.

Stratégie 4-I. – Les apprenants se questionnent mutuellement en dyades

En dyades (ou en binômes), les apprenants engagent une conversation, en utilisant la question qui vient d'être modélisée. Dans un temps donné (par exemple, 10 ou 12 secondes – pour ne pas leur laisser le temps de recourir à leur L1), les apprenants se posent mutuellement la question et y répondent, par exemple : *Quelle est ta chanson préférée?* et, une fois la réponse donnée, enchaînent avec une autre question, par exemple, *Pourquoi?*

Stratégie 5-I. – P questionne *quelques* apprenants sur les réponses de leurs partenaires

Pour donner aux apprenants une nouvelle occasion d'utiliser la langue sous forme de conversation, l'enseignant leur pose des questions *sur ce que leur partenaire vient de dire*, par exemple : *Quel est l'animal de compagnie de Kelly?* Les apprenants répondent en faisant référence aux réponses personnelles données antérieurement par leur partenaire. Et l'enseignant enchaîne en posant

une nouvelle question à partir de la réponse donnée ou en faisant un commentaire, sous forme de conversation authentique.

Stratégie 4-II. (reprise de la stratégie 4-I) – Les apprenants interagissent dans de nouvelles dyades

Stratégie 5-II. (reprise de la stratégie 5-I) – P questionne quelques apprenants sur les réponses de leurs nouveaux partenaires

Pour des débutants dans l'apprentissage d'une L2/LÉ, les stratégies 4-I et 5-I sont alors reprises (et deviennent, successivement, les stratégies 4-II et 5-II) de manière à permettre de nouvelles interactions, notamment entre apprenants, afin de s'assurer de développer de nouvelles habitudes langagières.

AISANCE ET PRÉCISION

Quant aux stratégies d'enseignement qui suivent, visant respectivement au développement de l'aisance et de la précision, puis à la stimulation de l'écoute, elles sont particulières en ce sens qu'elles ne suivent pas chronologiquement les cinq premières, qui viennent d'être présentées. De fait, elles se *superposent* en quelque sorte aux stratégies précédentes, c'est-à-dire qu'elles se produisent en même temps que les tentatives d'utilisation ou de réutilisation de la langue par l'apprenant.

AISANCE : Faire établir des liens entre les éléments d'une phrase, pour construire une grammaire interne

Stratégie 6 – P fait produire des phrases complètes

La stratégie d'enseignement visant au développement de l'aisance consiste à inciter l'apprenant à établir des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes (sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique et discursif). Cela est crucial pour le développement de la grammaire interne de l'apprenant. C'est pourquoi l'enseignant insiste sur la nécessité de toujours produire des phrases complètes, notamment dans les débuts de l'apprentissage de la langue. Ainsi, l'apprenant à qui on pose la question : *Comment t'appelles-tu?* devrait répondre, dans une phrase complète : *Je m'appelle N...* (plutôt que simplement dire son nom). Car, en faisant des phrases complètes, l'apprenant pourra parvenir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens

entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes (sur tous les plans). Ce faisant, des *patterns langagiers* ou automatismes non conscients (des réseaux de connexions neuronales) seront créés dans son cerveau de manière à développer une compétence implicite. En effet, comment l'apprenant pourrait-il réussir à développer une aisance à communiquer, à construire des patterns langagiers dans sa tête, s'il ne faisait que réciter par cœur une liste de mots de vocabulaire hors contexte, répéter des phrases mémorisées ou répondre par un seul mot aux questions qui lui sont posées? Pour que l'apprenant développe sa grammaire interne aussi bien que l'aisance à communiquer, dans l'ANL nous préconisons donc la production de phrases complètes.

PRÉCISION : Corriger l'erreur et faire utiliser à plusieurs reprises la phrase corrigée

Stratégie 7 – P corrige toujours les erreurs et fait utiliser la phrase corrigée

Dans l'ANL, la *correction* d'une erreur se fait sous la forme d'une *remodélisation* par l'enseignant d'une phrase correcte, suivie d'une *réutilisation* immédiate par l'apprenant de la phrase corrigée (Lyster, 1998)⁴ et puis, par de nombreuses autres utilisations des phrases corrigées dans de nouvelles situations authentiques, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible : c'est la « précision langagière ».

En effet, à l'oral, la précision langagière ne consiste pas, comme plusieurs semblent le croire généralement, en un savoir explicite, mais bien en une habileté, non consciente : c'est la *précision-habilité* dont il a été question précédemment. Or, comme il s'agit de développer d'abord une habileté, on recourt donc à la correction des erreurs plutôt qu'à l'enseignement de la grammaire. La correction des erreurs a également le mérite de se situer sur le plan de la phrase et, par conséquent, de développer une grammaire interne correcte (Netten et Germain, 2005).

En début d'apprentissage d'une L2/LÉ, l'apprenant peut certes imiter ou reproduire relativement correctement les modèles langagiers entendus, donnés par l'enseignant. Mais, éventuellement, lorsque l'apprenant tente de créer ses propres messages, le risque d'erreurs est plus élevé. C'est pourquoi la correction des erreurs par l'enseignant est cruciale pour que l'apprenant ne continue pas à développer une compétence langagière fautive, ni à construire sa grammaire interne sur des *patterns* langagiers incorrects (Shehadeh, 2003). Toute correction d'une erreur doit être suivie, par l'apprenant, d'une utilisation à plusieurs reprises, dans une phrase complète, de la forme correcte : en effet, il

modèle de la bonne réponse et d'inciter l'apprenant à adapter la phrase à sa situation personnelle, tout en la corrigeant.

⁴ Il est à remarquer que pour Lyster, c'est l'enseignant qui corrige ou qui explique l'erreur, en incitant l'apprenant à répéter la phrase corrigée, ce qui constitue une conception déclarative de l'erreur. Pour nous, il s'agit plutôt pour l'enseignant de redonner un

ne serait pas suffisant d'indiquer qu'il y a une erreur, car il ne s'agirait alors que d'un savoir explicite. En mettant l'accent sur la correction de l'erreur, cela permet de montrer l'importance d'utiliser une langue correcte. Et avec le temps, les apprenants parviennent graduellement à se corriger mutuellement.

STIMULATION DE L'ÉCOUTE

Stratégie 8 – À l'occasion, P questionne un apprenant sans qu'il s'y attende

Une autre stratégie générale utilisée pour encourager le développement de la communication orale entre les apprenants est celle qui consiste à *stimuler l'écoute* des apprenants. Il s'agit pour l'enseignant de demander à un apprenant de l'information qu'il a déjà entendue, non seulement au cours des stratégies 4-II et 5-II mentionnées ci-dessus, mais également au cours d'autres échanges oraux dans la classe. Par exemple, au cours d'une discussion sur des membres de la famille, l'enseignant peut intervenir et demander à un apprenant de la classe qui ne s'y attend pas : *Combien de personnes y a-t-il dans la famille de Kelly? L'apprenant devrait être en mesure de dire : Dans la famille de Kelly, il y a... personnes. S'il ne peut pas répondre, il peut demander à Kelly, ou à un autre apprenant dans la classe, de lui donner l'information, afin qu'il puisse répondre à la question. L'utilisation de cette stratégie encourage les apprenants à écouter les réponses des autres apprenants et les aide à répondre à une question inattendue dans une conversation authentique. En d'autres termes, en plus de stimuler l'écoute, cette stratégie d'enseignement permet d'avoir une conversation plus naturelle tout en donnant à l'apprenant l'occasion de réutiliser la langue dans un nouveau contexte.*

* * *

Tableau 1 - Stratégies d'enseignement de l'oral

BUT	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLIC.	
ACQUISITION EN PREMIER LIEU D'HABILITÉS <i>(compétence implicite ou grammair interne)</i>	INPUT (modélisation)	1. P modélise oralement une ou des phrases authentiques, liées au thème et à son expérience personnelle	P donne à <i>l'oral seulement</i> le modèle de phrases liées au thème, à partir de ses expériences personnelles (éviter « C'est un/une », qui n'est pas authentique et qui réfère à un langage <i>descriptif</i>)				
	OUTPUT (utilisation et réutilisation des phrases modélisées en les adaptant)	2. P questionne <i>quelques</i> apprenants qui adaptent la réponse à leur situation personnelle	Pour cela, les apprenants utilisent le modèle qui vient d'être donné		AISANCE (habileté : établir des liens entre les éléments d'une phrase)	6. P fait produire des phrases complètes	
		3a) <i>Quelques</i> apprenants questionnent d'autres apprenants	Les réponses aux questions des autres apprenants sont adaptées à leur situation personnelle.			PRÉCISION (habileté)	7. Pour corriger, P redonne un modèle de la phrase correcte et fait utiliser celle-ci par l'apprenant
		3b) Deux apprenants modélisent la tâche à venir	Sous forme de « conversation » (Q & R). P s'assure que le modèle langagier est repris correctement		STIMULATION DE L'ÉCOUTE (pour avoir une conversation plus naturelle et pour faire réutiliser la langue)		8. À l'occasion, P questionne un apprenant sans qu'il s'y attende
		4-I. Les apprenants se questionnent mutuellement en dyades	Durée limitée				
		5-I. P questionne <i>quelques</i> apprenants sur les réponses de leurs partenaires	Sous forme de <i>conversation naturelle</i> (spontanée), afin de rapporter ce que leur partenaire vient de leur dire. P questionne les apprenants sur les réponses données.				
		4-II. SI NÉCESSAIRE , reprise de la stratégie 4-I	Avec de nouvelles dyades				
		5-II. Reprise de la stratégie 5-I s'il y a eu reprise de la stratégie 4-I	Au sujet des réponses des nouveaux partenaires				

NOTE : à la suite de ces stratégies, P propose une activité-synthèse (pour des suggestions, voir plus loin dans ce *Guide*).

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Dans l'ANL, en plus de viser au développement d'une compétence implicite à l'oral, il s'agit de développer une *compétence implicite* en lecture. L'apprenant doit apprendre comment dégager le message d'un texte écrit sans le traduire mot à mot. La lecture renforce ce que l'apprenant a appris à l'oral et lui permet non seulement d'accroître son vocabulaire mais aussi d'intérioriser de nouvelles structures de la langue. De cette façon, elle contribue à l'amélioration de la production orale et écrite. Toutefois, avec la lecture des textes, débute véritablement le développement d'un *savoir explicite* sur la langue. Pour cela, l'enseignant a intérêt à attirer l'attention sur certains phénomènes langagiers. La lecture stimule également les conversations et les discussions et offre une variété d'activités langagières, ce qui permet de « boucler la boucle », comme on l'a vu précédemment. L'apprenant devrait se rendre compte que la lecture est une forme de communication des idées. En tant qu'habileté, la lecture exige d'être faite régulièrement et systématiquement. *Tout comme on apprend à parler en... parlant, on apprend à lire en... lisant.*

Avec des apprenants qui sont débutants (ou faux-débutants) en L2/LÉ, il faut s'assurer de développer des stratégies adéquates de lecture, c'est-à-dire montrer *comment* lire en L2/LÉ même s'ils savent déjà lire dans leur L1, en les sensibilisant à la fois à un nouveau système prosodique (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) ainsi qu'à un nouveau système de rapports entre les sons et les graphies. Donc, on commence avec la lecture de ce qu'ils ont déjà utilisé à l'oral.

TEXTE PERSONNEL

Par *texte personnel*, on entend un texte dont le contenu porte sur ce qui est rapport direct avec une personne, comme ses coordonnées, sa taille, ses caractéristiques physique, ses qualités morales, ses occupations, son habitation, ses goûts, ses préférences, etc.

Dans l'ANL, **avec de vrais débutants** dans l'apprentissage de la langue, il va de soi que pratiquement toutes les premières structures langagières apprises *oralement* portent sur ce qui touche les apprenants eux-mêmes et ce qui les intéresse. Comme les premiers textes à lire doivent d'abord traiter de ce qui a été vu oralement, on comprendra qu'il s'agit de textes de nature plutôt personnelle – tout comme les premiers textes à *écrire* seront des textes personnels.

C'est pourquoi les stratégies d'enseignement d'un texte personnel, surtout utilisées dans les débuts de l'apprentissage de la langue, sont relativement simples. C'est ainsi que dans l'ANL, pour la lecture d'un texte personnel, on ne

trouve que quatre stratégies d'enseignement : deux stratégies consécutives et deux stratégies qui se superposent aux précédentes.

Tableau 2 – Lecture pour débutants

A) Deux stratégies consécutives (en suivant cet ordre)

1. Lecture

- L'enseignant montre un paragraphe basé sur les énoncés oraux que les apprenants viennent d'utiliser. P lit le paragraphe à haute voix, en montrant les mots avec un pointeur.
- Les apprenants lisent ensemble à voix haute, après P.

2. Exploitation pour améliorer la lecture à haute voix

- Après avoir fait lire le texte par des apprenants, l'enseignant attire l'attention sur certains phénomènes prosodique et sur le lien entre UN SON et ses graphies, ou des graphies qu'on ne prononce pas.
- S'il y en a, l'enseignant demande aux apprenants de trouver d'autres exemples du même phénomène prosodique et du même son dans le texte et de lire les phrases correspondantes.
- Puis, il demande à plusieurs apprenants de lire individuellement le paragraphe, ou des phrases du paragraphe, en corrigeant et en faisant répéter la manière correcte de lire la phrase.
- Les apprenants notent alors quelques exemples dans leur cahier *La lecture à haute voix*.

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

Les deux stratégies d'enseignement précédentes doivent être complétées par le recours à deux autres stratégies qui s'utilisent en même temps afin de développer, d'une part, l'aisance et, d'autre part, la précision en lecture.

3. AISANCE : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte

Voir détails ci-dessous, présentés pour un texte informatif (p. 23).

4. PRÉCISION : lire à haute voix en respectant la prosodie et en établissant les liens corrects entre les sons et leurs graphies

Voir détails ci-dessous, présentés pour un texte informatif (p. 23).

Avec des apprenants d'un niveau un peu plus avancé (ou de niveau intermédiaire), il ne s'agit plus d'enseigner *comment lire* en L2/LÉ, car la plupart des apprenants à ce niveau sont non seulement capable d'utiliser oralement leur L2/LÉ avec une certaine spontanéité, mais sont aussi des lecteurs possédant une certaine expérience en lecture dans une L2/LÉ. À ce niveau, les apprenants sont donc capables de transférer beaucoup d'habiletés déjà acquises en lecture. Le but de l'enseignement de la lecture est donc d'étendre les capacités de l'apprenant en lecture dans sa L2/LÉ. Il n'est donc plus nécessaire de passer beaucoup de temps à travailler les étapes fondamentales portant sur la manière de lire un texte, comme le système prosodique ou le système de rapports entre un son et ses graphies, mais plutôt d'aider l'apprenant à dégager le sens des textes qui sont de plus en plus longs et compliqués. L'apprenant est maintenant en mesure de dégager certaines nuances dans un message écrit.

Dans l'ANL, il y a trois étapes dans la planification de leçons visant au développement de l'habileté à lire : la **pré-lecture**, la **lecture** proprement dite, et la **postlecture**. Nous allons présenter successivement ces tapes dans le cas d'un texte informatif, puis d'un texte narratif.

Pour les textes informatifs, l'étape de la pré-lecture est toujours cruciale car c'est cette étape qui requiert des stratégies d'enseignement spécifiques au développement de la littératie en L2/LÉ. Pour les deux autres étapes (la lecture proprement dite et la postlecture), à mesure que le niveau de l'apprenant progresse, les stratégies d'enseignement commencent à ressembler de plus en plus aux stratégies d'enseignement qu'on utilise dans l'enseignement de la lecture en L1.

Dans l'ANL, quel que soit le type de texte, on fait la distinction entre deux grandes catégories de stratégies d'enseignement de la lecture : une suite de quelques stratégies consécutives et un groupe de deux stratégies simultanées, qui se superposent en quelque sorte aux stratégies consécutives, afin de développer à la fois l'aisance et la précision en lecture. Toutefois, certaines stratégies, parmi les stratégies consécutives, doivent être adaptées en fonction du type de texte (informatif ou narratif), comme on le verra ci-dessous.

TEXTE INFORMATIF

A) Six stratégies consécutives (à suivre dans l'ordre défini ci-dessous)

Tout comme à l'oral, nous sommes d'avis que pour l'apprentissage de la lecture, il faut une phase d'*input* et une phase d'*output*.

INPUT ET OUTPUT

INPUT : pré-lecture

La pré-lecture est une phase essentielle dans l'enseignement de la lecture. Il est donc important d'y consacrer un certain temps, en classe, car cette phase

comporte de nombreux aspects, comme on peut le constater dans le Tableau 3, sous la rubrique : « Pré-lecture » (p. 24). Ainsi, AVANT même d'aborder la lecture du texte ou du livre devant les apprenants de la classe, il est crucial de préparer ORALEMENT la phase de lecture proprement dite. C'est l'un des aspects *spécifiques* de la littératie en L2/LÉ (contrairement à ce qui se passe en L1). Deux stratégies constituent, en pré-lecture, la phase d'input.

1. *Contextualisation* : pour développer la grammaire non consciente (interne)

En pré-lecture, il importe de commencer par une phase ORALE de contextualisation, c'est-à-dire par une discussion en rapport avec le thème du texte ou du livre, en faisant un lien avec le vécu et les expériences de l'apprenant, pour mieux faire établir les liens entre l'oral et le texte écrit. Dans une perspective du développement de la littératie, il importe de faire comprendre à l'apprenant qu'il peut y avoir un lien entre sa vie personnelle et ce qui se trouve dans un livre, en faisant alors un lien avec le thème du livre ou du texte, par exemple : *Est-ce que tu crois que la vie est plus facile maintenant qu'autrefois?* (avant d'aborder un livre sur *La vie d'autrefois*, par exemple). Au cours de cette étape, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient qu'il s'agit d'une préparation pour un texte à lire. Dans le contexte de l'apprentissage d'une L2/LÉ, c'est pour rappeler à l'apprenant les mots et les structures à utiliser au cours de la discussion sur le thème, pour activer en quelque sorte sa grammaire interne, tout en l'impliquant cognitivement dans le thème.

C'est donc au cours de cette phase que l'on présente oralement, *en contexte*, les *principaux* mots nouveaux que l'apprenant va rencontrer au cours de sa lecture, de manière à le sensibiliser à la signification et à la lecture à haute voix (prosodie et rapport son – graphie). Par exemple, si on trouve dans un texte sur la publicité l'expression *être inondé de publicité*, afin de donner aux apprenants un modèle langagier, l'enseignant peut se référer à ses expériences personnelles en disant, par exemple : *En me rendant au travail, je vois beaucoup d'affiches publicitaires. Il y a de la publicité partout en ville! Je me sens inondé de publicité. Et toi, où est-ce que tu te sens inondé de publicité ?* Puis, il questionne les apprenants à ce sujet afin de leur faire utiliser cette expression nouvelle dans une phrase. Au moment de lire, lorsque les apprenants rencontreront dans le texte le mot *inondé*, ils devraient alors déjà en connaître le sens et n'avoir qu'à se familiariser avec la manière dont ces mots s'écrivent et se lisent à haute voix (prosodie et lien son – graphie). Aussi, il importe qu'au cours de cette phase, les apprenants *utilisent* eux-mêmes oralement, dans des phrases complètes, les mots nouvellement appris, en réponse aux questions de l'enseignant.

C'est ici que se manifeste notamment une conception de la littératie qui est spécifique à la L2/LÉ, dans la mesure où il faut d'abord préparer l'apprenant, oralement, sur le plan langagier avant même qu'il commence la lecture du texte. Sinon, l'apprenant va recourir à la traduction plutôt qu'essayer de dégager le sens d'un texte directement du français (sans le traduire). Le choix des mots et des structures à présenter dans la phase de la contextualisation est très important car il devrait s'agir des mots et des structures qui sont susceptibles de causer des difficultés à l'apprenant. Il ne devrait pas s'agir de mots dont l'apprenant pourrait deviner le sens à partir du contexte du texte ou à partir de leur ressemblance avec les mêmes mots dans leur L1 (par exemple, le mot

français *radio* pour des apprenants qui savent déjà l'anglais). Si l'enseignant présente trop de mots, ou de mots dont le sens est facile à deviner, on se prive de la possibilité de développer une des stratégies de lecture les plus importantes, celle qui consiste à deviner le sens d'un mot à partir de son contexte d'utilisation.

2. *Anticipations* : pour modéliser les stratégies de lecture (comment lire un texte informatif)

L'enseignant aborde alors le titre même du texte ou du livre, l'illustration de la couverture (s'il y a lieu) et, le cas échéant, la « Table des matières », ainsi que quelques sous-titres ou des pages importantes. Il ne s'agit donc PAS de faire identifier toutes les illustrations (*Qu'est-ce que c'est? – C'est... ou bien : Que vois-tu sur cette image?*), ni de transformer la pré-lecture en une leçon déguisée de vocabulaire, mais plutôt de donner à l'apprenant un modèle de stratégies de lecture, tout en s'assurant de l'impliquer cognitivement et de le familiariser avec la manière d'anticiper ce qu'il pourrait trouver dans un texte informatif.

LA TECHNIQUE S – V – A

Pour les anticipations, l'enseignant peut recourir à la technique S – V – A. Pour cela, il pose une série de questions orales afin d'identifier, d'une part, ce que les apprenants SAVENT déjà (ou pensent déjà savoir) sur le sujet abordé et, d'autre part, ce qu'ils VEULENT SAVOIR sur le sujet, dans le contexte du texte ou du livre. Il s'agit donc d'appliquer la technique **S – V – A** : *Ce que je SAIS, ce que je VEUX SAVOIR* et *Ce que j'ai APPRIS* (en anglais : **K – W – L**, c'est-à-dire *What I KNOW, What I WANT to Know* et *What I have LEARNED*). L'enseignant trace alors au tableau, ou sur un grand bloc-notes, trois colonnes, comme ceci :

S	V	A
Nous SAVONS que...	Nous VOULONS SAVOIR...	Nous AVONS APPRIS...

Puis, il prend note, dans la première colonne, de ce que les apprenants savent déjà sur le sujet, d'après leurs suggestions orales (4 ou 5 points seulement). Il demande alors aux apprenants ce qu'ils pensent qu'ils vont apprendre sur le sujet, dans le contexte du texte ou du livre, et en prend note (4 ou 5 points seulement).

La pré-lecture est une étape que l'on fait pour chaque section d'un livre s'il s'agit d'un livre qui est long à lire. Mais, dans ce cas, il faut d'abord présenter tout le livre simplement afin d'en donner une vue d'ensemble avant d'aborder chacune des sections. On fait alors le S – V – A pour chacune des sections.

OUTPUT : lecture proprement dite

Après avoir terminé ces deux étapes préparatoires à la LECTURE proprement dite (*contextualisation* et *anticipations*), commence alors la phase de *output*

qui consiste avant tout à modéliser comment lire les phrases du texte et à faire lire le texte plusieurs fois par les apprenants. Cela se fait en recourant aux stratégies consécutives d'enseignement exposées ci-dessous.

3. *Première exploitation* : pour dégager le sens global du texte (compréhension générale)

L'enseignant peut maintenant entreprendre la première exploitation du texte, qui est centrée d'abord et avant tout sur la compréhension du sens global. Il est important, à cette étape, de NE PAS mélanger les remarques sur LE SENS et sur LA FORME, surtout s'il y a des apprenants qui ont des difficultés dans la classe. Il est fortement conseillé de bien distinguer ces phases. Cette première lecture vise à donner à l'apprenant le goût de lire, à l'intéresser avant tout au contenu du texte ou du livre. C'est une étape très « déscolarisée » au cours de laquelle on se concentre sur le message du texte. C'est pourquoi on doit poser des questions de compréhension et lire le texte ensemble. Mais, avant de faire lire le texte par les apprenants, il importe qu'ils aient d'abord une idée générale du sens du texte.

Pour vérifier si les apprenants ont bien compris le sens global du texte, il ne s'agit pas seulement de leur demander s'ils ont compris, mais bien de leur poser des questions susceptibles de montrer qu'ils ont bien compris (*Comment est-ce qu'on écoutait de la musique dans l'ancien temps?* etc.). Il ne s'agit donc pas de traduire ou de faire traduire un texte, mais d'en comprendre directement le sens. Lors de cette activité orale, il faut veiller à modéliser, corriger et faire produire des phrases complètes.

Comme il s'agit d'un texte informatif, l'enseignant demande aux apprenants de dire ce qu'ils ont appris dans la section du texte ou du livre lu jusqu'ici et de compléter alors la colonne A (*Ce que nous avons appris...*).

À ce niveau, c'est l'enseignant ou de bons apprenants qui lisent le texte. Si le temps le permet, on relit des parties du texte au cours de la même leçon. Mais, il importe de ne pas séparer dans le temps l'étape de la pré-lecture de l'étape du début de la lecture : pré-lecture et début de la lecture doivent se suivre au cours d'une même période de classe.

En général, à ce niveau, on ne lit pas tout le texte à haute voix dans la classe. On conseille aux apprenants de compléter la lecture du texte à la maison, à l'aide d'un enregistrement du texte, si possible. Il est également suggéré de faire lire le texte, ou des parties du texte, au cours de la période suivante de classe.

Si nécessaire, c'est-à-dire s'il y a encore des difficultés sur ce plan, l'enseignant fait une autre exploitation du texte en vue d'améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT SON – GRAPHIE.

Pour cela, l'enseignant questionne les apprenants pour faire une révision du texte ou du livre déjà lu. Puis, des apprenants lisent successivement les parties du texte à voix haute. Après avoir fait lire le texte par des apprenants, l'enseignant attire l'attention sur certains phénomènes prosodique et sur le

lien entre UN SON et ses différentes graphies. Dans ce dernier cas, il est important que l'apprenant lise à voix haute la phrase dans laquelle il a identifié un son avec sa graphie correspondante. Puis, l'enseignant demande aux apprenants de trouver d'autres exemples du même phénomène prosodique et du même son dans le texte et de lire les phrases correspondantes. Les apprenants notent alors quelques exemples dans leur cahier La lecture à haute voix.

4. Deuxième exploitation : pour apprendre la grammaire consciente (externe)

Au cours de la leçon suivante, il est d'abord nécessaire de réviser la partie lue à la maison. L'enseignant pose des questions de compréhension sur cette partie du texte. Puis, il procède à une autre exploitation du texte, en vue de sensibiliser les apprenants à la grammaire consciente, externe, c'est-à-dire faire apprendre un certain savoir explicite sur la langue. Après avoir questionné les apprenants pour réviser brièvement le texte et fait lire des parties du texte à haute voix par des apprenants individuellement, l'enseignant fait observer dans le texte UN phénomène langagier particulier au français et spécifique à la langue écrite, par exemple, l'accord du verbe avec son sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les mots de la même famille, les homophones, etc. (qu'on va exploiter plus tard au cours de la leçon d'écriture). Les apprenants trouvent des exemples dans le texte et les lisent à haute voix. Puis, ils notent quelques exemples dans leur cahier *Autogrammaire* et y ajoutent quelques autres exemples personnels dans le même contexte.

Avec des apprenants d'un niveau un peu plus avancé, en groupe, la classe trouve une façon de décrire le phénomène grammatical. On écrit alors la « règle » dans le cahier *Autogrammaire*. Mais, **avec des apprenants débutants, même adultes, il n'est pas conseillé de faire énoncer la « règle » : il faut se contenter de faire observer ou remarquer le phénomène langagier. Sinon, le savoir explicite (conscient) risque d'interférer avec la compétence implicite (non consciente), ce qui risque de nuire au développement de la grammaire interne, et empêcher de parler avec aisance et spontanéité. Et comme on sait, dès qu'un apprenant adulte « connaît » une règle (dans sa mémoire déclarative), il croit que c'est suffisant; or, cela n'est pas du tout le cas : pour arriver à communiquer ou à interagir socialement dans une L2/LÉ, il importe d'utiliser et de réutiliser la langue dans différents contextes, c'est-à-dire de développer sa mémoire procédurale (sa grammaire interne).**

En outre, on conseille aux apprenants de lire un même livre deux ou trois fois à la maison en s'aidant, si possible, d'un enregistrement du texte, afin de bien intégrer les nouveaux mots et les nouvelles structures et afin d'assurer le développement de leur grammaire interne. S'il y a encore des éléments langagiers qui causent des difficultés, les apprenants doivent en faire part à l'enseignant en salle de classe.

POSTLECTURE

5. ACTIVITÉS-SYNTÈSE (pour les sections d'un livre) et POSTLECTURE (à la fin du livre) : pour réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux

On ne fait qu'une activité de postlecture par texte ou livre. S'il s'agit d'un livre qui a plusieurs chapitres ou sections, à la toute fin du livre, on revient au tableau **S – V – A** afin de faire d'abord identifier ce que les apprenants ont appris sur l'ensemble du livre : à cette fin, l'enseignant complète la 3^e colonne du tableau à partir de ce que les apprenants disent avoir appris en lisant le livre en question.

Puis, il s'agit d'examiner les questions que les apprenants VOULAIENT savoir (dans la deuxième colonne du Tableau S – V – A) et auxquelles la lecture du texte ou du livre n'a pas permis de répondre. On peut encourager les apprenants à faire une recherche sur ce qu'ils voulaient savoir mais qui n'a pas été abordé dans le texte ou le livre, ou discuter de certains passages afin de voir si on est d'accord ou non avec le message lu. On peut même organiser un petit débat là-dessus, on peut enchaîner avec une leçon d'écriture ou bien les apprenants écrivent un article sur le sujet pour exprimer leur propre point de vue.

Mais si, à cause de sa longueur, un texte doit être subdivisé en sections ou chapitres, l'enseignant fait une activité-synthèse à la suite de chaque section ou chapitre. L'activité proprement dite de « postlecture » n'arrive qu'à la toute fin du texte ou du livre.

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

Les cinq stratégies d'enseignement de la lecture énumérées précédemment doivent être complétées par le recours à deux autres stratégies qui s'utilisent en même temps afin de développer, d'une part, l'aisance et, d'autre part, la précision en lecture.

6. AISANCE : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte

Pour cela, l'enseignant doit veiller à lire et à faire lire par les apprenants le texte de manière « naturelle », dans des séquences qui ont un sens, sans détacher les syllabes, ni les mots.

7. PRÉCISION : lire à haute voix en respectant la prosodie et en établissant les liens corrects entre les sons et leurs graphies

Pour cela, l'enseignant corrige les erreurs de lecture des apprenants. Mais, il importe alors que l'apprenant relise immédiatement la phrase corrigée afin de faire voir si la prosodie a été respectée et si les liens entre un son et ses graphies ont été faits correctement.

En somme, tel que mentionné au début du présent chapitre, dans l'ANL, la lecture implique non seulement une compétence implicite mais le recours à un certain savoir explicite sur la langue. Même si la lecture consiste avant tout à dégager le sens d'un texte écrit, l'apprenant doit aussi être sensibilisé à la prosodie et aux rapports entre un son et ses différentes graphies, ainsi qu'à certains phénomènes grammaticaux propres à la langue écrite. C'est ce que visent les stratégies d'enseignement suggérées ci-dessus.

* * *

Tableau 3 - Stratégies d'enseignement de la lecture : TEXTE INFORMATIF

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
PRÉ-LECTURE			
<p align="center">UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE A L'ORAL, DEVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE</p>	<p align="center">INPUT</p>	<p>1. CONTEXTUALISATION</p> <p>Pour développer la grammaire non consciente (interne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - P fait ressortir le lien entre le vécu des apprenants et le thème du texte - P utilise quelques nouveaux mots ou structures du texte qui sont importants pour comprendre le sens global (oralement, sans le texte, sous forme de « conversation »)
		<p>2. ANTICIPATIONS</p> <p>Pour modéliser les stratégies de lecture : comment lire un texte informatif (technique S – V – A)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - P montre la page couverture et lit le titre - P discute avec les apprenants de la table des matières (s'il y a lieu) ainsi que des titres et des sous-titres afin d'en dégager la signification - P demande aux apprenants ce qu'ils SAVENT (S) déjà sur le sujet du texte ou du livre - P demande ce qu'ils VEULENT APPRENDRE (V) sur ce sujet dans le livre (ou dans l'extrait)

LECTURE					
BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	OUTPUT Modéliser comment lire et faire lire plusieurs fois les phrases modélisées	3. PREMIÈRE EXPLOITATION Pour dégager le sens global du texte (compréhension générale)	<ul style="list-style-type: none"> - P lit le texte sans interruption alors que les apprenants ont le texte sous les yeux - P pose des questions pour vérifier la compréhension - P relit le texte (modélise) et les apprenants lisent à haute voix la partie lue par P - P demande ce qu'ils ont APPRIS (A) dans cette partie du texte - Les apprenants poursuivent à la maison leur lecture, si possible à l'aide d'un enregistrement du texte 	AISANCE (habilité) : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte PRÉCISION (habilité) : pour une lecture qui respecte la prosodie et établit les liens corrects entre les sons et leurs graphies	6. P fait lire le texte de manière « naturelle » dans des séquences qui ont un sens (sans détacher les syllabes, ni les mots). 7. P corrige les erreurs (en lecture) et fait relire immédiatement la phase corrigée.
		Si nécessaire, P propose une EXPLOITATION pour améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT son-graphie	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision du texte et questionne les apprenants sur ce qu'ils ont APPRIS (A) en lisant le reste du texte - Quelques apprenants lisent à haute voix des parties du texte - P montre UN son et sa graphie - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte, les lisent à haute voix et les notent dans leur cahier <i>La lecture à haute voix</i> 		
		4. DEUXIÈME EXPLOITATION Pour apprendre la grammaire consciente (externe)	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision du texte - Des apprenants lisent le texte à haute voix, individuellement - P fait observer UN phénomène langagier - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte - Des apprenants notent quelques exemples dans leur cahier <i>Autogrammaire</i> et d'autres exemples personnels 		
	ACTIVITÉ-SYNTÈSE et POSTLECTURE				
		5. ACTIVITÉS-SYNTÈSE (pour les sections d'un livre) et POSTLECTURE (à la fin de tout le livre) Pour réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - P fait un retour sur le schéma S-V-A et demande quelles sont les questions auxquelles le texte n'a pas permis de répondre - P demande s'il y a d'autres questions qui se posent sur le sujet - Les apprenants font une recherche pour trouver les réponses à ces questions 		

TEXTE NARRATIF

Tel que mentionné ci-dessus, dans l'ANL, certaines stratégies, parmi les stratégies consécutives d'enseignement de la lecture, doivent être adaptées en fonction du type de texte (informatif ou narratif). Par *texte narratif*, nous référons ici à un conte, un récit, une histoire, un texte fictif, une œuvre littéraire simple, et ainsi de suite.

Pour un texte narratif, comme c'était le cas pour un texte informatif, on fait la distinction entre deux grandes catégories de stratégies : une suite de six stratégies consécutives et un groupe de deux stratégies simultanées, qui se superposent en quelque sorte aux six stratégies consécutives, afin de développer à la fois l'aisance et la précision en lecture.

Également, la planification de leçons visant au développement de l'habileté à lire un texte narratif comporte trois phases : la **pré-lecture**, la **lecture** proprement dite, et la **postlecture**.

A) Six stratégies consécutives (à suivre dans l'ordre défini ci-dessous)

Comme dans le cas de l'enseignement de l'oral et de l'enseignement de la lecture d'un texte informatif, on fait également la distinction entre une phase d'*input* et une phase d'*output*.

INPUT ET OUTPUT

INPUT : pré-lecture

La pré-lecture est une étape que l'on fait chaque fois qu'on aborde un nouveau livre. S'il y a plusieurs chapitres ou sections dans le livre, il faut faire une pré-lecture pour chaque chapitre ou section, aussi bien qu'une petite prédiction pour tout le livre. Mais la contextualisation et les prédictions pour l'ensemble du livre précèdent celles de chaque chapitre.

Dans le cas d'un texte narratif, l'*input* comprend deux stratégies d'enseignement : *contextualisation* et *prédictions*.

1. *Contextualisation* : pour développer la grammaire non consciente (interne)

Cette stratégie est la même que dans l'enseignement d'un texte informatif : pour des détails, voir ci-dessus (p. 21).

2. *Prédictions* : pour apprendre à « deviner » le sens en lisant

Pour apprendre à faire « deviner » le sens en lisant, l'enseignant présente d'abord le livre aux apprenants. Il aborde le titre même du livre et l'illustration de la couverture (s'il y a lieu), en posant une série de questions sur ce que les apprenants pensent qu'il peut arriver dans l'histoire. Puis, il montre *quelques* autres illustrations qui accompagnent habituellement certaines pages et qui sont susceptibles de faire devenir, en quelque sorte, les étapes essentielles de l'histoire. Il pose alors des questions sur ces illustrations, de manière à faire prédire le contenu de la page : par exemple, *Qu'est-ce que la petite fille fait? À quoi joue-t-elle? Pourquoi est-ce que tu peux dire cela?* etc. Il ne s'agit donc PAS de faire décrire toutes les illustrations (*Qu'est-ce que c'est? – C'est....* ou bien : *Que vois-tu sur cette image?*), ni de transformer la pré-lecture en une leçon déguisée de vocabulaire, mais plutôt d'interpréter des illustrations et de donner à l'apprenant un modèle de stratégies de lecture, de faire deviner le sens à partir du contexte plutôt que d'essayer de connaître le sens de chaque mot, ou de traduire.

L'enseignant note alors les principales prédictions pour pouvoir y revenir plus tard. Après la lecture du livre, il est important d'y revenir afin de vérifier les prédictions des apprenants et de faire dire *pourquoi*, en se référant à des passages du texte, certaines prédictions sont inexactes, alors que d'autres sont exactes.

On remarquera que, dans le cas d'un texte narratif, il ne saurait être question d'*anticipation* de l'information contenue dans un texte. C'est pourquoi on ne recourt pas, pour un texte narratif, à la technique S – V – A. Il est plutôt question de *prédictions* de ce que les apprenants pensent qu'il peut arriver dans l'histoire.

OUTPUT : lecture proprement dite

Après avoir terminé ces deux étapes préparatoires (*contextualisation* et *prédictions*) à la LECTURE proprement dite, commence alors la phase de l'*output* qui consiste avant tout à modéliser comment lire à haute voix les phrases du texte et à faire lire le texte plusieurs fois par les apprenants. Cela se fait en recourant à quatre stratégies consécutives d'enseignement.

3. *Première exploitation* : pour dégager le sens (compréhension générale)

La première exploitation est centrée d'abord et avant tout sur la compréhension du sens global du texte. Il est important, à cette étape, de NE PAS mélanger les remarques sur le SENS et sur la FORME, surtout s'il y a des apprenants qui éprouvent des difficultés dans la classe. Il est fortement conseillé de bien distinguer le SENS et la FORME. Cette première lecture vise à donner à l'apprenant le goût de lire le texte, à l'intéresser avant tout à ce qui arrive dans l'histoire, etc. C'est une étape très « déscolarisée ».

Dans la très grande majorité des cas, il est préférable que ce soit l'enseignant qui lise SEUL, à voix haute, la première partie du texte, **pendant que les apprenants suivent le texte** affiché à l'écran à l'aide d'un projecteur ou sur leur

copie s'ils ont un exemplaire du livre qu'ils peuvent partager en petits groupes. Si les apprenants ne **voient** pas le texte lu par l'enseignant, il ne s'agit pas d'une activité de lecture, mais d'une activité d'écoute, pour les apprenants. Cette étape sert de *modèle* de lecture pour l'apprenant et l'aide à mieux saisir le nouveau système prosodique et le nouveau système de rapports entre les sons et les graphies.

Pour vérifier si les apprenants ont bien compris le sens global du texte, il ne suffit pas seulement de leur demander s'ils ont compris, mais bien de leur poser des questions susceptibles de montrer qu'ils ont bien compris (*Qu'est-ce qui arrive à...?*, etc.). Il ne s'agit donc pas de traduire ou de faire traduire un texte, mais d'en comprendre directement le sens, c'est-à-dire de faire en sorte que le contenu de l'histoire (*l'input*) soit compréhensible pour les apprenants. Cela les aide à acquérir plus d'informations linguistiques implicitement en lisant l'histoire. Lors de cette activité orale, il faut veiller à modéliser, corriger et faire produire des phrases complètes.

Puis, s'il reste suffisamment de temps, l'enseignant relit des parties du texte ou demande à quelques apprenants d'en lire une partie et fait reprendre lorsqu'il y a des erreurs de prononciation. À la fin de l'histoire, l'enseignant **fait un retour sur les prédictions** déjà faites par les apprenants.

Mais, il importe de ne pas séparer dans le temps l'étape de la pré-lecture de l'étape de la lecture : pré-lecture et début de la lecture doivent se suivre au cours d'une même période de classe.

Si nécessaire, c'est-à-dire s'il y a encore des difficultés sur ce plan, l'enseignant fait une autre exploitation du texte en vue d'améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT SON – GRAPHIE.

Pour cela, l'enseignant questionne les apprenants pour faire une révision du texte ou du livre déjà lu. S'il s'agit de textes narratifs de la collection Myosotis, P montre la version (électronique) du texte qui ne renferme que la suite des illustrations, sans le texte, et fait reconstituer oralement l'histoire.

Puis, des apprenants lisent successivement les parties du texte à voix haute. Après avoir fait lire des parties du texte par des apprenants, l'enseignant attire l'attention sur certains phénomènes prosodiques et sur le lien entre UN SON et ses différentes graphies. Dans ce dernier cas, il est important que l'apprenant lise à voix haute la phrase dans laquelle il a identifié un son avec sa graphie correspondante. Puis, l'enseignant demande aux apprenants de trouver d'autres exemples du même phénomène prosodique et du même son dans le texte et de lire les phrases correspondantes. Les apprenants notent alors quelques exemples dans leur cahier La lecture à haute voix.

4. *Deuxième exploitation* : pour apprendre la grammaire consciente (externe)

Il s'agit maintenant de sensibiliser les apprenants à la grammaire consciente, externe, c'est-à-dire de faire apprendre *en contexte* un certain savoir explicite sur la langue, spécifique à la langue écrite.

Comme il n'y a pas de différence essentielle entre un texte informatif et un texte narratif concernant cette stratégie, pour des détails, voir les suggestions ci-dessus, à propos du texte informatif (p. 23).

NOTE : on commence toujours avec des questions de compréhension de la partie lue à la maison et la vérification des prédictions.

On continue à encourager les apprenants à relire le livre entier à la maison afin d'intérioriser les formes langagières qui s'y trouvent.

POSTLECTURE

5. *ACTIVITÉS-SYNTHÈSE (pour les sections d'un livre) et POSTLECTURE (à la fin du livre)* : pour réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux

Si, à cause de sa longueur, un texte doit être subdivisé en sections ou chapitres, l'enseignant fait une activité-synthèse à la suite de chaque section ou chapitre. L'activité proprement dite de « postlecture » n'arrive qu'à la toute fin du texte ou du livre.

On ne fait qu'une activité de post-lecture par livre. La post-lecture consiste à enchaîner avec une activité orale (par exemple, exprimer ses réactions au sujet de l'histoire ou faire une comparaison avec un autre texte déjà lu) ou une activité d'écriture, sur la même thématique, pour élargir la perspective, c'est-à-dire agrandir le champ d'expérience de la littérature de l'apprenant.

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

Les stratégies d'enseignement de la lecture d'un texte narratif énumérées précédemment doivent être complétées par le recours à deux autres stratégies qui s'utilisent en même temps afin de développer, d'une part, l'aisance et, d'autre part, la précision en lecture.

6. *AISANCE* : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte

Voir détails ci-dessus, présentés pour un texte informatif (p. 23)

7. *PRÉCISION* : lire à haute voix en respectant la prosodie et en établissant les liens corrects entre les sons et leurs graphies

Voir détails ci-dessus, présentés pour un texte informatif (p. 23).

* * *

Tableau 4 - Stratégies d'enseignement de la lecture : TEXTE NARRATIF

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
TEXTE NARRATIF : PRÉ-LECTURE			
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	INPUT	1. CONTEXTUALISATION Pour développer la grammaire non consciente (interne)	<ul style="list-style-type: none"> - P fait ressortir le lien entre le vécu des apprenants et le thème de l'histoire - P utilise quelques nouveaux mots ou structures du texte qui sont importants pour comprendre le sens global (oralement, sans le texte, comme une « conversation »)
		2. PRÉDICTIONS Pour apprendre à « deviner » le sens en lisant	<ul style="list-style-type: none"> - P montre la page couverture et <i>quelques</i> images ici et là - P questionne les apprenants en rapport avec les images pour faire penser aux événements qu'on pourrait trouver dans l'histoire (éviter la question : <i>Qu'est-ce que tu vois?</i>).

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
TEXTE NARRATIF : LECTURE					
TILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	OUTPUT Modéliser comment lire les phrases du texte et faire lire le texte plusieurs fois par les apprenants	3. PREMIÈRE EXPLOITATION Pour dégager le sens (compréhension générale)	<ul style="list-style-type: none"> - P lit l'histoire sans interruption alors que les apprenants ont le texte sous les yeux - P pose des questions pour vérifier la compréhension - P relit l'histoire (modélise) et les apprenants lisent à haute voix, en chœur, phrase par phrase - P revient sur les prédictions et demande « pourquoi » elles sont correctes ou non - P fait lire l'histoire par les apprenants, en chœur, en sous-groupes ou individuellement, selon les besoins de la classe 	AISANCE (habileté) : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte PRÉCISION (habileté) : pour une lecture qui respecte la prosodie et établit les liens corrects entre les sons et leurs graphies	7. P fait lire le texte de manière « naturelle » dans des séquences qui ont un sens (sans détacher les syllabes, ni les mots). 8. P corrige les erreurs (en lecture) et fait relire immédiatement la phase corrigée.
		4. DEUXIÈME EXPLOITATION Pour faire comprendre le rapport son-graphie	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision du texte - En petits groupes, des apprenants lisent successivement à haute voix des parties du texte - P montre UN son et sa graphie - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte - Les apprenants relisent le texte en petits groupes 		
		5. TROISIÈME EXPLOITATION Pour apprendre la grammaire consciente (externe)	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision de l'histoire - Des apprenants lisent l'histoire à haute voix, individuellement - P fait observer UN phénomène langagier - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte 		
		6. ACTIVITÉS-SYNTÈSE (pour sections d'un livre) et POSTLECTURE (à la fin du livre) Pour réutiliser/ intégrer les structures et les mots nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - P discute afin de trouver une activité qui prolonge l'histoire : changer la fin, continuer l'histoire, la lire comme une pièce de théâtre, etc. - Les apprenants font l'activité 		

AIDE À LA LITTÉRATIE

Avec des apprenants adultes, on peut recourir occasionnellement au « message » et on encourage fortement la lecture individuelle.

LE « MESSAGE »

Dans l'ANL, avec des apprenants adultes qui ont déjà atteint un certain niveau dans le développement de la L2/LÉ, un des moyens d'encourager la lecture est d'écrire *occasionnellement* un « message » au tableau ou sur un grand bloc-notes. Le « message » est en rapport, par exemple, avec l'actualité, avec un évènement qui se passe dans la ville ou dans la vie personnelle de l'enseignant ou des apprenants. Cela permet de réutiliser dans de nouvelles phrases quelques structures langagières déjà apprises. L'enseignant l'exploite comme un texte ou un livre, d'abord en modélisant (ou en le faisant lire par un apprenant plus fort), en posant des questions de compréhension puis, en le faisant lire par les apprenants et, enfin, en faisant ressortir, par exemple, un phénomène prosodique ou un son (s'il y a un son qui présente encore des difficultés) ou un phénomène grammatical. Cela ne devrait durer qu'une douzaine de minutes, tout au plus. Le « message » est un autre moyen de montrer à lire aux apprenants en utilisant un texte qui a un sens pour eux, qui est authentique. Le message peut aussi mener à une discussion orale.

LA LECTURE INDIVIDUELLE

Il n'est pas recommandé que les apprenants commencent à lire de nouveaux livres individuellement dès les débuts de leur apprentissage, car ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec le nouveau système prosodique et/ou le nouveau système de relation son – graphie (dans la L2/LÉ) et ils ne possèdent pas suffisamment de vocabulaire pour être en mesure de bien lire de manière autonome. Il est essentiel qu'ils relisent à la maison les textes ou les livres qu'ils ont déjà lus en classe plusieurs fois.

Mais, dès que le niveau de développement langagier de l'apprenant le permet, il est fortement conseillé de l'encourager à lire de manière autonome, individuellement, des articles de revue ou de magazines, des textes sur Internet, etc. et d'en faire à l'occasion le compte rendu, un résumé ou une synthèse. Ce genre d'activité peut alors être suivi d'une discussion orale avec l'ensemble de la classe.

* * *

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Dans la perspective du développement de la littératie préconisée dans l'ANL, nos considérations sur l'oral et sur la lecture nous amènent à aborder l'écriture. Or, comme c'est le cas pour l'oral et pour la lecture, l'enseignement de l'écriture dans une L2/LÉ requiert des stratégies d'enseignement spécifiques que nous allons maintenant examiner. Au début, évidemment les activités d'écriture sont simples et étroitement liées au travail fait d'abord à l'oral, portant notamment sur l'apprenant : ses caractéristiques physiques et morales, ses goûts, ses intérêts, etc. L'enseignant doit alors développer avec les apprenants un modèle d'écriture portant sur ces thématiques. Et, à mesure que les apprenants se familiarisent avec les structures de la langue, ils pourront éventuellement parvenir à rédiger de manière autonome sur des thématiques plus diversifiées.

Même si l'objectif premier de l'écriture est de transmettre des significations, il ne faut pas négliger pour autant la précision langagière. En effet, à l'écrit, comme les apprenants ont le temps de relire leur propre texte, il est alors possible pour eux de recourir à leur savoir explicite sur la langue.

L'ÉCRITURE: TEXTE PERSONNEL

I. LES PREMIERS TEXTES

En milieu adulte, avec des débutants, les premiers textes à rédiger, dans l'ANL, sont des textes de nature plutôt personnelle, en rapport avec les goûts des apprenants, leurs caractéristiques physiques et morales, etc. Pour les textes personnels, on fait la distinction, comme cela a été le cas pour l'oral et pour la lecture, entre deux grandes catégories de stratégies d'enseignement : une suite de quelques stratégies consécutives et un groupe de deux stratégies simultanées, qui se superposent en quelque sorte aux premières.

A) Quatre stratégies consécutives (à suivre dans l'ordre défini ci-dessous)

Comme dans le cas de l'enseignement de l'oral et de l'enseignement de la lecture d'un texte, on fait également, en écriture, la distinction entre une phase d'*input* et une phase d'*output*.

INPUT : la lecture et la pré-écriture

Note : *parce que les premiers textes d'écriture des adultes sont liés étroitement à l'oral, et que la lecture et l'écriture suivent immédiatement le développement oral dans le même cours, il n'est donc pas nécessaire de faire une modélisation en tant que telle. L'écriture suit **immédiatement** les étapes mentionnées dans la section précédente pour la lecture d'un texte personnel (p. 20).*

Ainsi, la préparation de l'écriture commence avec la première exploitation :

1. *Exploitation du texte : Conscientisation grammaticale*, pour pouvoir faire utiliser correctement la grammaire consciente, externe

L'enseignant fait observer dans le texte UN ou des phénomènes langagiers particuliers au français et spécifiques à la langue écrite, par exemple, le fait que *Je m'appelle* s'écrit avec deux 'p' et deux 'l', que le pronom *tu* demande un 's', comme dans *Tu travailles à...*, quelques homophones, etc. S'il y en a, les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte et les lisent à haute voix.

2. *Adaptation* : pour vérifier si la tâche est bien comprise

Puis, après avoir fait faire aux apprenants des observations sur la forme langagière à partir du texte modèle, on leur demande ce qu'ils vont écrire eux-mêmes, pour qu'ils adaptent le texte à leur situation personnelle en utilisant et en réutilisant des structures qu'ils viennent d'utiliser dans la partie orale de la leçon. Pour cela, l'enseignant questionne *quelques* apprenants en vue de leurs adaptations personnelles au moment d'écrire leur texte inspiré du modèle au tableau. Il est à noter que les apprenants NE COPIENT PAS le texte au tableau.

Comme on aura pu le constater, la phase de pré-écriture est essentielle, car il s'agit d'une phase spécifique à l'apprentissage d'une L2/LÉ. C'est que la conception de la littératie en L2/LÉ n'est pas simplement une transposition de celle que l'on se fait de la littératie en L1.

OUTPUT : l'écriture proprement dite

3. *Écriture* : pour faire écrire des paragraphes en faisant réutiliser les phrases déjà utilisées à l'oral

Les apprenants sont maintenant préparés linguistiquement pour écrire leur propre texte, *en s'inspirant* du texte modèle resté affiché au tableau. Pendant qu'ils écrivent, l'enseignant circule afin d'apporter une aide personnelle à celles et à ceux qui en ont le plus besoin. À ce niveau, les apprenants ne produisent que des phrases qu'ils ont déjà utilisées à l'oral. Et l'enseignant les incite à écrire *correctement*.

La postécriture

4. Postécriture : pour bien intérioriser les acquis

Comme devoir, P propose aux apprenants d'écrire à la maison un autre texte semblable, en utilisant les informations au sujet d'une autre personne de la classe ou de l'un de leurs amis.

Au cours de la période de classe suivante, les apprenants lisent leurs nouveaux paragraphes, et on en discute. S'il y a des erreurs linguistiques, on les corrige ensemble.

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

5. Aisance : pour inciter l'apprenant à écrire directement en français, sans traduire

À cette fin, l'enseignant incite les apprenants à produire à l'écrit des phrases complètes qui sont semblables à celles qu'ils peuvent déjà utiliser à l'oral.

6. Précision : pour inciter l'apprenant à écrire correctement

Puis, lors de l'activité proprement dite d'écriture, il attire l'attention des apprenants, le cas échéant, sur le phénomène grammatical qui a été observé précédemment.

II. LES TEXTES ORIGINAUX

À partir du moment où les apprenants ont pu entreprendre la lecture d'un document authentique (non personnel), ils devraient alors être en mesure de commencer à rédiger des textes originaux.

NOTE : pendant un certain temps, on fait chaque jour un texte personnel directement lié au développement oral, et de temps en temps, après la lecture d'un document, un texte original. Peu à peu, on laisse tomber l'écriture qui ne fait que reprendre les phrases du développement oral précédent et on continue, aussi fréquemment que possible, avec l'écriture de textes originaux par les apprenants.

A) Six stratégies consécutives (à suivre dans l'ordre défini ci-dessous)

Comme dans le cas de l'enseignement de l'oral et de l'enseignement de la lecture d'un texte, on fait également, en écriture, la distinction entre une phase d'*input* et une phase d'*output*.

INPUT : la lecture et la pré-écriture

1. Modélisation : pour modéliser comment écrire des phrases authentiques déjà utilisées à l'oral

L'enseignant donne le sujet ou le thème sur lequel va porter le texte et écrit au tableau (traditionnel ou numérique, ou sur un grand bloc-notes), en phrases complètes et correctes, les suggestions des apprenants. À cette étape-ci, les apprenants n'écrivent rien : ils ne font que des suggestions orales. Ce sont les apprenants qui suggèrent *quoi écrire*, en rapport, normalement, avec le vécu et les expériences de l'enseignant, à partir de ce qui a été dit par celui-ci à son propre sujet dans la partie orale de la leçon. Cela permet de renforcer le lien entre ce qu'ils savent déjà (et qu'ils peuvent exprimer à l'oral) et ce qu'ils seront en mesure d'écrire en s'inspirant du modèle écrit. Il est à noter que les apprenants NE COPIENT PAS le texte au tableau.

2. Première exploitation, pour améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT SON – GRAPHIE.

Une fois le texte terminé, l'enseignant le lit au tableau. Puis, des apprenants lisent successivement des parties du texte à voix haute. L'enseignant corrige, le cas échéant, les erreurs de lecture des apprenants (prosodie et rapport son-graphie).

Après avoir fait lire le texte par des apprenants, l'enseignant attire l'attention sur certains phénomènes prosodique et/ou sur le lien entre UN SON et ses différentes graphies. Dans ce dernier cas, il est important que l'apprenant lise à voix haute la phrase dans laquelle il a identifié un son avec sa graphie correspondante. Puis, l'enseignant demande aux apprenants de trouver d'autres exemples du même phénomène prosodique et/ou du même son dans le texte et de lire les phrases correspondantes. Les apprenants notent alors quelques exemples dans leur cahier *La lecture à haute voix*.

3. Deuxième exploitation : conscientisation grammaticale, pour pouvoir faire utiliser correctement la grammaire consciente, externe

S'il y a lieu, l'enseignant fait observer dans le texte UN phénomène langagier particulier au français et spécifique à la langue écrite, par exemple, le fait que *Je m'appelle* s'écrit avec deux 'p' et deux 'l', que le pronom *tu* demande un 's', comme dans *Tu travailles à...*, quelques homophones, etc. Les apprenants trouvent des exemples dans le texte et les lisent à haute voix.

4. Adaptation : pour vérifier si la tâche est bien comprise

Puis, après avoir fait faire aux apprenants des observations sur la forme à partir du texte modèle, on leur demande ce qu'ils vont écrire eux-mêmes, pour qu'ils adaptent le texte à leur situation personnelle en utilisant et en réutilisant des

structures semblables. Pour cela, l'enseignant questionne *quelques* apprenants en vue de leurs adaptations personnelles au moment d'écrire leur texte inspiré du modèle au tableau.

Comme on aura pu le constater, la phase de pré-écriture est essentielle, car il s'agit d'une phase spécifique à l'apprentissage d'une L2/LÉ. C'est que la conception de la littératie en L2/LÉ n'est pas simplement une transposition de celle que l'on se fait de la littératie en L1.

OUTPUT : l'écriture proprement dite

5. *Écriture* : pour faire écrire des paragraphes en faisant réutiliser les phrases déjà utilisées à l'oral

Les apprenants sont maintenant préparés linguistiquement pour écrire leur propre texte, en s'inspirant du texte modèle au tableau. Pendant qu'ils écrivent, l'enseignant circule afin d'apporter une aide personnelle à celles et à ceux qui en ont plus besoin. En règle générale, il rappelle aux apprenants de produire des phrases basées sur ce qu'ils peuvent déjà utiliser à l'oral. Et il les incite à écrire *directement* dans la L2/LÉ, sans traduire, et *correctement*. Au besoin, il fait observer l'orthographe (lexicale ou grammaticale) de certains mots ou passages. Enfin, il porte une attention particulière aux phénomènes grammaticaux qui ont été observés à l'une des étapes précédentes.

La postécriture

6. *Postécriture* : pour une écriture authentique et motivante

Une fois les textes écrits, on peut en faire le partage parmi les apprenants de la classe qui ont un certain intérêt à les lire dans la mesure où il s'agit de textes semblables aux leurs mais *personnels*. Ainsi, dans l'ANL, il s'agit de textes très différents des « exercices » écrits habituellement proposés dans les manuels sur le marché, consistant, la plupart du temps, en phrases isolées qui sont les mêmes pour tous les apprenants.

À l'occasion, on peut « afficher » les textes, si cela est possible, ou même les « publier » et les diffuser soit aux apprenants d'une autre classe, soit à tous les apprenants de la classe. Toutefois, quand les textes sont affichés ou publiés, l'enseignant a intérêt à d'abord parcourir les compositions avec chaque apprenant. Puis, l'apprenant met son texte au propre en faisant les modifications suggérées par l'enseignant. Les apprenants font alors leur copie finale.

Puis, une fois les textes affichés et lus, on questionne de nouveau les apprenants sur ce qu'ils ont lu, sous forme de conversation ou de discussion. Ainsi, « la boucle est bouclée », tel que mentionné dans les débuts de la présente *Introduction* (p. 10) : de l'oral à la lecture et à l'écriture, puis, lecture des textes écrits et discussion à l'oral (sur ce qui a été lu).

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

7. *Aisance* : pour inciter l'apprenant à écrire directement en français, sans traduire

À cette fin, l'enseignant incite les apprenants à produire à l'écrit des phrases qui sont semblables à celles qu'ils peuvent déjà utiliser à l'oral.

8. *Précision* : pour inciter l'apprenant à écrire correctement

À cette fin, l'enseignant corrige les erreurs de structures qui se produisent lors des discussions orales qui précèdent l'écriture. Puis, lors de l'activité proprement dite d'écriture, il attire l'attention des apprenants, le cas échéant, sur le phénomène grammatical qui a été observé précédemment.

Ainsi, pour l'écriture d'un texte personnel, dans l'ANL, on suit à peu de choses près la même procédure qu'à l'oral et qu'en lecture : modélisation, utilisation et réutilisation des structures langagières déjà acquises à l'oral, et attention particulière apportée aux liens entre les éléments langagiers, en faisant produire des phrases complètes (pour l'aisance) et correctes (pour la précision). Il ne s'agit donc pas de traduire mot à mot ce que l'apprenant veut dire, mais bien d'utiliser spontanément à l'écrit ce qu'il connaît déjà à l'oral.

* * *

Tableau 5 - Stratégies d'enseignement de l'écriture : TEXTE PERSONNEL

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
TEXTE PERSONNEL : LECTURE et PRÉ-ÉCRITURE			
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE POUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	INPUT (écriture)	1. MODÉLISATION Pour modéliser comment écrire des phrases authentiques déjà utilisées à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - P demande aux apprenants de lui fournir des suggestions sur ce qu'il devrait écrire sur ce sujet à partir de ce qui a déjà été mentionné dans la partie orale de la leçon - P écrit au tableau, en phrases complètes et correctes, les suggestions des apprenants
	INPUT-OUTPUT (lecture) Modéliser comment lire et lire	2. PREMIÈRE EXPLOITATION Pour améliorer la lecture à haute voix : PROSODIE (intonation, accents, liaisons, enchaînements, etc.) et RAPPORT SON – GRAPHIE.	<ul style="list-style-type: none"> - P lit le texte au tableau - Quelques apprenants lisent des parties du texte à haute voix et P corrige - P attire l'attention sur certains phénomènes prosodiques et/ou sur le lien entre un son et ses différentes graphies - Les apprenants trouvent dans le texte d'autres exemples, les lisent à haute voix et les notent dans leur cahier <i>La lecture à haute voix</i>
	INPUT (écriture)	3. DEUXIÈME EXPLOITATION : conscientisation grammaticale Pour faire utiliser correctement la grammaire consciente, externe	<ul style="list-style-type: none"> - S'il y a lieu, P fait observer un phénomène langagier spécifique à la langue écrite - Les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte et les lisent à haute voix
		4. ADAPTATION Pour vérifier si la tâche est bien comprise	<ul style="list-style-type: none"> - P questionne <i>quelques</i> apprenants en vue de leurs adaptations personnelles

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE POUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	TEXTE PERSONNEL : ÉCRITURE				
	OUTPUT Faire écrire les phrases déjà utilisées à l'oral	5. ÉCRITURE Pour faire écrire des paragraphes en faisant réutiliser les phrases déjà utilisées à l'oral	Les apprenants écrivent seuls leur texte pendant que P circule pour les aider : <ul style="list-style-type: none"> Rappeler aux apprenants de produire des phrases basées sur ce qu'ils peuvent déjà utiliser à l'oral ou sur ce qu'ils ont déjà lu Inciter les apprenants à écrire <i>directement</i> en français, sans traduire, et <i>correctement</i> Au besoin, faire observer l'orthographe de certains mots Rappeler et corriger les phénomènes grammaticaux précédemment observés 	7. AISANCE (habileté) : inciter l'apprenant à écrire directement en français (sans traduire)	P encourage les apprenants à écrire ce qu'ils peuvent déjà dire
				8. PRÉCISION (habileté et savoir) Inciter l'apprenant à écrire correctement	P corrige les erreurs de structures dans la discussion orale avant d'écrire
TEXTE PERSONNEL : POST-ÉCRITURE					
		6. POST-ÉCRITURE Pour une écriture authentique et motivante	- RÉUTILISATION : <ul style="list-style-type: none"> Partager les textes et les faire lire Discuter des textes lus - DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> À l'occasion, faire afficher ou « publier » les textes Échanger des textes avec d'autres classes 		

CAHER D'ÉCRITURE PERSONNEL

En tant qu'habileté, l'écriture doit être une activité faite régulièrement et systématiquement, le plus souvent possible. Une habileté ne peut se développer que par son utilisation. *Tout comme on apprend à parler en... parlant et à lire en... lisant, on apprend à écrire en... écrivant. C'est pourquoi l'enseignant doit encourager les apprenants à écrire régulièrement, dans un cahier d'écriture personnel.*

L'enseignant lit les cahiers d'écriture personnels des apprenants à l'occasion et écrit quelques commentaires. Il fait remarquer l'orthographe de certains mots ou attire l'attention sur une autre manifestation de la grammaire externe, avant que les apprenants relisent leur texte. À ce moment-ci, on ne discute donc pas des règles de grammaire et on ne recourt pas au cahier d'*Autogrammaire*.

Ainsi, une véritable activité d'écriture ne consiste pas simplement à faire écrire une suite de phrases juxtaposées, décousues, à faire compléter des exercices à trous (*fill in the blanks*) ou à répondre à VRAI ou FAUX. Écrire pour communiquer consiste avant tout à composer un texte pour livrer un vrai message.

* * *

RÉFÉRENCES ⁵

- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (Dir.) : *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : Harmattan.
- GATBONTON, E. & SEGALOWITZ, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching : A Focus on Access to Fluency, *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 61, n° 3, 325-353.
- GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Traduction française de : A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114, par Netten, J. & Germain, C. (2012) : <http://www.neuroeducationquebec.org/revue>
- GERMAIN, C. & NETTEN J. (2011). Impact de la conception d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement, *Synergies Chine*, n° 6, 25-36.*
- GERMAIN, C. & NETTEN J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique, *Linguarum Arena*, 1(1), 9-24.*
- GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2, *Babylonia*, n° 2, p. 7-10.*
- GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère, *Synergies Corée* n° 1, 78-97.*
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*, Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année. Ministère de l'Éducation, Toronto, Ontario.
- LYSTER, R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse, *Studies in Second Language Acquisition*, n° 20.
- NETTEN, J. & GERMAIN, C. (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French, *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 8.2, 183-210.*
- PARADIS, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- PARADIS, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. Dans N. Ellis (Réd.), *Implicit and explicit learning of second languages* (pp. 393-419). London, England : Academic Press.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, Berne, Peter Lang.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1989). Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif. Dans Bednarz, N. & Garnier, C. (Rédacteurs), *Construction des savoirs : Obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'ARC.
- SHEHADEH, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge, *System*, n° 31, 155-171.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & Madden, C. G. (Rédacteurs). *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 235-253.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

⁵ Les articles avec astérisque sont tous disponibles et téléchargeables sur le site: <http://ugam.academia.edu/ClaudeGermain>