

Germain, Claude  
Université du Québec à Montréal  
Dép. de linguistique et de didactique des  
langues  
C.P. 8888, Succ. Centre-ville  
Montréal, QC H3C 3P8  
Canada  
[germain.claude@uqam.ca](mailto:germain.claude@uqam.ca)

Netten, Joan  
Memorial University of Newfoundland  
Faculty of Education  
Memorial University  
St. John's, NL A1B 3X8  
Canada  
[joan.netten@sympatico.ca](mailto:joan.netten@sympatico.ca)

### **Notice biographique de C. Germain :**

Claude Germain, professeur titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), est l'auteur de quelques ouvrages et articles dans le domaine de la didactique des langues. Avec sa collègue Mme Joan Netten, il travaille au développement des fondements théoriques et à l'implantation en milieu scolaire canadien d'un nouveau type de régime pédagogique en français langue seconde : le français intensif.

### **Notice biographique de J. Netten :**

Joan Netten, professeure Émérite à Memorial University of Newfoundland, est directrice du projet de recherche sur le français intensif au Canada. Elle est également vice-présidente du Bureau de direction de la *Revue canadienne des langues vivantes* et membre du Comité exécutif du *Français pour l'avenir*. Récemment, elle a été reçue membre de l'Ordre du Canada pour ses recherches sur l'apprentissage/enseignement du français et son implication dans ce domaine.

**Titre :** Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS

**Résumé :** D'entrée de jeu, les auteurs posent un certain nombre de distinctions conceptuelles, notamment entre autonomie générale, autonomie d'apprentissage et autonomie langagière, en montrant que les définitions les plus courantes de l'autonomie s'appliquent en particulier aux apprenants adultes et conviennent peu à un public de jeunes apprenants d'une langue seconde ou étrangère. En deuxième lieu, ils s'interrogent sur le sens des relations entre apprentissage et autonomie en montrant que le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale. Ensuite, ils exposent les grandes lignes d'un nouveau régime pédagogique qu'ils ont conçu et implanté en milieu scolaire canadien, le français intensif. Puis, les auteurs s'attardent sur trois facteurs qui, au sein de ce régime pédagogique, permettent d'assurer le développement d'une autonomie langagière : un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la

communication authentique, et un nombre minimal d'heures intensives. Enfin, ils examinent le rôle et la place des technologies dans le développement de l'autonomie langagière, en remettant en cause quelques présupposés actuels sous-jacents à l'utilisation des technologies.

**Mots-clés :** autonomie d'apprentissage, autonomie langagière, autonomie générale, français intensif, technologies

**Title :** Factors leading to the development of language autonomy in French as a Second Language (FSL)

**Abstract :** To begin, the authors distinguish among the concepts general autonomy, language autonomy and learning autonomy, and indicate that the current definitions of autonomy apply particularly to adult learners and cannot really be applied to young learners of a foreign or second language (FSL). Secondly, they question the current view of the relationship between learning and autonomy proposing that the development of language autonomy assists in the development of learning autonomy and leads to the development of a more general autonomy. Then, they give an overview of a new approach to the teaching of FSL which they have developed and implemented in Canada, intensive French. Next, the authors describe three major factors of this approach which lead to the development of language autonomy: a curriculum centred on the interests of the students, teaching strategies based on interaction and authentic communication and a minimum number of intensive hours of instruction. Finally, they look at the role and the place of technology in the development of language autonomy, questioning certain assumptions which underlie the use of technology in teaching language communication.

**Key words :** learning autonomy, language autonomy, general autonomy, intensive French, technology

# Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS

## 1. Introduction

Le thème du cinquième colloque de Compiègne (2004) sur l'Usage des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères (UNTELE) est : "L'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant face aux technologies de l'information et de la communication". En résumé, indiquent les organisateurs du colloque, il s'agit de se demander si "*l'autonomie facilite l'apprentissage et l'acquisition*".

Dans cet article, nous nous concentrerons sur la question de l'autonomie de l'apprenant, conscients que l'autonomie de celui-ci présuppose l'autonomie de l'enseignant, tel que mentionné par Little (2004). Tout d'abord, nous poserons un certain nombre de distinctions conceptuelles, notamment entre autonomie générale, autonomie d'apprentissage et autonomie langagière, en montrant que les définitions les plus courantes de l'autonomie s'appliquent en particulier aux apprenants adultes et conviennent peu à un public de jeunes apprenants d'une langue seconde ou étrangère, en l'occurrence le FLE/FLS, c'est-à-dire le français langue étrangère ou langue seconde (désormais : FL2). En deuxième lieu, nous nous interrogerons brièvement sur le sens des relations entre apprentissage et autonomie en montrant que, à notre avis, le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale. Ensuite, nous exposerons les grandes lignes d'un nouveau régime pédagogique que nous avons conçu et implanté en milieu scolaire canadien, le français intensif. Puis, nous nous attarderons sur trois facteurs qui, au sein de ce régime pédagogique, permettent d'assurer le développement d'une autonomie langagière : un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique et un nombre minimal d'heures intensives. Enfin, nous examinerons le rôle et la place des technologies dans le développement de l'autonomie langagière, en remettant en cause quelques présupposés actuels sous-jacents à leur utilisation.

## 2. DISTINCTIONS PRÉLIMINAIRES ET DÉFINITIONS

D'entrée de jeu, à propos de l'apprentissage d'une L2, il faut faire la distinction entre l'autonomie en milieu adulte et l'autonomie en milieu scolaire chez des enfants âgés de 9, 10 ou 11 ans. C'est ainsi, par exemple, que la définition que donne Little (2002) de l'autonomie, qui rend l'apprenant responsable de son propre apprentissage, paraît surtout convenir à un public d'apprenants adultes alors qu'elle nous semble peu appropriée à un public de jeunes apprenants d'une L2 :

*L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets* (Little, 2002 – notre traduction).

Il en va de même de la définition que donne Holec (1997) de l'autonomie, qui vise à faire acquérir à l'apprenant adulte de L2 la capacité de prendre en charge son apprentissage. En d'autres mots, selon Holec, l'apprenant doit être capable "d'autodiriger son apprentissage", c'est-à-dire de prendre des décisions à propos de la définition des objectifs, de la définition des contenus, des modalités de réalisation, de l'évaluation et de la gestion de son programme d'apprentissage.

Nous nous intéresserons en particulier à ce type de relation, dont l'étude a été relativement négligée jusqu'ici dans les écrits traitant d'autonomie et d'apprentissage ainsi que dans la thématique même du colloque, qui ne pose le problème que dans le seul sens de la relation inverse : dans quelle mesure "*l'autonomie facilite l'apprentissage et l'acquisition*".

Pour notre part, nous nous intéressons au développement de l'autonomie chez de jeunes apprenants de L2 en contexte scolaire, dans une salle de classe d'une trentaine

d'élèves et non, par exemple, sous la forme d'un apprentissage individualisé ou en très petits groupes d'apprenants. Dans ce contexte, nous ne saurions faire nôtre une définition de l'autonomie qui rend l'apprenant totalement responsable de son apprentissage, ou en mesure de pleinement aut DIRIGER son apprentissage, bien que certaines dimensions de cette définition puissent parfois convenir à de jeunes apprenants, comme nous le verrons par la suite.

De plus, sur la question de l'apprentissage d'une L2, dans quelque contexte que ce soit (en milieu adulte ou en contexte scolaire), il nous faut apporter la précision suivante : la langue et son apprentissage peuvent être conçus de deux manières différentes. En effet, on peut considérer l'apprentissage de la L2 soit comme l'apprentissage de n'importe quelle autre matière scolaire, tel que la chimie, l'histoire, les mathématiques, par exemple, et on dira alors que la langue est conçue de la même manière que les autres matières en tant qu'"objet d'étude", c'est-à-dire comme l'acquisition d'un savoir plutôt que d'un savoir-faire ; soit comme l'apprentissage d'un véritable moyen de communication, reposant d'abord et avant tout sur le développement d'un savoir-faire, c'est-à-dire de l'habileté à communiquer.

Nous croyons, suite à notre longue expérience dans le domaine et à nos nombreuses observations de classes de L2 en milieu canadien, qu'il ne saurait y avoir de développement de l'autonomie dans le premier cas, c'est-à-dire lorsque la langue est enseignée en tant qu'objet d'étude. Par contre, nous croyons qu'il est possible de développer l'autonomie de l'apprenant lorsque la langue est enseignée comme un véritable moyen de communication, si l'on prend en compte certaines conditions spécifiques, comme nous le montrerons dans les pages qui suivent.

En outre, en contexte scolaire, chez de jeunes apprenants d'une L2, lorsque la langue est enseignée et apprise en tant que moyen de communication, il importe de faire la distinction entre autonomie générale et autonomie langagière. Par **autonomie générale**, nous entendons la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance). Par **autonomie langagière**, nous entendons la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, prenons le cas d'un apprenant de L2 qui n'aurait pas développé son autonomie

langagière. Cet apprenant ne recourait qu'à des phrases toutes faites, des formules stéréotypées ainsi que quelques phrases répétées. Par exemple, imaginons l'interaction suivante entre l'enseignant et un apprenant qui n'a pas encore développé d'autonomie langagière :

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

R : - *J'ai regardé la télévision, hier soir.*

Q : - *Quelle émission as-tu regardée?*

R : - *J'ai regardé « Star académie »*

Q : - *Est-ce que tu as aimé cette émission?*

R : - *Oui (j'ai aimé cette émission)*

Q : - *Pourquoi?*

R : - ???

Imaginons un scénario semblable auprès, cette fois, d'un élève qui a développé une autonomie langagière :

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

R : - *J'ai regardé la télé.*

Q : - *Quelle émission as-tu regardée?*

R : - *« Star académie », au canal 42 [42e chaîne]*

Q : - *Est-ce que c'était intéressant?*

R : - *Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il y avait des artistes de talent.*

Dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant montrent la capacité de celui-ci de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la L2. Ce sont là, à notre avis, les principales marques d'une autonomie langagière.

À cet égard, le développement de l'autonomie langagière apparaît comme le but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, par opposition à l'apprentissage de la L2 en tant qu'objet d'étude. Dans ce dernier cas, il y

a alors confusion, selon nous, entre but (langue = moyen de communication) et moyen d'apprentissage (langue = objet d'étude).

### **3. RELATIONS ENTRE APPRENTISSAGE ET AUTONOMIE**

En recourant à ces distinctions et définitions, on peut dès lors s'interroger sur le sens de la relation entre apprentissage et autonomie. Trois cas de figure peuvent être distingués. Tout d'abord, on pourrait se demander dans quelle mesure le fait pour un élève d'être déjà autonome, dans le sens d'une autonomie générale (la capacité de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire), facilite effectivement l'apprentissage de la L2 et, vraisemblablement, dans ce cas, l'apprentissage de n'importe quelle autre matière. Autrement dit, dans quelle mesure l'autonomie générale facilite-t-elle l'apprentissage (en général)? Pour notre part, nous n'aborderons pas ici l'étude de ce type de relation, qui a déjà été largement explorée par les chercheurs en éducation. Ensuite, on pourrait se demander dans quelle mesure l'autonomie d'apprentissage de la langue contribue effectivement au développement de l'autonomie langagière et, de surcroît, de l'autonomie générale. Par **autonomie d'apprentissage**, nous entendons ici, à l'instar de Holec (1997), "*la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue*". Nous aborderons cette question dans les pages qui suivent. Enfin, on pourrait se demander dans quelle mesure un certain type d'apprentissage (et d'enseignement) peut effectivement contribuer au développement de l'autonomie langagière et, par ricochet, de l'autonomie générale.

Nous croyons que, d'une part, le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, passe par le développement de **l'autonomie d'apprentissage** et que, d'autre part, **l'autonomie langagière** conduit à **l'autonomie générale** (dans la vie en générale et en contexte scolaire en particulier). En ce sens, l'autonomie langagière apparaît alors comme un concept central de la didactique des langues, autour duquel gravitent les deux autres concepts apparentés. Dans cette perspective, nous examinerons les facteurs qui, en contexte scolaire, paraissent les plus susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie langagière en précisant, le cas échéant, le rôle et la place des technologies dans ce développement. Telles sont donc les balises du présent article.

## 4. UN NOUVEAU RÉGIME PÉDAGOGIQUE CANADIEN : LE FRANÇAIS INTENSIF

Trois facteurs nous paraissent contribuer au développement d'une autonomie langagière chez de jeunes apprenants d'une L2 en contexte scolaire : un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, et un nombre minimal d'heures intensives. Telles sont, en tout cas, les trois principales caractéristiques du nouveau régime pédagogique que nous avons récemment mis en place, depuis 1998, dans plusieurs provinces canadiennes, pour l'apprentissage du français L2 : le français intensif<sup>1</sup>. C'est pourquoi, afin de mieux saisir le sens de nos propos en rapport avec le développement de l'autonomie langagière, nous nous devons de présenter de prime abord les grandes lignes de ce régime pédagogique.

Depuis de très nombreuses années, les deux principaux régimes pédagogiques destinés à l'apprentissage du FL2 en contexte scolaire canadien sont : le français de base et l'immersion. Le français de base, qui débute le plus souvent en 4<sup>e</sup> année (élèves de 9 ans environ), se caractérise par de brèves périodes, non successives, de 40 – 45 minutes par jour destinées à l'apprentissage du FL2, ce qui représente un total d'environ 90 heures par année scolaire ; c'est ce que nous appelons la méthode "au compte-gouttes" (*drip-feed method*). L'immersion (précoce, moyenne ou tardive), de son côté, consiste avant tout en l'apprentissage, au fil des ans, des matières scolaires, comme les mathématiques, les sciences, les sciences humaines ou sociales, etc., dans la L2 : en pareil cas, l'élève doit apprendre simultanément la L2 et certaines matières. Au Canada, environ 85% des élèves qui apprennent le FL2 sont en français de base et 15% seulement en immersion.

En règle générale, les élèves de l'immersion réussissent à communiquer avec aisance et spontanéité en français et développent, ainsi, une grande autonomie langagière (malgré des failles reconnues quant à la précision linguistique). Par contre, même après plusieurs années d'apprentissage, la très grande majorité des élèves anglophones canadiens du français de base n'arrivent toujours pas à communiquer en FL2, ne

---

<sup>1</sup> Entre septembre 1998 et juin 2004, plus de 3 300 élèves anglophones canadiens ont appris le français dans le cadre de ce régime pédagogique. En septembre 2004, le français intensif était implanté dans six provinces canadiennes : Alberta, Colombie-Britannique, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador.



développent pas un niveau satisfaisant d'autonomie langagière : ils ne recourent qu'à des phrases ou formules stéréotypées, n'ont pas d'initiative langagière et ne peuvent utiliser la langue avec spontanéité dans des situations authentiques de communication. Faute de temps et d'intensité, la plupart des enseignants en français de base vont plutôt enseigner la langue en tant qu'objet d'étude, en faisant surtout apprendre tout d'abord des règles, hors contexte, en espérant que l'élève pourra réussir à les appliquer par la suite dans des situations authentiques de communication. Autrement dit, l'étude des règles grammaticales précède les emplois de la langue (et non l'inverse). Dans ces cas, loin d'être centré sur les intérêts de l'élève, l'enseignement est plutôt centré sur la langue à faire apprendre, même si les buts d'apprentissage énoncés dans les divers programmes d'études sont formulés, la plupart du temps, en termes de moyen de communication. On comprend que, en pareille circonstance, les élèves ne puissent développer leur autonomie langagière.

C'est précisément afin d'améliorer la situation de la très grande majorité des apprenants de FL2, qui sont en français de base, que nous avons alors conçu et implanté un nouveau type de régime pédagogique, le français intensif, susceptible de développer effectivement l'autonomie langagière des élèves. Le français intensif s'adresse à des élèves de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année du système scolaire canadien, c'est-à-dire à des élèves de 10 ou 11 ans (l'équivalent, dans le système scolaire français, du CM1 et du CM2). On augmente alors considérablement le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du FL2 : par exemple, le nombre d'heures peut passer de 90 à environ 300 ou même 350 heures/année, réparties sur les cinq premiers mois d'une seule année scolaire. Il faut donc comprimer la plupart des matières scolaires comme l'anglais langue première, les sciences, les sciences humaines et sociales, l'éducation à la santé, etc. (sauf les mathématiques, ainsi que l'éducation physique et la musique), c'est-à-dire réduire de moitié le nombre d'heures habituellement consacrées à ces matières, qui ne sont introduites qu'au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire (N... & N..., 2000).

## **5. CONDITIONS NÉCESSAIRES AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE LANGAGIÈRE**

### ***5.1 Un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève***

Dans ce régime pédagogique du français intensif, la langue est considérée, essentiellement, non pas comme un objet d'étude, mais comme un moyen de communication dont le but ultime est le développement de l'autonomie langagière. Le premier facteur nécessaire au développement de l'autonomie langagière, avons-nous mentionné ci-dessus, est l'élaboration d'un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève. En effet, si on veut faire communiquer l'élève dans la L2, il nous semble primordial de miser sur sa motivation à parler de choses qui l'intéressent et le touchent de près. C'est pourquoi, en français intensif, le programme d'études a dû être repensé et augmenté considérablement, de manière à mieux répondre aux attentes et intérêts des élèves de 10 ou 11 ans, à partir d'une approche axée sur la littératie dans laquelle on assure non seulement le développement de la communication orale mais également de la lecture et de l'écriture. Dans ce programme d'études, la langue est considérée, essentiellement, comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude.

Comme l'affirme Paradis (1994 ; 2004) dans les fondements neurolinguistiques de sa théorie sur le bilinguisme, tout énoncé débute par une intention de communication, laquelle implique une participation du système limbique. Afin d'impliquer l'élève, tant sur le plan émotionnel que sur le plan de la motivation, il importe que l'attention de l'élève soit centrée sur le message à transmettre plutôt que sur la forme langagière. Une des façons de s'assurer du désir de l'élève de communiquer, en classe de L2, est de lui proposer de parler, de manière authentique, de ses centres d'intérêt, comme ses amis, sa musique préférée, ses passe-temps, etc. Toutefois, afin d'assurer le développement de la L2, il importe d'impliquer cognitivement l'élève dans son apprentissage en lui proposant graduellement des tâches de plus en plus complexes sur les plans linguistique et cognitif. Ces tâches doivent alors se faire dans la L2 (et non dans la L1). Dans le programme d'études du français intensif, ni le vocabulaire, ni les structures linguistiques ne sont prédéterminées, ce qui porte l'enseignant, en quelque sorte, à rester centré sur les intérêts de ses élèves, dans le cadre de diverses fonctions langagières à faire acquérir (par exemple, "exprimer ses préférences et ses

craintes", "comparer des caractéristiques générales", "préciser des actions", etc.). Seuls des thèmes généraux sont proposés aux enseignants, par exemple, les animaux. En pareil cas, selon les milieux et les centres d'intérêt de chaque classe, il sera alors question, soit des animaux de la mer, soit des animaux de la forêt, et ainsi de suite. Même scénario dans le cas de l'alimentation : le vocabulaire relié à la nourriture n'est nullement prédéterminé et tout dépend des centres d'intérêt des élèves de chaque classe, à partir des fonctions langagières proposées ("exprimer ses goûts alimentaires", "décrire ses habitudes alimentaires", etc.). Comme on a pu le constater auprès des nombreux élèves qui ont participé, jusqu'ici, au régime pédagogique du français intensif, c'est en procédant de la sorte que l'on peut s'assurer de conserver chez l'élève une très grande motivation à parler dans la L2. C'est ce qui nous permet d'affirmer que le type de programme d'études proposé aux enseignants, peut constituer – ou non – un facteur clé dans le développement de l'autonomie langagière de l'élève.

## ***5.2 Des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique***

Le second facteur nécessaire au développement de l'autonomie langagière, avons-nous mentionné ci-dessus, comprend les stratégies d'enseignement effectivement utilisées par les enseignants dans leur salle de classe. En effet, pour assurer le développement de l'autonomie langagière de l'élève, il paraît essentiel de recourir à des stratégies interactives d'enseignement qui permettent aux élèves de communiquer entre eux dans la L2. Essentiellement, à cette fin, il est recommandé aux enseignants de proposer des activités de groupes (au cours desquelles les élèves ne doivent recourir qu'à la L2), notamment dans le cadre de la pédagogie du projet. Un projet est constitué d'une suite d'activités reliées qui aboutissent à une réalisation concrète : un dépliant, un exposé oral sur le mode de vie d'autrefois, une murale, un poème collectif, etc. Un projet facilite les interactions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignant, par la création d'un environnement suscitant des échanges spontanés et le recours à une utilisation signifiante de la langue. Les recherches empiriques sur la pédagogie du projet font toutes état d'un rapport entre des activités de la classe centrées autour d'un projet et la motivation des élèves ainsi que leur plus grand degré d'implication cognitive dans la réalisation des tâches proposées (Chard, 2002 ; Katz et Chard, 2000 ; Turnbull 1999). En français intensif, l'utilisation de la pédagogie du projet est donc

fortement recommandée pour aider l'élève à prendre des décisions à propos de certains aspects de son apprentissage (contenu et modalités) et l'encourager à utiliser authentiquement la langue, en tant que véritable outil de communication. Cela ne peut que contribuer, à notre avis, au développement de l'autonomie d'apprentissage de l'élève et, partant, de son autonomie langagière.

Afin de préciser la nature des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, nous avons mis au point une grille d'observation de la classe de L2, la grille PRAISANCE (pour "précision linguistique" et "aisance à communiquer" - N... & N..., 2004), permettant d'identifier, d'une part, des **activités** et, d'autre part, des **stratégies d'enseignement**, c'est-à-dire diverses interventions ponctuelles de l'enseignant, à l'intérieur de trois types d'activités : les **activités d'étude** visent le développement des connaissances ou d'un savoir sur le système de la langue, les **activités de pratique** sont des exercices décontextualisés relatifs "à des contenus plus ou moins fragmentés et isolés de la complexité d'une communication langagière authentique", et les **activités d'emploi** favorisent le recours à l'utilisation de la langue à des fins de communication authentique (Pambianchi, 2003). Dans le régime pédagogique du français intensif, les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant visent au développement, soit de la précision linguistique (*accuracy*) en tant que savoir, soit de la précision linguistique en tant que savoir-faire, soit de l'aisance à communiquer (*fluency*), qui est un savoir-faire. Dans la grille PRAISANCE, seules sont susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie langagière les activités d'emploi, les stratégies d'enseignement qui visent à la précision linguistique en tant que savoir-faire (par exemple, une intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire comprendre le sens précis d'un mot ou d'une expression, visant à corriger une erreur faite par l'élève suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève, visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit avec reproduction par l'élève de la forme écrite) et celles qui visent à l'aisance à communiquer (par exemple, une intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire comprendre le sens global, visant à négocier le sens, comportant des questions personnelles, comportant des questions ouvertes, encourageant la participation de l'élève, ou visant à faire interagir les élèves). En d'autres termes, en français intensif, les enseignants sont fortement encouragés à ne recourir qu'à des activités d'emploi de la langue dans des situations authentiques de communication, ainsi qu'à faire des

interventions ponctuelles qui visent au développement, soit de la précision en tant que savoir-faire, soit de l'aisance (qui est également un savoir-faire). Sont considérées comme ne contribuant pas au développement de l'autonomie langagière les activités d'étude et de pratique, ainsi que les stratégies d'enseignement visant à ne faire acquérir qu'un savoir sur la langue : par exemple, une intervention ponctuelle consistant à donner une explication sur la langue, à expliquer une erreur en recourant explicitement au métalangage, ou visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit sans que l'élève ne reproduise la forme écrite.

Les choix qui précèdent sont fondés sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994 ; 2004). Selon Paradis, une distinction s'impose entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Comme le révèlent les recherches en neurolinguistique, ces deux types de mémoire sont localisés dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre (comme le révèle l'étude de certaines personnes bilingues atteintes d'aphasie ou de la maladie d'Alzheimer). Or, la mémoire déclarative est associée au savoir sur la langue alors que la mémoire procédurale est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant que savoir-faire. Toutefois, contrairement à une croyance largement répandue chez les enseignants de langue, ce n'est pas la mémoire déclarative, consciente, qui doit être procéduralisée, c'est-à-dire devenir non consciente : il n'y a pas de transformation de la mémoire déclarative en mémoire procédurale. Il s'agit de deux entités totalement distinctes. Seule une compétence linguistique implicite peut être procéduralisée. Or, selon Paradis (1994 ; 2004), cette dernière :

- s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention ne porte sur ce qui est intériorisé) ;
- est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) ;
- et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient).

Il s'ensuit que la grammaire n'est réservée qu'à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture. Mais, pour l'enseignement de l'oral, contrairement à ce que croient la plupart des gens, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne peut être justifié. Par contre, la correction des erreurs paraît jouer un rôle crucial (à défaut de grammaire).

### 5.3 Un nombre minimal d'heures intensives

Enfin, le troisième facteur susceptible de contribuer de façon significative au développement effectif de l'autonomie langagière, en classe de L2, est le nombre d'heures intensives consacrées à l'apprentissage de la langue. En effet, nous avons fait une étude comparée, sur trois ans (1998-2001), du nombre d'heures intensives consacrées à l'apprentissage du FL2 dans 23 classes réparties dans onze écoles différentes (en 2000-2001, il y a eu deux classes de français intensif dans l'école 11 – voir Tableau 1).

---

Insérer ici le TABLEAU 1 (fichier G-N Tableau 1.doc)

---

**Tableau 1** – Nombre d'heures intensives selon les écoles (1998-2001).

En principe, plus le nombre d'heures intensives est élevé, plus l'élève est susceptible de développer son autonomie langagière, c'est-à-dire d'avoir des initiatives langagières et d'apprendre à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une communication authentique dans la L2. Il convient de préciser que, d'après nos études empiriques sur la question (voir Tableau 2), il faut un minimum de 250 heures d'apprentissage intensif de la L2, réparties sur cinq mois d'une année scolaire, afin d'atteindre ce niveau de développement de l'autonomie langagière. En deçà de ce seuil minimal, nous ne croyons pas qu'il soit possible de développer l'autonomie langagière de jeunes élèves de 10 ou 11 ans.

Nombre d'heures intensives	Oral	Niveau atteint
150	Niveau 1	Langue prévisible, formules stéréotypées
200-250	Niveau 2	Signes d'une émergence de spontanéité
250+	Niveau 3	Certaine spontanéité ; autonomie langagière (sujets limités aux intérêts de l'élève)

**Tableau 2** – Niveau atteint à l'oral en FL2 et nombre d'heures intensives.

Toutefois, dans la pratique, il faut mentionner que nous n'avons pas pu montrer empiriquement que les résultats obtenus par les élèves (N=587) en production orale sont directement proportionnels au nombre d'heures allouées à l'apprentissage

intensif du FL2. Si cela avait été le cas, la courbe de l'évolution des résultats aurait été ascendante. Or, tel n'est pas le cas, dans la mesure où il arrive parfois que des résultats plus faibles correspondent à une durée plus longue d'apprentissage. Cela s'explique par le fait que deux autres variables fondamentales, vraisemblablement plus importantes que la variable nombre d'heures, peuvent intervenir : le programme d'études et les stratégies d'enseignement. Toutefois, en présupposant un programme d'études identique et des stratégies d'enseignement également efficaces, le niveau atteint en langue peut être considéré comme proportionnel au nombre d'heures intensives consacrées, durant cinq mois, à l'apprentissage de la L2 (N..., N... & N..., 2004).

En définitive, pour une meilleure appréciation des résultats obtenus, qu'il nous soit permis de reproduire quelques extraits des entrevues réalisées auprès du responsable provincial du FL2 dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, des administrateurs des deux conseils scolaires choisis (l'un en milieu rural et l'autre en milieu urbain), des conseillers pédagogiques, de tous les enseignants et directeurs des 23 classes concernés, de la plupart des enseignants de 7<sup>e</sup> année et des directeurs d'écoles qui accueillent les élèves du français intensif, ainsi que de plusieurs parents et élèves. Voici quelques témoignages probants concernant, respectivement, l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie langagière et l'autonomie générale.

**À propos d'autonomie d'apprentissage.** Les élèves de l'intensif se montrent plus autonomes que les autres : ils recourent plus souvent au dictionnaire, à des ouvrages de référence et à l'Internet pour trouver des renseignements. Lorsqu'un élève a besoin d'aide, il doit donc se débrouiller en faisant appel, la plupart du temps, aux autres élèves de la classe. *En tout cas*, déclare une enseignante, *s'ils ne connaissent pas la réponse, au moins ils savent comment et où la trouver*. Les parents interrogés ont confirmé l'idée, déjà mentionnée à plusieurs reprises par les enseignants et les conseillers pédagogiques, que les élèves se devaient, en quelque sorte, de devenir des apprenants autonomes en français, compte tenu du fait que la très grande majorité des parents ne parlent pas français (N... & N... , avec N..., 2002).

**À propos d'autonomie langagière.** Tous s'accordent pour dire que les résultats obtenus en français par les élèves de l'intensif sont excellents et que, dans plusieurs cas, les attentes initiales ont même été largement dépassées. Une enseignante avoue

même son étonnement face au niveau élevé atteint en français par ses élèves. Les résultats des élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont vus comme une amélioration considérable de la langue, comparativement aux résultats habituellement obtenus à la fin de la 6<sup>e</sup> année en français de base : *leurs habiletés en français se sont accrues de façon considérable ; ils ont atteint un niveau fantastique*. Pour un des administrateurs scolaires, *les élèves parlent français de façon spontanée* ; pour un autre : *leur compétence en français est de loin supérieure à ce que l'on pouvait trouver jusqu'ici*. Au moins, nous confie une enseignante, *on peut les voir progresser en français*. De plus, selon un des deux conseillers pédagogiques, les enseignants de la 7<sup>e</sup> année qui reçoivent ces élèves sont impressionnés par leur niveau élevé de spontanéité à l'oral<sup>2</sup> (et d'aisance à l'écrit).

**À propos d'autonomie générale.** En classe, ils sont plus enclins que les autres, lorsqu'ils arrivent en 7<sup>e</sup> année, à prendre des initiatives pour poser des questions ou à manifester leur désir de répondre aux questions. *Les élèves, comme une autre enseignante, ont conscience de ce qu'ils peuvent accomplir par eux-mêmes, sans l'aide de leurs parents*. Ils sont prêts à organiser et à superviser des événements avec d'autres élèves, plus fréquemment que ceux qui n'ont pas pris part à ce régime pédagogique (N... & N..., 2004).

Ainsi, au terme de cette analyse des principales caractéristiques du français intensif, tel que conçu et implanté en milieu canadien, nous pouvons affirmer qu'avec de jeunes apprenants anglophones, il est possible d'assurer le développement d'une autonomie d'apprentissage, d'une autonomie langagière et, partant, d'une autonomie générale, à certaines conditions : un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, et un nombre minimal d'heures intensives (250) réparties sur cinq mois au cours d'une année scolaire.

## 6. AUTONOMIE LANGAGIÈRE ET TECHNOLOGIE

---

<sup>2</sup> Pour un aperçu détaillé des résultats effectivement atteints, tels que mesurés lors d'une entrevue orale individuelle (N=587), se reporter à N..., N... & N... (2004).



Dans cette perspective, qu'en est-il du recours aux technologies? Sur le plan psycholinguistique, le développement des processus cognitifs implique le recours à un modèle qui conçoit l'apprentissage comme le résultat d'une construction mentale active de la part de l'apprenant, c'est-à-dire à un modèle constructiviste. Comme il s'agit d'apprendre à communiquer dans une L2, le recours à un modèle **socio-**constructiviste s'impose, dans la mesure où tout message à transmettre est considéré comme le produit d'une interaction entre interlocuteurs et entre un interlocuteur et son environnement. À cet égard, comme le remarque Kjisik (2004), il existe également plusieurs types d'activités réelles, à l'ordinateur, susceptibles de contribuer de manière authentique à l'apprentissage de la L2 : traitement de texte, messagerie électronique, groupes de discussions, base de données, etc. Toutefois, remarque encore Kjisik, il reste que, lorsqu'il s'agit de développer la communication orale, rien ne peut remplacer, à l'heure actuelle, la communication interactive face à face. À ce propos, il convient de mentionner, comme le remarque L. van Lier (2004), que l'ordinateur peut même dépasser, en quelque sorte, l'approche communicative des années soixante-dix, fondée sur la communication face à face, en permettant maintenant une communication côte à côte ou simultanée, entre deux apprenants de L2, à propos d'un "objet" externe, c'est-à-dire ce qui se déroule à l'écran devant eux. Ainsi conçu, l'ordinateur apparaît comme un intéressant prétexte à d'authentiques échanges oraux entre deux apprenants de L2, à propos d'un objet externe commun.

Toutefois, en règle générale, les technologies habituellement utilisées dans l'apprentissage d'une L2, comme le révèlent de nombreuses communications présentées lors du colloque de Compiègne, nous paraissent plutôt reposer sur des modèles psycholinguistiques traditionnels d'apprentissage au cours desquels l'apprenant paraît peu actif dans son apprentissage. Tel est le cas, par exemple, des nombreux "exercices à trous" ou "blancs à compléter" à l'ordinateur, en ligne ou sur cédéroms, très souvent proposés aux élèves. L'interaction entre ceux-ci et l'ordinateur n'a rien de véritablement constructiviste : dans ce modèle implicite de "transmission de l'information", l'apprenant est plutôt le récipient des informations que le participant interactif à la construction du message. Le modèle d'apprentissage sous-jacent nous paraît être de nature plutôt behavioriste que constructiviste ou socio-constructiviste.

De plus, sur le plan neurolinguistique, si nous nous référons de nouveau à la théorie du bilinguisme de Paradis (1994 ; 2004), nous nous rendons compte que bon nombre d'activités proposées aux élèves à l'ordinateur, en ligne ou sur cédéroms, ne contribuent qu'au développement d'un savoir sur la langue plutôt que d'un savoir-faire. Pour reprendre notre terminologie, rapportée ci-dessus à propos de notre grille PRAISANCE, dans la très grande majorité des cas, il s'agit d'activités d'étude ou de pratique et, très rarement, d'activités d'emploi de la langue. Or, si le but de l'apprentissage de la L2 est la communication, il est loin d'être évident que dans ce type de démarche l'apprenant pourra arriver effectivement à communiquer, dans la mesure où, comme l'affirme Paradis, seule une compétence linguistique implicite peut être automatisée ou procéduralisée. Contrairement à ce que croient de nombreux chercheurs, enseignants de L2 et auteurs d'exercices ou d'activités de L2 à l'ordinateur, en ligne ou sur cédéroms, le savoir emmagasiné dans la mémoire déclarative, conscient, ne peut être procéduralisé, ne peut devenir non conscient : la mémoire déclarative ne peut se transformer en mémoire procédurale. Dans le cas de l'écrit, toutefois, comme le mécanisme peut en grande partie être conscient, on comprend qu'il puisse en être autrement dans la mesure où le savoir peut servir à "monitoriser" ou contrôler, pour ainsi dire, la production écrite. Il ne peut alors s'agir que des règles propres à l'écriture. Or, dans de nombreux cas présentés lors du colloque de Compiègne, la très grande majorité des activités ou exercices proposés aux élèves, à l'ordinateur, en ligne ou sur cédéroms (à l'écrit), ne portaient pas spécifiquement sur des règles propres à l'écrit (par exemple : *elles parlent*) : la plupart portaient sur des structures morphosyntaxiques de la langue... orale, comme s'il fallait tout d'abord faire acquérir – à l'écrit – un savoir sur la langue en espérant que l'élève pourra arriver, dans un second temps, à procéduraliser ou automatiser ce savoir lorsque viendra le temps d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication... orale! La conception de Paradis nous autorise à douter grandement de l'éventuel succès de ce type de démarche.

## **7. Conclusion**

Pour conclure, il semble qu'il serait important, au cours des années à venir, d'explorer plus à fond un certain nombre de pistes proposées, en rapport avec l'autonomie de

l'élève, notamment le recours aux technologies dans l'apprentissage de la L2. Il serait important, de prime abord, de réexaminer plus attentivement les relations complexes entre l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie langagière et l'autonomie générale (dans la vie et en contexte scolaire), en considérant comme central le concept d'autonomie langagière. Donc, à la lumière de l'expérience du régime pédagogique du français intensif, tout porte à croire que trois facteurs contribuent au développement de l'autonomie langagière de l'élève : un programme d'études centré sur les intérêts de l'élève, des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, ainsi qu'un nombre minimal d'heures intensives. Dans ces conditions, les élèves sont alors en mesure de développer graduellement leur autonomie d'apprentissage, laquelle conduit à l'autonomie langagière et, par ricochet, à l'autonomie générale. Dans cette perspective, tout recours aux technologies – en dépit, assez souvent, d'un discours théorique aux prétentions contraires – qui ne vise qu'au développement effectif (à l'écrit, dans la plupart des cas entendus lors du colloque de Compiègne) d'un savoir sur la langue en vue d'une éventuelle application dans des situations authentiques de communication orale, nous semble une voie peu prometteuse : le savoir sur la langue ne pouvant se transformer en savoir-faire, c'est-à-dire en une habileté à communiquer. N'y aurait-il pas lieu, dans ce cas, de s'interroger davantage, lors du recours aux technologies dans l'apprentissage d'une L2 en rapport avec le développement de l'autonomie langagière, sur les fondements psycholinguistiques et neurolinguistiques sous-jacents aux activités proposées aux élèves, de manière à mieux fonder en théorie toute pratique pédagogique, si intéressante soit-elle.

## Références

### Références bibliographiques

Holec, H. (1997). « Orientations pédagogiques fondamentales ». In Holec, H. & Huttunen, I. (dir.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 13-22.

Katz, L.G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds : the project approach*. Stamford, Connecticut : Ablex.

Kjisik, F. (2004). "*The shackles of the future? Implementing technology while maintaining autonomous ideals*". Communication présentée au colloque de Compiègne UNTELE 2004.

Little, D. (2004). "Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio". Communication présentée au colloque de Compiègne UNTELE 2004.

Pambianchi, G. (2003), *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les adultes*. Ph.D. (Éducation), Université du Québec à Montréal.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. (1994). "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism and SLA [Second Language Acquisition]". In Ellis, N.C. (dir.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. New York : Academic Press, pp. 394-419.

Turnbull, M. (1999). "Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL) : A process-product case study. *The Modern Language Journal*, 83 (IV), pp. 548-568.

van Lier, L. (2004). "The semiotics and ecology of language learning: A sociocultural perspective". Communication présentée au colloque de Compiègne UNTELE 2004.

Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

N... & N... (2004). "La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques". *Cahiers du Français contemporain*.

N..., N... & N... (2004). "L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats". *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern language Review*, vol. 60, n° 3, pp. 309-332.

N... & N... (avec N...). (2002). *L'apprentissage intensif du français*. Rapport final, présenté à Patrimoine canadien.

N... & N... (2000). "Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching", *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, n°s 1-2, pp. 107-122.

## **Sites Internet**

Chard, S.C. (2002). Site "Project Approach". Consulté en juillet 2004 :

<http://www.project-approach.com/definition.htm>

Little, D. (2002). "Learner autonomy and second/foreign language learning". Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Consulté en juillet 2004 :

<http://www.lang.ltsn.ac.uk/> (resources – good practice guide)