

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**MODÉLISATION DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES  
DANS LES PRATIQUES DE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE  
CHEZ LES IMMIGRANTS ADULTES**

**THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**PAR  
GABRIELLA PAMBIANCHI**

**OCTOBRE 2003**



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)


et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



Claude Germain, directeur de recherche

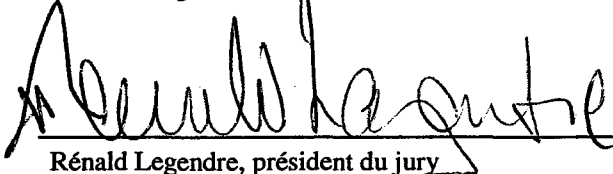


Université du Québec à Montréal



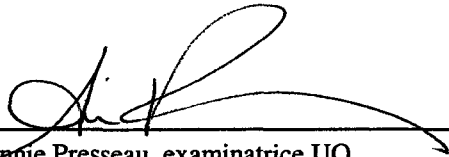
Louise Langevin, codirectrice de recherche

Université du Québec à Montréal



Réneald Legendre, président du jury

Université du Québec à Montréal



Annie Presseau, examinatrice UQ

Université du Québec à Trois-Rivières



Gilles Bibeau, examinateur externe

Université de Montréal

Thèse soutenue le 22 août 2003.

## **REMERCIEMENTS**

Que Claude Germain, mon directeur de thèse, et Louise Langevin, ma codirectrice, trouvent ici le témoignage de ma reconnaissance pour avoir lu scrupuleusement des versions antérieures de mon texte. Leurs observations et conseils éclairés m'ont permis d'éviter des maladresses et d'ajouter nombre d'améliorations à la thèse. Dans le même esprit, la présente étude a bénéficié de la compétence lucide de Renald Legendre qui a agi en tant que président du jury dans le cadre de l'atelier de recherche.

Je sais également quelle est l'étendue de ma dette envers les enseignants et leurs étudiants qui ont consenti à ma présence en tant qu'observatrice de leur situation pédagogique. Sans leur généreuse collaboration et leur disponibilité, la thèse n'aurait pu voir le jour.

Sur un autre plan, je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ainsi que la Fondation de l'UQAM pour leurs bourses qui ont rendu possible la réalisation de cette recherche doctorale.

Et quant à Yu Xiaoyang, mon compagnon, je lui marque mon appréciation pour son oreille attentive et son appui indéfectible.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	x
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT .....	4
1.1 Formulation du problème de recherche .....	4
1.2 Types d'écrits visés par la synthèse .....	5
1.3 L'étude des processus d'enseignement et les unités d'analyse .....	8
1.3.1 La démarche pédagogique .....	9
1.3.2 L'activité .....	21
1.3.3 La leçon .....	33
1.3.4 Synthèse des aspects problématiques .....	41
1.4 Objectif général de recherche et question principale .....	49
CHAPITRE II	
ORIENTATION GÉNÉRALE ET PROTOCOLE D'ENSEMBLE .....	51
2.1 L'étude des démarches d'enseignement selon une approche globale .....	53
2.2 Une approche de type global: l'approche systémique .....	55
2.3 L'approche systémique et le concept de modèle .....	57
2.4 Processus général d'élaboration d'un modèle .....	59
2.4.1 Composantes de la démarche générale .....	59

2.4.2	Principales phases et opérations du processus .....	61
2.4.3	Démarche de modélisation et sensibilité théorique .....	66
2.5	Synthèse .....	68
 CHAPITRE III		
	ÉBAUCHE D'UN CADRE CONCEPTUEL .....	69
3.1	Cadre d'analyse global .....	70
3.2	Cadre d'analyse intermédiaire .....	71
3.2.1	Notions et concepts de base provenant de l'analyse des pratiques de classe de L2 .....	71
3.2.2	Notions et concepts provenant de l'analyse de la conversation ...	74
3.2.3	Définitions des concepts clés reliés à l'objet d'étude .....	77
3.2.4	Pluridimensionnalité de l'analyse des processus d'enseignement ..	91
3.3	Cadre d'analyse spécifique .....	93
3.3.1	Facteurs reliés à l'actualisation des démarches pédagogiques ....	93
3.3.2	Mise en relation des concepts-clés .....	101
3.3.3	Questions de recherche spécifiques .....	102
 CHAPITRE IV		
	DEVIS MÉTHODOLOGIQUE .....	104
4.1	Questions relatives à l'échantillonnage .....	105
4.1.1	Objet et frontières d'échantillonnage .....	105
4.1.2	Diversification et cadre d'échantillonnage .....	107
4.1.3	Moment d'échantillonnage .....	109
4.1.4	Taille de l'échantillonnage .....	110
4.1.5	Déroulement et description de l'échantillonnage de l'étude ....	111
4.2	Modalités de collecte de données .....	117
4.2.1	L'observation .....	118

4.2.2	L'entrevue .....	125
4.2.2	Les sources documentaires .....	130
4.3	Traitement et analyse des données .....	131
4.3.1	Démarche analytique portant sur les données d'observation ....	131
4.3.2	Démarche analytique portant sur les données d'entrevues .....	143
4.4	Devis méthodologique et démarche globale de modélisation .....	147
4.5	Critères de scientificité et limites de l'étude .....	147

## CHAPITRE V

### PROPOSITIONS POUR UN MODÈLE D'ANALYSE

DE L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE .....	151
---------------------------------	-----

5.1	La segmentation des constituants de l'activité pédagogique .....	152
5.2	La catégorisation des contenus .....	156
5.2.1	La catégorie «domaines sociaux» .....	157
5.2.2	La catégorie «situation de communication» .....	158
5.2.3	La catégorie «paramètres de communication» .....	161
5.2.4	La catégorie «objet de communication» .....	162
5.2.5	La catégorie «cohérence et cohésion du discours» .....	164
5.2.6	La catégorie «fonction de communication» .....	166
5.2.7	La catégorie «notion sémantique» .....	168
5.2.8	Les contenus d'ordre linguistique .....	172
5.2.9	La catégorie «contenu d'ordre socioculturel» .....	178
5.2.10	La catégorie «contenu d'ordre organisationnel» .....	180
5.2.11	La codification des contenus .....	181
5.2.12	Récapitulation .....	184
5.3	La catégorisation des tâches .....	187
5.3.1	La tâche d'usage de la langue et ses sous-catégories .....	194

5.3.2	La tâche d'emploi de la langue et ses sous-catégories .....	228
5.3.3	Récapitulation de la catégorisation des tâches langagières .....	242
5.4	La structure interne de l'activité pédagogique .....	245
5.4.1	Les segments fonctionnels .....	245
5.4.2	Les phénomènes structurels .....	265
5.4.3	Les agencements intrasegmentaux de l'activité pédagogique ...	277
5.5	Récapitulation de l'analyse de l'activité pédagogique .....	286

## CHAPITRE VI

### PROPOSITIONS POUR UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'UNITÉ

PÉDAGOGIQUE .....	288
-------------------	-----

6.1	Les modes d'organisation de l'unité curriculaire .....	289
6.1.1	Les traitements élémentaire et complexe des contenus .....	289
6.1.2	L'organisation hiérarchique des contenus .....	291
6.1.3	L'organisation relationnelle des contenus .....	297
6.1.4	Récapitulation des modes d'organisation de l'unité curriculaire .....	312
6.2	Les modes d'organisation de l'unité pédagogique .....	313
6.2.1	L'organisation combinatoire .....	313
6.2.2	L'organisation séquentielle .....	315
6.2.3	L'organisation fonctionnelle des activités et le cycle pédagogique .....	319
6.2.4	Les fonctions prospectives des activités subordonnées .....	328
6.2.5	Les fonctions rétrospectives des activités subordonnées .....	339
6.2.6	Récapitulation des modes d'organisation de l'unité pédagogique .....	358
6.2.7	Quelques pistes de nature explicative .....	359

<b>CHAPITRE VII</b>	
<b>SYNTHÈSE DU MODÈLE ET DISCUSSION</b> .....	<b>375</b>
<b>7.1 Le modèle d'analyse de l'activité pédagogique</b> .....	<b>376</b>
7.1.1 La synthèse du modèle d'analyse de l'activité pédagogique .....	353
7.1.2 La comparaison du modèle avec d'autres travaux .....	384
<b>7.2 Le modèle d'analyse de l'unité pédagogique</b> .....	<b>389</b>
7.2.1 La synthèse du modèle d'analyse de l'unité pédagogique .....	389
7.2.2 La comparaison du modèle avec d'autres travaux .....	407
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>417</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>426</b>
<b>APPENDICE A :</b>	
Brève description des niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes .....	443
<b>APPENDICE B :</b>	
Protocole de transcription .....	445
<b>APPENDICE C :</b>	
Exemples d'organisation linéaire .....	446
<b>APPENDICE D :</b>	
Références des manuels cités .....	449
<b>APPENDICE E :</b>	
Exemples d'organisation combinatoire .....	452
<b>APPENDICE F :</b>	
Transcription d'extraits de leçon, RAN_L1 : Amorce de l'unité «Le logement» .....	456

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le cycle didactique ciblé, d'après Gibbons .....	18
1.2 Analyse d'une leçon: Types d'interaction, d'après Van Lier .....	36
2.1 Principales composantes et opérations du processus général pour l'élaboration d'un modèle .....	60
2.2 Complémentarité des modèles et théorisation de l'enseignement des L2 ..	61
2.3 Démarche de modélisation .....	62
3.1 Modèle systémique de la situation pédagogique, d'après Legendre .....	70
3.2 Structure chronologique, d'après Woods .....	72
3.3 Organisation d'une unité conceptuelle, d'après Woods .....	73
3.4 La forme et le contenu de l'enseignement, d'après Germain .....	74
3.5 La structure hiérarchique de l'échange, d'après Roulet, Filliettaz et Grobet .....	75
3.6 Mise en relation des principaux concepts .....	101
5.1 Segmentation du corpus «Demander quelque chose» Pal_L2 (extrait) ....	155
5.2 Méta-catégories, catégories et sous-catégories des tâches d'usage de la langue .....	227
5.3 Catégories et habiletés langagières des tâches d'emploi de la langue ....	242
5.4 Méta-catégories, catégories et sous-catégories des tâches langagières ....	244
5.5 Fonctions, composantes et traits des segments de l'activité pédagogique ..	264

6.1	Organisation combinatoire de l'unité «Relater le passé» .....	314
7.1	Les catégories de tâches .....	379
7.2	Les modes d'organisation de l'unité pédagogique .....	390
7.3	La structure hiérarchique des constituants d'une démarche pédagogique globale .....	405
7.4	L'organisation d'une démarche pédagogique globale .....	406

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Propriétés internes de l'activité, d'après les études recensées . . . . .	22
1.2 Catégories d'activité, d'après les études recensées . . . . .	24
1.3 Structure linéaire des composantes de l'activité, selon les études recensées . . . . .	26
1.4 Structure hiérarchique des composantes de l'activité, selon les études recensées . . . . .	27
3.1 Relations étape/module/unité: Exemple emprunté à la biologie, d'après Legendre . . . . .	82
3.2 Niveaux et rangs d'analyse du discours, d'après Sinclair et Coulthard . . .	87
3.3 Cadre pluridimensionnel pour l'analyse de l'enseignement . . . . .	93
3.4 Facteurs influant sur les démarches pédagogiques . . . . .	94
7.1 Les catégories de contenu . . . . .	377
7.2 Les modes d'organisation du modèle et les aspects ciblés . . . . .	403



## RÉSUMÉ

Un des aspects problématiques concernant nos connaissances sur les pratiques de classe en langue seconde (L2) consiste en une prédominance d'études empiriques menées au primaire et au secondaire dans les matières de base. La recherche souffre ainsi d'une carence d'études empiriques menées dans les classes de L2 destinées aux adultes, et plus particulièrement aux immigrants. Une autre limite des études recensées réside dans leur visée normative et leur vision parcellaire des processus d'enseignement.

L'objectif général de l'étude était de développer un modèle servant à rendre compte du déroulement effectif d'un ensemble d'activités rattachées à une unité de contenu. Quant aux objectifs spécifiques, ils consistaient à : 1) définir les principales caractéristiques de l'activité pédagogique, unité minimale d'une démarche pédagogique, 2) élaborer un mode d'organisation de l'unité curriculaire, 3) élaborer un ou des modes d'organisation d'une démarche pédagogique globale, et 4) identifier certaines pistes quant aux facteurs pouvant influencer sur le déroulement de cette démarche.

Le processus de recherche privilégié par la thèse reflète une perspective globale qui se traduit par une conception systémique permettant d'aborder l'objet d'étude de manière contextualisée. La construction du modèle a suivi un parcours cyclique et spiralaire où ont été confrontées, de manière continue, propositions théoriques et données topologiques.

Sur le plan conceptuel, le cadre général repose sur le modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983). De plus, l'étude s'appuie sur deux notions fondamentales provenant de travaux portant sur l'analyse des pratiques de classe en L2 (Germain, 2001 ; Woods, 1993) : l'organisation chronologique et l'organisation des contenus. Ces travaux accordent une place centrale à la structure hiérarchique, à savoir un schéma structurel de base pour décrire des phénomènes complexes (Simon, 1974). Sur le plan de l'application, la thèse s'inspire du modèle de la structure hiérarchique de l'échange généré par l'analyse du discours (Moeschler, 1985 ; Roulet, 1985, 1986b, 1999 ; Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001). Ce type d'analyse comporte l'avantage de décrire la structure interne d'un processus, en indiquant notamment le mode de rattachement des divers constituants.

De nature qualitative, le devis méthodologique de la thèse adopte une approche multimodale en ayant recours à l'observation de classe, la prise de notes, la cueillette de documents et l'entrevue avec les enseignants observés. Les principales données qui ont été recueillies dans des cours de français L2 destinés à des immigrants adultes nouvellement arrivés dans la société d'accueil, représentent 75 leçons, soit 219 heures d'observation de classe prélevées auprès de onze enseignants. Le corpus observationnel comporte 18 unités curriculaires complètes dont la plupart s'étalent sur au moins trois leçons et comptent entre 12 et 32 activités pédagogiques. Les données d'observation ont fait l'objet de traitements analytique et synthétique.

Le traitement analytique résulte en un modèle d'analyse de l'activité pédagogique, unité minimale d'une démarche pédagogique globale. Selon ce modèle, l'analyse consiste d'abord à procéder à un premier découpage de chaque leçon, ce qui conduit à l'identification de segments pédagogiques. Chaque segment fait ensuite l'objet d'une double codification mixte, c'est-à-dire que des codes non prédéterminés permettent une catégorisation des traits pré-établis, à savoir : le type de contenu et le type de tâche caractérisant chaque segment. Cette codification permet d'établir la structure ternaire de l'activité pédagogique dont les segments agissent en tant qu'étapes, soit : préparation, exécution et rétroaction. Cette structure ternaire peut se complexifier, par exemple, avec des phénomènes d'enchâssement, d'alternance, de simultanéité et d'adaptation.

Le traitement synthétique des données d'observation donne lieu à l'élaboration d'un modèle d'analyse de l'unité pédagogique, c'est-à-dire la démarche pédagogique globale relative à une unité curriculaire spécifique. Ce modèle se caractérise par ses divers paliers d'organisation des données. Le volet curriculaire de l'unité pédagogique peut d'abord être décrit selon que les contenus sont traités de manière élémentaire ou complexe. Une unité curriculaire complexe se définit en termes d'organisation hiérarchique et relationnelle. Plus englobantes, les formes d'organisation combinatoire, séquentielle et fonctionnelle servent, entre autres, à identifier les divers types de constituants pédagogiques et leurs liens structurels. Ce modèle plus global vise ainsi à intégrer un maximum de données concernant différentes dimensions de l'unité pédagogique.

L'instrument d'analyse devrait servir essentiellement à des fins de recherche pour l'avancement de notre compréhension des démarches pédagogiques réalisées dans le quotidien de certaines pratiques de classe.

**Mots clés :** démarche pédagogique, français langue seconde, immigrant, observation, modèle d'analyse.

## INTRODUCTION

Formée en didactique des langues, j'ai été amenée, au cours des vingt dernières années, à remplir les fonctions d'enseignante, de conceptrice de matériel didactique, de conseillère pédagogique, et de formatrice des maîtres de langues secondes. Les différentes facettes de cette expérience professionnelle ont fait en sorte que je me suis intéressée de plus près aux processus d'enseignement, plus particulièrement aux démarches pédagogiques. Le concept de démarche pédagogique n'est pas un effet de mode dans le domaine de l'enseignement des langues puisqu'il fait partie intégrante du processus d'enseignement tel que représenté dans les programmes d'études, le matériel didactique, les guides pédagogiques et les formations destinées aux enseignants. Toute approche pédagogique encapsule une démarche propre. Des écrits de type documentaire ont d'ailleurs mis en évidence les démarches pédagogiques privilégiées dans les diverses approches didactiques. Tout porte à croire que la démarche pédagogique joue un rôle, peut-être déterminant, sur le plan de l'acquisition.

Or, les études antérieures visant à démontrer la supériorité de telle approche pédagogique ont souvent négligé d'analyser les démarches pédagogiques telles qu'actualisées dans les conditions usuelles d'une situation pédagogique effective. Certaines études ont tenté de reconstituer les démarches à partir des descriptions issues du discours des enseignants ou du matériel didactique utilisé par ces derniers. Cependant, peu de chercheurs se sont mandatés pour analyser, sur mode systématique et rigoureux, les démarches pédagogiques considérées dans la complexité de leur actualisation.

L'objectif principal de la thèse consiste ainsi à élaborer un modèle servant à analyser les démarches pédagogiques réalisées dans le contexte de cours de langue seconde destinés aux immigrants adultes. Ce faisant, l'étude se veut une recherche de

type fondamental susceptible de contribuer à la construction d'une théorie descriptive de l'enseignement des langues secondes.

Composée de sept chapitres, la thèse s'ouvre avec la problématique. En premier lieu, une synthèse de travaux empiriques traitant des processus d'enseignement permet d'identifier les principaux aspects problématiques de la recherche existante. Ce chapitre tente d'attirer l'attention sur l'importance d'adopter une approche de recherche globale pour être en mesure d'examiner les processus d'enseignement en tant qu'entités dynamiques liées à un contexte. La problématique s'achève avec l'objectif général poursuivi par la recherche doctorale.

Un deuxième chapitre sert à esquisser comment cette approche globale s'inspire d'une approche systémique. Une partie est consacrée à la description de la démarche globale adoptée tout au long de la recherche, c'est-à-dire une démarche de modélisation systémique.

C'est dans le troisième chapitre qu'est exposée la charpente conceptuelle de la thèse, soit les cadres de référence ainsi que la définition des concepts pivots. Les questions spécifiques de recherche viennent clore cette partie.

Le chapitre IV expose le devis méthodologique. Une première section tente de clarifier des aspects importants relatifs à l'échantillonnage pour ensuite décrire les cas retenus par l'étude. La deuxième section qui est consacrée aux modalités de saisie de données est suivie de la description du traitement des informations recueillies en salle de classe et auprès des enseignants.

Les deux chapitres suivants consistent en une présentation détaillée du modèle. Le chapitre V expose les principaux aspects du modèle d'analyse de l'activité pédagogique : la segmentation des données d'observation, la catégorisation des contenus, la catégorisation des tâches et la structure interne de l'activité. Quant au chapitre VI, il traite du modèle d'analyse de l'unité pédagogique en abordant divers types d'organisation tant sur le plan strictement curriculaire que sur le plan plus globalement pédagogique.

Dans un dernier chapitre, il s'agit d'abord de présenter, tour à tour, ces deux modèles de manière synthétique et conceptuelle pour ensuite établir certaines comparaisons avec des travaux empiriques relatifs à l'analyse des pratiques de classe.

Enfin, la conclusion indique quelques pistes de recherche à entreprendre dans le domaine de l'analyse des démarches pédagogiques.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT**

Le premier chapitre vise à mettre en évidence certains aspects lacunaires dans l'étude des processus d'enseignement pratiqués dans les salles de classe. La formulation sommaire du problème de recherche sera suivie de la présentation des critères ayant servi à sélectionner les écrits recensés. Ensuite, le chapitre abordera, tour à tour, des aspects problématiques des études existantes traitant des démarches pédagogiques, des activités et des leçons. Pour clore le chapitre, il s'agira de formuler l'objectif général poursuivi par la recherche doctorale.

#### **1.1 Formulation du problème de recherche**

En didactique des langues secondes (désormais: L2), la démarche pédagogique semble aller de soi. Défini provisoirement comme une succession de phases ou d'activités articulées autour d'un même thème ou contenu, le concept fait partie intégrante du processus d'enseignement tel que représenté dans les programmes d'études, le matériel didactique, les guides pédagogiques et les formations destinées aux enseignants. De plus, certaines recherches de type documentaire (synthèse ou autre) ont mis en évidence les divers types de démarches pédagogiques privilégiées par les approches pédagogiques préconisées pour l'éducation en général. Par exemple, l'approche «enseignement direct» comporterait une démarche organisée en cinq phases:

orientation, présentation, pratique structurée, pratique guidée et pratique indépendante (Joyce et Weil, 1986). À titre d'exemple spécifique à l'enseignement des L2, mentionnons le cas de la méthode structuro-globale audio-visuelle dont la démarche pédagogique se déroulerait en trois temps: présentation du dialogue, réemploi des nouveaux éléments et fixation des structures grammaticales (Germain, 1993). Bien qu'il soit difficile de se prononcer à propos de l'incidence de la démarche pédagogique sur les résultats de l'apprentissage, il faut reconnaître que le concept même est intrinsèque au concept d'enseignement.

Les démarches pédagogiques associées à des approches spécifiques sont souvent représentées tels une spirale, un algorithme ou une séquence canonique constituée de phases. De telles représentations constituent, pour reprendre les termes de Puren (1994:94), «un commode et puissant outil de simplification»; cependant, elles ne permettent pas d'appréhender et de traiter de la complexité des événements produits dans le *hic et nunc* d'une situation pédagogique. Ceci nous amène à soulever la question fondamentale suivante: qu'en est-il de nos connaissances relatives aux démarches pédagogiques réalisées dans les conditions concrètes et habituelles de la salle de classe? Pour y répondre, la suite du présent chapitre tentera de dresser un bilan critique des connaissances issues de travaux traitant des processus d'enseignement dans leur contexte le plus courant, la classe.

## 1.2 Types d'écrits visés par la synthèse

Étant donné qu'il n'existe pas une seule façon, évidente ou univoque, de construire une synthèse de l'étude des processus d'enseignement, il paraît nécessaire, dans un premier temps, d'explicitier certains des principes directeurs ayant servi de balise pour effectuer une synthèse visant à dégager les aspects problématiques de notre objet de recherche.

Tout d'abord, nous avons choisi de ne pas inclure une synthèse des démarches pédagogiques telles que proposées, de manière normative, par les approches pédagogiques propres à l'enseignement des L2 ou par le domaine de l'éducation en

général. Ainsi qu'évoqué précédemment, plusieurs auteurs ont déjà produit des (méta)synthèses décrivant les démarches d'enseignement-apprentissage associées aux approches (par exemple: Germain, 1993; Joyce et Weil, 1986; Not, 1991; Springer, 1996; Stern, 1983) ou aux manuels de langue (entre autres: Bérard, 1991; Besse, 1995a; Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990; Vigner, 1995). Cette exclusion résulte du fait que, contrairement à un courant de recherche qui adopte une perspective descendante de l'étude des processus pédagogiques, la perspective adoptée ici est plutôt ascendante compte tenu que le point de départ était davantage ancré dans les pratiques de classe ordinaires. En L2, la vision du «haut vers le bas» domine non seulement les études de nature empirique mais également les écrits à teneur essentiellement théorique tel l'ouvrage classique de Mackey (1972). Au sujet de cette prédominance, des écrits rapportent les limites de la recherche axée sur des méthodes établies *a priori*:

«The typical practice in instructional research is to treat opposing teaching methods as being qualitatively distinct. But as Cooley and Lohnes (1976, chapter 5) and Leinhardt (1980) argue, different teaching methods often share attributes in common, and merely differ on certain dimensions. The analysis of activities [...] suggest that different teaching methods often share common activity formats and the properties of those formats.» (Burns, 1984: 124, note 3).

Ce constat est également rapporté par des chefs de file de la recherche empirique dans le domaine des L2. À cet égard, les propos de Chaudron (1991: 56) sont éloquents:

«The history of research on L2 instruction, going back to the «methods comparison» research of the 1960's, is littered with studies that have failed in one way or another to document the actual language teaching events in the programs or methods they were comparing.»

Dans le même esprit, Allwright (1991:84) conclut un article synthèse au titre incisif «The death of the method» en ces termes: «[...] the *historical concept* of a method as a unitary/unified set of principled answers to all the main questions of how language is to be taught, must surely now be seen as highly problematic» (c'est l'auteur qui souligne). Allwright poursuit en énonçant l'un des principaux aspects problématiques de la prédominance du concept de méthode pédagogique:



«methods that are different in abstract principle seem to be far less so in classroom practice.[...] the existence of separately labelled and marketed «methods» does not make a helpful contribution to our overall attempt as a profession to understand that central methodological issue [how to help learners learn languages]» (1991:86).

L'extrait suivant fait état d'une orientation similaire: «A recent trend in second language teaching is a movement away from «methods» and other «external» or «top-down» views of teaching toward an approach that seeks to understand teaching in its own terms. » (Richards et Lockhart, 1996: ix). Par conséquent, la synthèse exposée ci-dessous a évincé les dizaines de recherches empiriques qui visent à promouvoir la mise en application d'une démarche d'enseignement particulière. Les études retenues dans le cadre de cette revue des écrits ont recours, d'une façon ou d'une autre, à l'observation relativement systématique (et l'enregistrement) de pratiques de classe usuelles, c'est-à-dire non provoquées à des fins de recherche. En bref, malgré leur contribution pour faire progresser nos connaissances, les études portant sur les démarches pédagogiques conçues selon un devis de type foncièrement expérimental ne sont pas citées dans cette synthèse.

Par ailleurs, si ce premier principe semble restreindre l'ouverture à la recherche existante, le deuxième principe consiste à élargir notre vision en adoptant une approche interdisciplinaire de la recherche. Pour ce faire, la thèse a tenu compte de travaux empiriques effectués non seulement dans des classes ordinaires de L2 mais aussi dans des classes d'autres matières scolaires. En ce sens, la présente démarche se veut une contribution au décroisement de certaines pratiques de recherche et ainsi faire reconnaître que l'étude de l'enseignement des L2 devrait se greffer à l'étude de l'éducation en général. Il s'agit ainsi de faire écho à un nombre croissant de chercheurs réputés en L2 (notamment: Allwright, 1988; Germain, 1989; Stern, 1983; Van Lier, 1988) qui préconisent une prise en compte de la recherche réalisée en éducation.

En troisième lieu, le bilan exposé dans le présent chapitre privilégie les études où les processus d'enseignement sont traités au-delà de l'analyse du discours réalisé en classe. Par conséquent, les travaux qui analysent l'enseignement de manière

particulièrement microscopique ou fragmentée (par exemple: types de questions posées par l'enseignant, traitement de l'erreur) ont été écartés de la synthèse. Cela étant, il existe très peu de travaux ayant pour thème de recherche prioritaire la démarche pédagogique; c'est pourquoi la recension inclut des études qui examinent des composantes proprement didactiques (les activités) ou temporelles (les leçons). Dès lors, la revue des écrits porte sur l'analyse des processus d'enseignement, concept générique plus large que celui de démarche pédagogique. Il convient de préciser que la perspective privilégiée par la recherche doctorale se situe dans le champ de l'enseignement.

Signalons enfin que la synthèse des écrits comprend principalement deux types de documents: les articles faisant état de travaux empiriques et les écrits faisant la synthèse de ces travaux. Cependant, la lecture de certaines de ces synthèses existantes a posé un problème également relevé par les auteurs d'une métasynthèse:

Le problème que l'on rencontre souvent dans ces études [revues de recherches ou synthèses narratives] est le manque de systématisation dans l'analyse. En effet, on passe fréquemment d'un niveau logique à l'autre: il arrive que l'auteur discute d'un ensemble de recherches pour ensuite faire ressortir des éléments d'une seule recherche ou encore parler de sa propre position, si bien qu'on ne sait plus alors quelle valeur accorder aux énoncés qu'il estime importants. (Gauthier *et al.*, 1997: 74)

Afin de contrer ce «manque de systématisation», la recension s'appuie, autant que faire se peut, sur des sources premières.

### **1.3 L'étude des processus d'enseignement et les unités d'analyse**

Une synthèse de l'étude des processus d'enseignement peut être présentée sous différents angles (par exemple: chronologique, épistémologique). La recherche doctorale étant centrée sur une unité d'analyse, la synthèse de la recension des écrits est ainsi construite autour de notions du même ordre, à savoir: la démarche pédagogique, l'activité et la leçon. Ces composantes servent d'éléments de lisibilité compte tenu de la diversité de données généralement retrouvées de manière éparse dans les écrits recensés.

### **1.3.1 La démarche pédagogique**

D'emblée, il faut reconnaître que la démarche ou l'unité pédagogique consiste en un concept qui a été, jusqu'ici, à peine effleuré en tant qu'objet d'étude spécifique abordé selon une approche principalement empirique. Par exemple, Brophy et Good (1986: 329) affichent certaines des limites de la recherche processus-produit comme suit: «Classroom observation is expensive. [...] investigators have not had the resources needed to do [...] extensive enough observation in each classroom to allow comprehensive and reliable sampling of teacher behavior.» D'autres chercheurs tels Gibbons (1994) signalent que l'analyse des démarches pédagogiques implique la cueillette de plusieurs activités, voire de leçons consécutives et représente ainsi un corpus d'une étendue certaine. À titre d'exemple, dans des classes du secondaire d'anglais L2, entre 5 à 7 leçons de 75 minutes sont requises pour couvrir une unité pédagogique (Bonkowski, 1995). Même si certaines études sont effectivement fondées sur l'observation de leçons consécutives, celles-ci couvrent rarement l'enseignement d'une unité pédagogique complète. Une des conséquences est que les données ainsi recueillies reflètent le début, le milieu ou la fin d'une unité: «[...] it took two weeks or more to work through a unit of the course. [...] the week's visit might fall at any point within a unit of work, or indeed across unit boundaries.» (Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981: 33). Ainsi, des contraintes, d'ordre méthodologique et autre, semblent avoir freiné la recherche comportant l'analyse d'une unité constituant un phénomène plus global que celui, par exemple, de l'activité ou de la leçon.

#### **1.3.1.1 Les études relevant de l'éducation en général**

Un peu à la manière de Leinhardt (1987) dans son effort pour dresser une synthèse sur la structure de la leçon, nous avons eu recours à une certaine dose d'inférence pour repérer les travaux qui semblaient contenir des informations sur l'enseignement d'unités pédagogiques.

- **La recherche «processus-produit»**

Ainsi, des recherches de type processus-produit fondées sur l'observation d'une série de leçons semblent plus ou moins couvrir la durée d'une unité pédagogique. Signalons qu'une grande partie de la recherche processus-produit a pour principal objet d'étude le comportement de l'enseignant, le présupposé sous-jacent étant que, parmi l'ensemble des variables possibles, les comportements du maître en classe seraient les plus déterminants pour l'apprentissage des élèves. Fondée sur le concept d'«analyse des tâches» développé par la psychologie behavioriste appliquée, l'observation des comportements des maîtres en classe implique que les tâches aient été préalablement catégorisées, selon des présupposées pédagogiques implicites, de manière à pouvoir les décomposer en leurs éléments constitutifs. Il s'agit alors d'établir des corrélations entre ces éléments ou variables de comportement et les résultats de l'apprentissage mesurés au moyen de tests de rendement standardisés. En mesurant ainsi l'efficacité de ces éléments constitutifs en rapport avec le rendement des élèves, la tâche des chercheurs se définit alors comme suit: «From the hundreds of correlations [...] the investigators and reviewers then synthesize the style or pattern of teaching that seems to be associated with desirable kinds of pupil achievement and attitude.» (Gage, 1978: 31, cité par Shulman, 1986:12).

En réponse à cet appel, des partisans de ce courant de recherche ont dressé des synthèses des résultats obtenus par ce type de travaux. En voici un premier exemple:

«classes [where students achieve more] include frequent lessons [...] in which the teacher presents information and develops concepts through lecture and demonstration, elaborates this information in the feedback given following responses to recitation or discussion questions, prepares the students for follow-up seatwork activities by giving instructions and going through practice examples, monitors progress on assignments after releasing the students to work independently, and follows up with appropriate feedback and reteaching when necessary.» (Brophy et Good, 1986: 361)

Selon un deuxième bilan également fondé sur les résultats des travaux axés sur l'efficacité d'enseignement, les maîtres «efficaces» sont ceux qui:

- commencent par définir brièvement les objectifs et par rappeler les apprentissages antérieurs ou préalables;

- présentent la matière nouvelle par petites étapes, chacune étant suivie d'exercices;
- donnent des consignes et des explications claires et détaillées;
- organisent un nombre élevé d'exercices pratiques pour tous les élèves;
- posent beaucoup de questions, vérifient la compréhension des élèves et obtiennent des réponses de tous;
- guident les élèves au cours des premiers exercices;
- fournissent des feedback systématiques et corrigent les erreurs;
- donnent des consignes et des exemples explicites pour les exercices que l'élève doit accomplir seul et, le cas échéant, le pilotent durant ce travail. (Rosenshine, 1986: 83-84)

Notons que des études plus pointues, de type expérimental, indiquent qu'un enseignement reproduisant les indicateurs d'efficacité décrits ci-haut n'est pas toujours garant de réussite scolaire. En fait, ce genre d'approche semble plus approprié dans certains contextes, notamment celui de l'enseignement de matières fortement structurées, c'est-à-dire dont les contenus sont ordonnés de façon hiérarchique, telles les mathématiques et les sciences. Par ailleurs, elle se révèle surtout adaptée à la formation fondamentale (Brophy et Good, 1986) des élèves du primaire (Brophy et Good, 1986; Rosenshine, 1986; Warlberg, 1985) et à ceux qui apprennent lentement (Rosenshine, 1986). En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'approche directe «se révèle moins adéquate dans des domaines faiblement structurés, où les habiletés à acquérir ne s'organisent pas en un ensemble d'étapes bien définies, tels que la composition, la rédaction de comptes rendus, la compréhension de la lecture, l'analyse littéraire ou historique, la discussion de questions sociales» (Rosenshine, 1986: 83). En termes cognitivistes, il semble que les principes d'un enseignement systématique seraient plus adéquats pour l'apprentissage de connaissances déclaratives (ex.: règles de grammaire) et moins efficaces pour la maîtrise de connaissances procédurales (ex.: emploi approprié des divers registres de la L2).

Outre les limites reconnues et avouées de ce modèle composite pour un enseignement efficace, la validité même des résultats obtenus par ce type de recherche n'échappe pas aux critiques. Je me bornerai à exposer trois lacunes qui semblent plus directement liées à l'étude des démarches pédagogiques. La première faille résulte d'une approche hyper-analytique de l'acte pédagogique: «Process-product research has been criticized for breaking teaching into minute acts that are difficult to contextualize» (Barr et Dreeben, 1983, cités par Burns et Lash, 1986). L'acte d'enseigner est représenté sur un mode moléculaire et la récurrence de certains éléments spécifiques serait déterminante pour la réussite scolaire des élèves. Ceci découle d'une vision mécanique de l'enseignement où le concept de contexte est mis en marge. L'observation porte non pas sur le comportement en tant qu'entité globale et complexe, mais plutôt sur un aspect du comportement tronqué, aspect pouvant être mesuré, et surtout quantifié, en fonction de fréquence.

Ceci nous conduit à la deuxième faille qui concerne une des assises fondamentales de la première vague<sup>1</sup> des études processus-produit, à savoir que la fréquence d'un certain type de comportement est liée au degré de réussite de l'apprentissage. En d'autres termes, on postule que «plus» équivaut à «mieux», présupposé de source béhavioriste qui amène une description de surface des relations causales. Divers auteurs (Bayer, 1986; Doyle, 1986; Gauthier *et al.*, 1997; Van Lier, 1988) signalent que cette hypothèse n'est guère étayée sur le plan expérimental et conceptuel; en effet, des études montrent que «pour certains comportements, c'est [...] un niveau optimal et non la fréquence maximale qui exerce le plus grand effet sur l'apprentissage des élèves (Brophy et Evertson, 1974b; Soar, 1972).» (Doyle, 1986: 442). D'ailleurs, même les instigateurs de ce courant avaient formulé, à l'aube de cette nouvelle vague de recherche, la mise en garde qui suit: «[...] perhaps the greatest single flaw in much of the research we have reviewed is the persistent assumption that [...]

---

<sup>1</sup> Voir Rosenshine (1986) pour une brève description des travaux caractérisant chacune des trois périodes de la recherche processus-produit.

teaching can somehow be reduced to scalar value that can be indicated by a frequency of occurrence for some teaching behavior.» (Dunkin et Biddle, 1974:353). Cette lacune qui caractérise la période initiale de la recherche processus-produit persiste dans les études subséquentes qui continuent à miser sur le mesurable et le quantifiable.

De fait, bon nombre d'écueils - d'ordre conceptuel et méthodologique - associés aux travaux empiriques de type processus-produit semblent découler, avant tout, d'une vision «athéorique» de la recherche. Et c'est là que réside leur principale pierre d'achoppement. En adoptant une visée foncièrement pragmatique de l'enseignement, ces études semblent surtout être à la remorque d'une utilité immédiate. Il existe peu de justification théorique soutenant le type de catégorisation des actions pédagogiques observées, les catégories ayant été établies, entre autres, à partir d'un apparent lien causal avec les résultats de l'apprentissage. À ce sujet, Gauthier et collaborateurs soutiennent qu'«observer la liaison entre des comportements d'enseignement et des résultats d'apprentissage chez les élèves ne permet pas, à proprement parler, d'expliquer comment l'enseignement produit ses effets; d'où le faible potentiel de théorisation de cette conception.» (1997:105) Cet apparent manque de théorisation expliquant, en partie, l'effritement des deux premières périodes de la recherche processus-produit avait été signalé dans l'article synthèse de Shulman (1986:13):

«[a] most important reason for the erosion of the process-product program was its unabashedly empirical and non theoretical tenor. [...] the emphasis was pragmatically on what worked, rather than why it worked. Causes were sought in behaviors, not in theoretically meaningful mechanisms or explanations.»

De fait, il s'agit d'un manque d'explicitation des présupposés théoriques plutôt qu'une absence absolue de référent théorique. À cet effet, Postic et De Ketele (1988: 189) ont souligné «l'importance que pouvaient revêtir les théories éducatives (et notamment les théories implicites) dans l'étude de l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.»

- **La recherche «psychologie écologique»**

En réaction contre l'athéorisation, le manque de contextualisation et la centration sur les résultats de l'apprentissage de la recherche processus-produit, certaines études inspirées par la psychologie écologique présentent l'analyse des processus d'enseignement plutôt sous l'angle des transactions entre maître et élèves.

Dans une des variantes de ce courant de recherche, on postule que les échanges pédagogiques forment un ensemble structuré de tâches caractérisé, entre autres choses, par la transaction «performance-note» (Doyle, 1986: 453). L'étude de Doyle et Carter (1986) est un cas probant: les chercheurs s'attaquent à l'analyse des «tâches de nature académique» (*academic tasks*) relatives à une unité pédagogique. Ces tâches représentent toute activité dont le produit est «formellement» évalué par l'enseignant. Cette étude vise à décrire l'écologie de comportements au cours de la réalisation de la «tâche majeure» que représente la rédaction d'un résumé de lecture.

Sur un autre plan, et de manière plus secondaire, l'étude montre comment une activité spécifique telle que la rédaction d'un résumé de lecture consiste en un ensemble complexe de tâches dont la réalisation s'étale sur plusieurs journées scolaires. De plus, le recours à des concepts tels que tâches majeures et tâches mineures suggère que, dans le cadre du système d'évaluation tout au moins, l'enseignant accorde plus d'importance à certains types d'activités. À ce titre, ce genre d'études peut être perçu comme une ébauche pour analyser la démarche pédagogique sous l'angle d'une hiérarchisation de ses éléments constitutifs.

Sans nier l'utilité de certains concepts développés par ce courant de recherche à caractère plus social, il faut admettre que les études qui en découlent fournissent très peu d'informations quant au lien entre les tâches académiques considérées comme une tâche majeure et les autres types d'activités. Par exemple, est-ce que la rédaction d'un résumé de lecture est reliée à une activité antérieure (majeure ou mineure) où l'enseignant aurait présenté ou expliqué des stratégies spécifiques relatives à ce type de production écrite? Autrement dit, le fait de décrire un type spécifique d'activité a pour conséquence de le



décontextualiser, en quelque sorte, en faisant abstraction des segments ou des parties du processus global d'enseignement auquel l'activité est rattachée. La mise en évidence des contingences contextuelles qui orientent le déroulement d'un type d'activité ne peut résulter qu'en une représentation partielle d'une unité pédagogique.

De fait, ce n'est que dans une étude très récente que l'enseignement d'unités complètes a fait l'objet d'une macro-analyse en adoptant la structure de l'activité (*activity structure*) comme cadre référentiel. L'observation et l'analyse de 10 unités de sciences, enseignées dans des classes primaires en contexte japonais, ont permis à Linn et collaboratrices (2000)<sup>2</sup> de dégager une séquence invariante composée de la succession de 8 types d'activités dont les premières consistent à susciter l'intérêt des élèves et les amener à exprimer leurs idées et opinions sur le thème de l'unité. Outre les précieuses informations sur le déroulement de ce genre d'enseignement, l'équipe de Linn met en relation la structure type avec divers traits du système éducatif japonais tels la quantité de la matière prescrite dans le programme d'études, l'aménagement de l'horaire, le rôle des enseignants. Il faut toutefois mentionner l'un des biais importants concernant les écoles atypiques: «observations include research lessons at several elementary schools attached to national universities» (Linn *et al.*, 2000: 4). Cette réserve mise à part, des travaux de cette envergure sont, à notre connaissance, encore peu nombreux dans le panorama de la recherche qui a trait à l'enseignement des L2.

### 1.3.1.2 Les études sur l'enseignement des L2

Du côté de la recherche qui s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement des L2, il existe bien quelques études qui traitent, plus ou moins directement, de la démarche pédagogique. Dans le cadre d'une étude axée sur les processus de pensée (Woods, 1993), chacun des enseignants interrogés a aussi été observé, en salle de classe, pendant une leçon, c'est-à-dire pour une durée pouvant varier entre 1½ et 3 heures. Selon les résultats

---

<sup>2</sup> Cette étude a été réalisée dans le cadre de l'ambitieux projet intitulé *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) impliquant la participation d'experts provenant de six pays.

surtout dérivés d'entrevues, une représentation de l'organisation des contenus d'un cours complet comprend des objectifs généraux, des unités globales, des unités intermédiaires et des unités minimales. Alors que les objectifs généraux concernent l'ensemble du contenu (par exemple: améliorer la compétence en production écrite), les unités globales - concept voisin à celui d'unité pédagogique - représentent un premier découpage du contenu d'ensemble. Dans les contextes caractérisés par l'absence de manuel comme matériel didactique de base, les unités pédagogiques représentent divers types d'organisation des contenus visés par le cours de L2. En effet, les entretiens recueillis auprès des enseignants approchés par Woods suggèrent que l'enseignant peut décider de subdiviser sa matière en thèmes (ex.: la santé, les loisirs), en fonctions langagières (ex.: donner et exécuter des consignes), en contenus notionnels (ex.: la direction, l'emplacement), en notions grammaticales (ex.: le passé composé et l'imparfait). Woods conclut que l'unité globale, considérée de manière générale, ne peut être décrite qu'en termes d'une entité formée d'unités de paliers inférieurs, c'est-à-dire les unités intermédiaires et minimales.

Par ailleurs, dans les contextes où l'enseignement est fait en référence à un manuel de L2, l'unité pédagogique correspond alors au type de segmentation prescrit dans le matériel. Cela a été observé tant chez des enseignants œuvrant en milieu universitaire, suivis par Woods, que chez des enseignants d'écoles secondaires. En effet, les travaux de Bonkowski (1995) indiquent comment certains maîtres adaptent l'organisation de l'unité pédagogique exposée dans du matériel pédagogique<sup>3</sup> reflétant une approche communicative pour l'enseignement d'une L2. À titre indicatif, le chercheur examine la correspondance entre la séquence des activités prescrite dans le manuel avec celle réalisée par l'enseignant. À ce sujet, l'étude révèle, entre autres, que deux des trois enseignants observés ont tendance à escamoter l'activité de clôture présentée dans le manuel. À partir de ce type de données, le chercheur tente d'indiquer

---

<sup>3</sup> Signalons le rapport entre le matériel didactique concerné et l'auteur de l'étude: «two of the three teachers were using communicative textbooks that I had co-authored» (Bonkowski, 1995: 106)

les zones de remédiation nécessaire lorsque des pratiques pédagogiques observées en salle de classe dévient d'une approche ou méthode pédagogique considérée, à tort ou à raison, comme étant la plus efficace.

La recherche surtout concentrée sur la pensée des enseignants (ex.: Woods) contribue certes à mieux comprendre certains aspects de l'enseignement d'une unité (ou: démarche) pédagogique en L2. Toutefois, en présence de résultats essentiellement fondés sur les verbalisations des enseignants au sujet de leurs pratiques, il faut admettre que l'analyse du discours sur l'action n'est pas l'équivalent de l'analyse de l'action *per se*. En privilégiant l'analyse du discours émis par l'enseignant en situation pré-active ou rétroactive, Woods possède peu de données issues d'observations systématiques de ce que font les enseignants - en comparaison avec ce qu'ils disent qu'ils font - en classe. En d'autres termes, une recherche dont le cadre théorique est fondé sur les sciences cognitives s'attaque davantage à des unités d'analyse relatives aux représentations des acteurs plutôt qu'à des unités d'analyse issues d'observations directes des pratiques de classe. Quant au type de recherche réalisée par Bonkowski, par exemple, où les observations de classe servent à évaluer le fossé entre des pratiques effectives et une approche pédagogique désirable, traduite dans le manuel utilisé, la description obtenue reflète manifestement un parti pris pédagogique servant de référence, sinon de norme.

Enfin, la présente partie serait incomplète sans la mention des travaux de Gibbons (1994) qui semble avoir élaboré un des modèles les plus achevés pour représenter l'enseignement d'une unité pédagogique en L2. Soulignons que, sur le plan méthodologique, ses travaux s'appuient surtout sur l'analyse de matériel pédagogique et de planifications des enseignants; ici, les observations de classe sont utilisées de manière périphérique et ne couvrent pas la durée d'une unité pédagogique complète. Cela dit, Gibbons examine deux types d'événements didactiques: l'activité et le cycle pédagogique (*instructional cycle*). Reflétant une vision plus globale de l'étude des actions pédagogiques, le cycle pédagogique peut se dérouler selon deux modes: a) un mode ciblé (*focused*) signifie que l'enseignement privilégie une approche de type analytique, et b) un mode non ciblé (*unfocused*) réfère à une pratique davantage axée sur

l'expérientiel<sup>4</sup> (voir fig. 1.1). Quel que soit son mode de concrétisation, le cycle se compose de différents types de phases, les unes pouvant être frontalières (ex.: introduction et conclusion) alors que les autres sont proprement didactiques ou pédagogiques (*instructional*). Chacune de ces phases est constituée de buts et peut être réalisée de manière synoptique en suivant un script pré-établi ou de manière dynamique en adaptant, sur le champ, l'enseignement selon les demandes de la situation pédagogique.

Il est indéniable que le modèle du cycle pédagogique met en évidence une partie de la complexité sous-jacente à l'enseignement d'une unité pédagogique. Cependant, Gibbons entretient une certaine ambiguïté quant à la fonction, voire la visée de son cycle pédagogique: en amont de son article, il semble proposer un modèle descriptif alors qu'en aval ce même modèle est présenté comme une démarche pédagogique favorisant

	<i>SYNOPTIC</i>	<i>DYNAMIC</i>
<b>INTRODUCTION</b>		MOTIVATION ORIENTATION REVIEW
<b>INPUT</b>	COMPREHENSION  LANGUAGE FOCUS highlighting exemplification explanation	
<b>OUTPUT</b>	CONTROLLED  GUIDED  FREE	FAMILIARITY CHECK
<b>CONCLUSION</b>		EVALUATION FEEDBACK CURRICULUM DECISIONS

**Figure 1.1** Le cycle ciblé (*focused cycle*). (Tirée de Gibbons, 1994 : 329.)

<sup>4</sup> La distinction entre enseignement analytique/expérientiel a été introduite par Stern (1983: 262).

un meilleur apprentissage. En ce sens, ce genre de modèle se rapproche davantage des synthèses composites d'un «bon enseignement» issues de la recherche processus-produit que d'un modèle véritablement descriptif fondé sur les conduites pédagogiques observées.

### **1.3.1.3 Synthèse des études sur la démarche pédagogique**

En résumé, les quelques recherches ayant porté sur l'enseignement effectif d'une unité pédagogique comportent quatre types de résultats.

Le premier type consiste en des modèles pédagogiques pour un enseignement efficace (par exemple: modèle composite des «maîtres efficaces», le cycle pédagogique). Ces modèles comportent deux principales failles. Tout d'abord, ce genre de modèles représente l'acte d'enseigner de manière décontextualisée, c'est-à-dire éloignée des réalités scolaires quotidiennes. Ces modèles ne rendent pas compte de la complexité de l'enseignement d'une unité pédagogique qui, dans les pratiques habituelles, se déroule dans le contexte de diverses contraintes telles l'aménagement des horaires, le type de contenu enseigné, la composition des groupes-classes. Cela signifie, comme le souligne si justement Shulman, qu'il est peu probable que cette représentation composite ou synthétique d'un enseignement efficace puisse s'actualiser, telle quelle, dans les pratiques usuelles d'enseignants réels. Bref, leur validité écologique est douteuse.

Ce premier type de résultats découle, en partie, de la visée poursuivie par les chercheurs. Il semble que ces derniers entretiennent une «pensée magique» qui consiste avant tout à améliorer les pratiques d'enseignement; d'où le glissement d'un modèle descriptif vers un modèle optimal. Bien qu'elles comprennent des données descriptives contribuant à mieux comprendre quelques-uns des phénomènes à l'étude, il n'en demeure pas moins que ces descriptions ont été construites avec une intention utilitariste, c'est-à-dire élaborer un modèle exemplaire en vue de bonifier les pratiques pédagogiques. Ce genre de recherche met alors en marge la complexité des phénomènes étudiés. Il est légitime de croire qu'une visée centrée sur l'amélioration ou les

changements des pratiques de classe peut représenter une sorte de biais où interviennent les présupposés des chercheurs quant à ce que constitue un «meilleur» enseignement. Les modèles ainsi élaborés reflètent les données empiriques selon le filtre tacite des croyances et des présupposés des chercheurs.

Le deuxième type de résultats prend la forme d'une description de l'écart entre des pratiques usuelles et un modèle prescrit. Les travaux qui postulent la supériorité d'une approche pédagogique spécifique produisent des résultats de nature évaluative en mesurant la dégradation, pour ainsi dire, entre une façon de faire soi-disant efficace et une façon de faire effective. Ainsi, la cueillette et l'analyse des données provenant des observations de classe sont ouvertement biaisées par la défense d'une approche pédagogique considérée comme étant supérieure. Dès lors, les résultats révèlent surtout le degré de déviance, en quelque sorte, des pratiques des enseignants par rapport à une norme donnée. Une telle perspective évaluative semble inappropriée pour conduire une recherche de type fondamental qui vise à mieux comprendre les spécificités des processus d'enseignement tels qu'ils se produisent dans la vie de la salle de classe, et ce, sans référer à un modèle pré-établi.

Un troisième type de résultats provient d'études qui s'intéressent aux comportements provoqués par la nature des tâches faisant partie d'une unité pédagogique. Ici, le problème consiste à concentrer la recherche sur un type de tâche: les résultats représentent donc une description partielle de l'entité plus globale que constitue une unité pédagogique. D'ailleurs, bien que ces résultats traitent de l'aspect pédagogique, ils révèlent surtout des informations sur les interactions d'ordre social entre maître-élèves.

Enfin, un quatrième type de résultats consiste en une description de la perception des enseignants quant à leurs pratiques. Or, les résultats obtenus par les travaux fondés sur les perceptions et processus de pensée des enseignants constituent des données nécessaires, mais non suffisantes, pour réussir à mieux comprendre l'acte d'enseigner réalisé dans une classe effective. Afin d'obtenir une compréhension globale du déroulement d'une unité d'enseignement, des observations de classe systématiques

devraient permettre à la fois de compléter et de confronter les données qui émergent du discours des enseignants portant sur leurs pratiques.

En conclusion donc, malgré l'apparente utilité de certains concepts pour l'analyse des démarches pédagogiques, la synthèse des études référées ci-haut nous amène à constater l'absence d'un cadre d'analyse permettant de décrire l'ensemble d'une démarche en tenant compte des conditions concrètes de sa réalisation en salle de classe.

### **1.3.2 L'activité**

Contrairement à la démarche pédagogique dont elle fait partie intégrante, l'activité exécutée en classe (de L2 et d'autres matières) a été observée et analysée dans bon nombre d'études. Les différentes options théoriques adoptées par les chercheurs (par exemple: la psychologie écologique de la classe, l'analyse du discours ou la perspective plus critique et sociale de l'approche ethnographique) font certes ressortir différentes facettes du phénomène didactique qu'est l'activité. Or, toutes orientations théoriques confondues, l'activité a été analysée, plus souvent qu'autrement, sous l'angle de ses propriétés ou attributs internes.

#### **1.3.2.1 Les propriétés internes de l'activité**

Parmi les propriétés retenues par les études répertoriées pour décrire l'activité, certaines semblent plus récurrentes ou transversales, notamment: le type de contenu (ou thème) traité, la fonction ou le but poursuivi (*instructional format*), et le mode (ou la structure) de participation (*voir* tabl. 1.1). Bien que les sous-catégories de ces propriétés varient d'une étude à l'autre, il semble donc y avoir une certaine convergence dans la façon de caractériser l'activité. En termes de résultats, la plupart de ces études fournissent la fréquence d'occurrence pour chacune des propriétés. Par exemple, dans le corpus de leçons de mathématiques et de sciences humaines analysé par Stodolsky

**Tableau 1.1**  
Propriétés internes de l'activité, d'après les études recensées

Segment (Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981)	Activité (Spada et Fröhlich, 1995)	Didactème (Germain, 2001)	Séquence (Van Lier, 1988)	Activity genre (Gibbons, 1994)	Étape péd.- didactique (Andrade et Araújo e Sá, 1995)	Segment (Gump, 1971)	Segment (Stodolsky, 1988)
Thème - civilisation - notions de langue - situation authentique - ...  Activité langagière - traduction - transposition - imitation - ...  Mode de participation - écouter - parler - lire - ...  Mode d'organisation - classe entière - individuel - coopération - ...	Contenu - gestion - langue - autre          Mode de participation - écouter - parler - lire - ...  Mode d'organisation - classe - groupe - individuel  Matériel didactique	Contenu - grammaire - vocabulaire - phonétique - ....  Forme - présentation - transposition - pratique - ...          Mode de participation - prof/élèves - élèves - élève/élève	Thème          Activité	[selon le but]	Contenu - linguistique - référentiel - pragmatique - ...  Activité de langage - interprétation - communication - pratique - ...          Structure de participation          Langue prédominante	But       Comportement ou forme de l'activité          Participants       Ressources matérielles       Frontières temporelles       Site	Forme de l'ens. - tutorat - mémorisation - travail de groupe - ...       Comportement élève - lecture à voix haute - lecture silencieuse - écoute - ....  Rythme  Niveau cognitif  Rôle de l'ens.  Rétroaction  Comportement attendu  Choix des tâches  Emplacement élève  Implication élève



(1988), un peu moins du tiers du temps est alloué à des activités de type *recitation*. De manière similaire, dans le corpus de L2 de Mitchell, Parkinson et Johnstone (1981), le temps consacré à l'activité de type *drill/exercise* occupe la plus grande proportion avec plus du tiers de l'enseignement observé. En plus de fournir séparément les données pour chaque propriété et ses sous-catégories, certaines études montrent le croisement entre deux propriétés. Pour poursuivre avec l'exemple du corpus de L2, plus de la moitié des activités de type *drill/exercise* porte sur du contenu fragmenté/non-contextualisé<sup>5</sup> (Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981: 29).

Parmi l'ensemble des propriétés utilisées pour analyser l'activité, celle qui a trait à la fonction ou au but semble avoir été la plus explorée par la recherche (voir tabl. 1.2). Quelques remarques s'imposent quant à l'élaboration de ces différentes catégorisations.

Premièrement, certaines classes de catégories ont été établies préalablement à la cueillette de données (par exemple: Peck, 1988) alors que d'autres émergent davantage de la nature des données provenant du terrain investigué (par exemple: Germain, 1999; Sinclair et Coulthard, 1975). En l'occurrence, ces classifications reflètent des présupposés quant à la conception de l'enseignement. Par exemple, la catégorisation proposée par Peck met en relief que l'enseignement d'une L2 pourrait être caractérisé, entre autres, par le fait que ses contenus prennent la forme, non pas de concepts, mais plutôt d'habiletés. À cet égard, l'enseignement des L2 paraît, d'une certaine façon, plus apparenté à l'enseignement de l'éducation physique qu'à celui des mathématiques, par exemple.

Une deuxième remarque concerne le flou terminologique, surtout lorsqu'il s'agit de langues différentes. Des termes référant à des sous-catégories apparaissent dans plus d'une étude sans pour autant désigner le même sens. Par exemple, le terme «transposition» employé dans deux études menées en L2 renvoie à deux phénomènes distincts. Dans l'étude de Mitchell, Parkinson et Johnstone (1981: 17), le vocable

---

<sup>5</sup> «Fragmented/non-contextualised: The discourse concerns no coherent, substantive topic (its unity and coherence rest in formal aspects of the language being practised)» (Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981:16)

**Tableau 1.2**  
Catégories d'activité, d'après les études recensées

<i>Transaction</i> (Sinclair et Coulthard 1975)	<i>Macro-activité</i> (Peck, 1988)	<i>Séquence</i> (Van Lier, 1988)	<i>Segment</i> (Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981.)	<i>Didactème</i> (Germain, 2001)	<i>Activity Segment</i> (Leinhardt et Greeno, 1986)	<i>Segment de leçon</i> (Bonkowski, 1995)	<i>(Schooling) Activité</i> (Goodlad, 1984)	<i>Segment Instructional Format</i> (Stodolsky, 1988)
<i>Informative</i> <i>Directive</i> <i>Sollicitative</i>	Présentation de texte Pratique de l'oral Explication de la grammaire Expression libre Compréhension de l'oral	<i>Talking</i> <i>Telling</i> <i>Instructing (eliciting)</i> <i>Drilling (playing)</i>	<i>Translation</i> <i>L1</i> <i>Real FL</i> <i>Transposition</i> <i>Presentation</i> <i>Imitation</i> <i>Drill/exercise</i> <i>Compound</i>	Présentation Transposition Pratique Exploitation Correction Vérification Révision	<i>Presentation</i> <i>Shared presentation</i> <i>Guided practice</i> <i>Monitored practice</i> <i>Homework</i> <i>Drill</i> <i>Game drill</i> <i>Tutorials</i> <i>Transition</i>	<i>Assessing (oral)</i> <i>Assessing (written)</i> <i>Assigning work</i> <i>Correcting</i> <i>Dictating</i> <i>Discussing</i> <i>Eliciting</i> <i>Explaining</i> <i>Giving instructions</i> <i>Reading aloud</i> <i>Reading aloud/ Using AV</i> <i>Reviewing</i> <i>Setting the stage</i> <i>Using audio-visual</i> <i>Verifying</i> <i>Working together</i>	<i>Written Work</i> <i>Listening to explanations/ Lectures</i> <i>Preparation for Assignments</i> <i>Practice/ Performance-Phys.</i> <i>Use of AV Equipment</i> <i>Reading</i> <i>Student Non-task Behavior-No assignment</i> <i>Discussion</i> <i>Practice/ Performance-Verbal</i> <i>Taking Tests</i> <i>Watching Demonstrations</i> <i>Being Disciplined</i> <i>Simulation/Role Play</i>	<i>Uniform seatwork</i> <i>Individualized Seatwork</i> <i>Diverse seatwork</i> <i>Group work</i> <i>Recitation</i> <i>Contest, game</i> <i>Checking work</i> <i>Giving instructions/task preparation</i> <i>Student reports</i> <i>Discussion</i> <i>Test</i> <i>Lecture/ demonstration</i> <i>Film/audiovisual</i> <i>Tutorial</i>

*transposition* signifie: «FL practice discourse realised simultaneously in both written and spoken codes, where the focus of attention is on the relationship between them (e.g. reading aloud or dictation)». Dans les travaux de Germain (1999: 179), ce même vocable réfère à un tout autre phénomène:

L'[activité didactique] /*transposition*/ a pour but de «faire transposer» dans la vie personnelle de l'élève les éléments appris (et pratiqués). Il s'agit d'une sorte d'activité d'appropriation personnelle impliquant directement les élèves dans leur vie. Cette activité se rapproche de l'usage de la langue visé dans la vie réelle: c'est pourquoi elle fait appel, le plus souvent, au «je».

Troisième remarque: quelques études semblent s'entendre sur l'occurrence d'un type d'activité (par exemple: correction ou révision) alors que ce dernier est absent dans la typologie proposée dans d'autres travaux.

Une dernière remarque a trait à la cohérence des catégories proposées dans une même typologie. En effet, les études de Bonkowski (1995), Goodlad (1984) et Stodolsky (1988) mettent sur le même plan, par exemple, des catégories ayant trait au mode d'organisation (ex.: *group work* et *individualized seatwork*) avec des catégories ayant trait aux ressources matérielles (ex.: *film/audiovisual*) ou aux types de tâches effectuées par l'enseignant (ex.: *giving instructions*). En d'autres termes, certaines des catégorisations existantes présentent des éléments comme étant des types d'activités alors qu'en fait des informations telles que «utilisation de l'audio-visuel» ou «travail en sous-groupe» constituent les traits (ou attributs) d'une activité. Ce genre de confusion ne peut qu'embrouiller l'analyse des événements observés: par exemple, selon le système élaboré par Stodolsky (1988), comment catégoriser une activité effectuée en sous-groupes où les élèves interagissent à partir d'un support audio-visuel? En clair, de telles classifications comportent des catégories non mutuellement exclusives ou de nature différente. Par ailleurs, le critère de cohérence pourrait également être appliqué à la perspective reflétée dans la dénomination des catégories. Par exemple, dans le système de Van Lier, la catégorie «*instructing*» réfère à un ensemble de tâches généralement accomplies par l'enseignant (ex.: «*giving instructions*») alors que «*drilling*» relève surtout de l'élève. Ce problème pourrait être résolu en explicitant le point de vue

privilegié par le chercheur. Dans les cas où l'on tente de rendre compte des deux perspectives (enseignement et apprentissage), il faudrait alors prévoir une description binaire des activités.

### 1.3.2.2 La structure interne de l'activité

Outre la mise en évidence des traits ou attributs servant à construire des typologies d'activités, des études se sont attachées à décrire l'activité sur le plan de l'organisation interne de ses éléments constitutants ou structurels (*voir* tabl. 1.3). Ainsi, certains chercheurs soutiennent que l'activité consiste en une structure linéaire qui peut être représentée comme une séquence de sous-unités de même type. Ces dernières peuvent comporter une juxtaposition de «phases» (Mehan, 1979) ou d'«épisodes» (Spada et Fröhlich, 1995). Dans d'autres cas, la séquence linéaire est constituée de différents types d'éléments pouvant référer *grosso modo* au début, au milieu et à la fin de l'activité (Sinclair et Coulthard, 1975; Andrade et Araújo e Sá, 1995).

Par ailleurs, certains modèles d'analyse représentent l'activité comme une unité dont les composantes forment une structure hiérarchique (*voir* tabl.1.4). À titre d'exemple, pour Leinhardt et Greeno (1986), l'activité se composerait d'un objectif comprenant divers sous-objectifs qui, eux, sont décrits en termes d'action, de fonction et de résultat. Ici, on tente de mettre en relief l'articulation de différents types de composants d'une activité. Gibbons (1994), de son côté, décrit l'organisation de

**Tableau 1.3**  
Structure linéaire des composantes de l'activité, selon les études recensées

<i>Transaction</i> (Sinclair et Coulthard, 1975)	<i>Lesson</i> (Mehan, 1979)	<i>Lesson</i> (Mitchell, Ortiz et Mitchell, 1987)	<i>Activity genre</i> (Gibbons, 1994)	<i>Étape péd.-didactique</i> (Andrade et Araújo e Sá, 1995)	<i>Activity</i> (Spada et Fröhlich, 1995)
Préliminaire Médiane Terminale	Phases	Démarcation Ouverture Instruction Clôture Démarcation	Introduction Mise en train Performance Extrant Conclusion	Ouverture Corps Clôture	Épisodes

**Tableau 1.4**  
Structure hiérarchique des composantes de l'activité, selon les études recensées

<i>Transaction</i> (Sinclair et Coulthard, 1975)	<i>Lesson</i> (Mehan, 1979)	<i>Activity segment</i> (Leinhardt et Greeno, 1986)	<i>Activity genre</i> (Gibbons, 1994)
Échanges Mouvements Actes	Phases Séquence thématique Séquence conditionnelle Séquence didactique	Objectif Sous-objectif Action Fonction Résultat Conclusion	Étapes Tâches

l'activité sous la forme d'«étapes» (*stages*) dont chacune comprendrait, au rang inférieur, des sous-unités de type «tâche» (*work*) qui compose le déroulement détaillé de l'activité.

La mise en relation d'une structure linéaire et d'une structure hiérarchique donne lieu à des modèles d'analyse permettant de cerner, en partie, la complexité de l'organisation interne d'une activité. À titre indicatif, une transaction (Sinclair et Coulthard, 1975) se compose d'éléments organisés séquentiellement tels que le «préliminaire», la «médiane» et la «terminale», chacun de ceux-ci étant constitué, à son tour, d'autres éléments imbriqués les uns dans les autres, soit les «échanges», les «mouvements» et les «actes». Par ailleurs, les tableaux 1.3 et 1.4 indiquent que le nombre de sous-unités varie selon le modèle d'analyse. Ainsi, le modèle de Mehan ou de Sinclair et Coulthard permettrait une analyse (du discours) plus détaillée que celui de Gibbons. Mais, de manière plus importante, ces différences témoignent de l'épineux problème que représente la segmentation de l'activité en ses parties constituantes.

### 1.3.2.3 La structure extrinsèque des activités

Alors que les études citées *supra* cherchent à établir des liens entre les différents constituants d'une activité, les travaux de Germain (1999) sont parmi les rares à avoir examiné les liens entre une succession d'activités. De fait, ses études empiriques l'ont

amené à émettre certaines hypothèses quant à l'agencement séquentiel des différentes catégories d'activités:

Le recours par les enseignants de L2 observés à certains types d'[activité didactique], notamment /Révision/, /Exploitation/, /Transposition/, /Vérification/ et /Correction/ semble être davantage un choix personnel qu'une nécessité de système. Ces cinq types d'[activité didactique] n'apparaissent pas de manière systématique: tout porte à croire qu'il s'agit de variantes individuelles qui gravitent autour du noyau dur de la structure séquentielle: l'[activité didactique] /Présentation/. (Germain, 1999: 180)

Par ailleurs, ces mêmes travaux montrent que les activités peuvent aussi être analysées en tant qu'unités formant une structure hiérarchique, selon qu'elles remplissent une fonction subordonnée (par exemple: préparatoire, rétroactive) ou une fonction directrice.

D'une certaine façon, les avancées de Germain quant aux types d'activités recoupent les résultats de travaux fondés sur des observations de classes du secondaire d'anglais L2 (Crookes et Chaudron, 1991; Valcárcel *et al.*, 1995). À partir de données recueillies dans des classes de 7e, 8e et 9e années, Valcárcel et collaborateurs ont élaboré un système permettant de décrire, en accord avec les spécificités de l'enseignement d'une L2, 38 types d'activités pouvant être regroupées en cinq phases distinctes: information et motivation, organisation et sélection de l'information (ou: présentation du contenu), travail pratique, transfert et application, et évaluation. Or, aux dires des auteurs, la notion de phase correspond davantage à une construction abstraite: «the phases [...] offer an idealised picture of the learning-teaching process and [...], in reality, both the phases and the activities are interdependent and interact with each other, and are not sequenced one after the other» (Valcárcel *et al.*, 1995: 94). Mis à part le fait que ces travaux ne donnent pas vraiment d'indice quant à la phase qui pourrait être considérée comme le constituant nucléaire de l'enseignement, il ne faudrait pas perdre de vue que ce système vise à évaluer, à l'instar de Bonkowski (1995) et de Spada et Fröhlich (1995), le degré d'application de l'approche communicative pratiquée auprès des élèves observés.

Mais, parmi l'ensemble des études répertoriées, celles fondées sur la psychologie écologique se démarquent en cherchant à développer un cadre conceptuel pour l'analyse de la structure de l'activité (*activity structure*). D'abord pratiquée par Gump (1967, 1971), cette veine de recherche, plus répandue en éducation qu'en L2, a pour but de décrire l'activité (ou segment) en rendant compte du «cadre de comportements» (*behavior setting*). En clair, il s'agit d'établir la relation entre, d'une part, le cadre ou le milieu physique (lieu, ressources matérielles, etc.) et, d'autre part, le gabarit (*pattern*) des comportements entre enseignant et élèves qui interagissent dans un milieu physique donné. Dans ce courant de recherche, le segment est perçu comme une unité d'analyse de base qui peut servir à examiner des unités plus globales: «Lesson segments can also be viewed as structural building blocks for larger units of classroom analysis. That is, sequences of lesson segments combine to form lessons, which in turn, can be aggregated over time to form curriculum learning units, or even longer treatments like 4th-grade mathematics.» (Burns et Anderson, 1987: 40).

Des chercheurs partisans de la psychologie écologique rendent compte du déroulement d'une journée scolaire sous l'angle de la séquentialisation des activités en précisant, par exemple, le nombre et la durée des activités (voir Ross, 1984a). Il faut également mentionner l'étude de Burns et Lash (1984) qui met en évidence, pour chacun des neuf enseignants observés, le déroulement chronologique des activités de cinq leçons de mathématiques enseignées au cours d'une semaine. Dans d'autres études, les descriptions des activités observées représentent un produit dérivé (*by-product*) de la recherche, l'objectif premier étant de développer un «protocole d'analyse» (Woolever, 1990). Pourtant, de manière implicite, c'est encore l'analyse de «comportements d'enseignement efficace» (*effective teaching behaviors*) qui prévaut dans la plupart de ces recherches du courant de l'écologie de la classe: «Activity structure analysis has emerged as a a [sic] useful tool in describing the context in which instruction occurs and has been used to explore the relationship between context variables and desirable teaching practices» (Woolever, 1990: 17).

#### 1.3.2.4 Synthèse des études sur l'activité

En constatant l'intérêt considérable que suscite l'activité en tant qu'objet d'étude, il semble qu'elle soit considérée, par bon nombre de chercheurs, comme une unité d'analyse de base, ou «unité minimale» (Germain, 1999), lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les processus d'enseignement. De fait, l'attention accordée à l'analyse de l'activité semble tout à fait justifiable dans la mesure où la recherche centrée sur la planification de l'enseignement révèle que l'activité semble constituer l'unité de base chez les enseignants mêmes (Shavelson et Stern, 1981). Une fois de plus, les divers modèles d'analyse qui émergent de l'ensemble de ces travaux contribuent à nourrir notre réflexion sur le phénomène et à faire progresser nos connaissances; en revanche, il faut admettre la difficulté de mettre en relation ces connaissances étant donné la diversité des orientations théoriques qu'elles sous-tendent.

De fait, le principal aspect problématique réside dans la prédominance d'une vision à la fois analytique et statique pour traiter l'activité en tant qu'objet d'étude. Tel que mentionné plus haut, les résultats de ce genre d'études se traduisent, en grande partie, en termes de fréquences d'occurrence et de pourcentage du temps alloué à chaque type d'activité. De plus, chaque activité est fractionnée et fragmentée, analysée pour elle-même, présentée selon des propriétés conçues sur une échelle micro plutôt que macroscopique. Dès lors, notre compréhension de l'activité en tant qu'entité autonome s'est développée aux dépens de notre compréhension de l'activité en tant que partie d'un tout. Peu de travaux contribuent à décrire comment l'activité, à son tour, fait partie d'un ensemble dynamique plus vaste où elle participe, pour ainsi dire, au fonctionnement d'un système. D'ailleurs, certains écrits déplorent les implications de cette carence sur les pratiques d'enseignants: «There is little research available to help teachers structure the school day. Teachers probably use previous experiences and their intuition regarding how many activities they should plan, and how they can best sequence activities.» (Ross, 1984a: 84)

Enfin, tel que mentionné en amont du présent chapitre, l'activité devrait être étudiée en tenant compte du contexte plutôt que de l'associer à une approche



pédagogique spécifique: «research results on the comparison of teaching methods have been so ambiguous over the years, [...] perhaps it would make more sense to compare activities, or more appropriately, sequences of activities, rather than teaching methods.» (Burns, 1984: 108). Ces derniers propos qui renvoient à des études portant sur des leçons de mathématiques convergent avec les conclusions de travaux menés en L2:

«Unless an activity, be it translation, grammar explication, drill, or comprehension exercises, is analyzed in terms of its position in a learning sequence, teachers cannot locate its function as it delineates a methodology. It is not the characteristic activities per se that discriminate between methodologies, but the ways in which those characteristic activities reinforce each other in the foreign language learning process.» (Swaffar, Arens et Morgan, 1982: 32)

En plus de souligner l'importance d'étudier la séquentialisation des activités, les extraits ci-dessus viennent renforcer un des principes directeurs de la thèse, à savoir: se décentrer du «concept historique d'approche pédagogique» - pour citer Allwright (1991) - en vue de mieux cerner les pratiques effectives de classe.

Par ailleurs, les études qui, elles, analysent la mise en séquence des activités s'appuient sur des durées d'observation établies à partir de critères temporels (une leçon, une journée ou une semaine scolaire) plutôt que sur des critères fondés sur des contenus. «Le temps, rapporte Van der Maren (1986: 111), sera souvent dans la recherche le critère posant les bornes fixées aux séries d'observation.» On pourrait ainsi objecter l'aspect arbitraire pour délimiter la durée de l'observation étant donné qu'une leçon ou que les cinq leçons d'une semaine scolaire ne correspondent pas forcément à la durée d'une unité pédagogique complète.

Du point de vue d'une approche globale ou macroscopique, la plupart des études indiquées ci-haut comportent certaines limites, notamment:

- réduction de l'analyse des activités selon de brèves unités temporelles;
- prédominance des descriptions du type d'activités (ex.: explication, lecture à voix haute) sans spécification des contenus enseignés;
- manque de description du mode d'articulation d'un ensemble d'activités formant une entité autonome, traitées comme éléments indépendants du contexte proprement didactique.

Il semble que ces limites découlent, en partie, de l'approche adoptée pour examiner l'acte d'enseigner. Nombreux sont les chercheurs ayant suivi les traces de Sinclair et Coulthard (1975) en traitant le discours comme la clé de voûte de leur analyse de phénomènes d'ordre pédagogique. D'ailleurs, cette prépondérance a été remarquée par des experts de la recherche en éducation: «The process-product, ethnographic, and other relatively generic work done during the 1970s and early 1980s [...] and even the more recent research [...] focused much more on teacher-student discourse than on activities» (Brophy et Alleman, 1991: 10). Or, il y a lieu de distinguer, semble-t-il, discours et enseignement, et c'est ce que suggèrent, de manière probante, Barr et Dreeben (1978:113-114) dans l'extrait qui suit:

it is important to determine whether classroom discourse should be regarded as the same thing as instruction. While it is true that much classroom activity consists of discourse, surely everything of instructional significance cannot be so considered. When students read or do math problems they are not engaged in discourse [...]. When teachers arrange students in groups and assign materials to them, they are not primarily engaged in discourse. Similarly, both teachers and students engage in discourse that has no instructional intention or effect.

Il devient alors impératif d'analyser l'activité de classe non seulement en tenant compte du discours mais également «selon l'objectif qu'elle vise et selon son enchaînement avec d'autres activités» (Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990: 174). Cette façon d'appréhender l'analyse des activités s'insère dans la lignée des énoncés théoriques formulés par Brophy et Alleman (1991, 1992). Ainsi comprise, l'activité se révèle comme un phénomène polyvalent: une activité de jeu de rôle, par exemple, peut occuper différentes positions dans l'agencement pédagogique et, par le fait même, remplir différentes fonctions. Il est déplorable que la notion heuristiquement fertile de «polyvalence des activités», expression empruntée à Boyer et collaborateurs, ait été si peu exploitée dans les études antérieures.

### 1.3.3 La leçon

La démarche pédagogique ainsi que l'activité peuvent être considérées comme des unités d'analyse d'abord fondées sur les types de contenus et buts poursuivis par l'enseignement. La leçon, quant à elle, représente plutôt une unité caractérisée surtout par des frontières temporelles pouvant contenir une ou plusieurs activités. Une des prémisses de la thèse est que le facteur temporel qui se traduit, entre autres, par le concept de leçon ne peut être évacué dans l'analyse d'une démarche pédagogique réalisée en classe. D'ailleurs, la recension des écrits a révélé que la leçon figure en tant qu'unité d'observation (et d'analyse) dans un grand nombre d'études descriptives de la phase interactive de l'enseignement.

#### 1.3.3.1 Des structures de leçons propres aux disciplines scolaires

Étant donné la prédominance, surtout au début des années 80, des recherches ciblées sur l'efficacité pédagogique dans le domaine de l'éducation en général, Leinhardt (1987) tente de rendre compte, dans un article synthèse, de la structure de leçons observées dans le cadre d'études de type processus-produit. Soulignons que ce mouvement de recherche concerne surtout l'enseignement des matières de base au primaire, notamment: les mathématiques, la lecture en langue maternelle (*reading*) et les sciences humaines (*social studies*). Pour mieux saisir la validité de cette synthèse, il convient d'abord de citer certains propos caractérisant le courant de recherche processus-produit: «the research has skipped the important naturalistic stage of description and leaped to causal analysis. Thus the description of lesson content and structure must be deduced from information obtained for other purposes.» (Leinhardt, 1987: 359)

Cela posé, Leinhardt cherche à décrire la structure d'une leçon en mettant en lumière certains traits distinctifs en fonction de la matière enseignée. Ainsi, les leçons de mathématiques, évaluées d'une durée moyenne de 40 à 50 minutes, se démarqueraient par une démarche constituée de trois principaux éléments: a) une révision des devoirs, b) une révision ou une présentation de nouveaux contenus; et c) une phase de production ou de pratique. Cette structure de la leçon de mathématiques correspond aux résultats

obtenus notamment dans les travaux de Burns et Lash (1984), Evertson (1982)<sup>6</sup> et Leinhardt et Greeno (1986). Par ailleurs, Leinhardt (1987: 361) se prononce sur la limite de l'universalité de cette démarche ternaire: «The pattern of presentation and practice is followed by the teachers who are most successful in teaching math; however, it is by no means uniform - some elements may never occur or the order may be changed».

Quant à la structure de l'enseignement de la lecture en L1, la synthèse révèle que ces leçons dont la durée moyenne oscille entre 60 et 90 minutes comportent les étapes suivantes: a) brève révision ou introduction; b) présentation du vocabulaire et du thème visés par la leçon; c) discussion portant sur le thème ou pratique du vocabulaire; d) cycle: lecture du texte, questions-réponses, réponses à des questions ou rédaction d'un résumé. Leinhardt souligne donc que l'enseignement de la lecture comporte une structure plus complexe que celle employée en mathématiques. Les résultats de l'étude de Evertson (1982) d'ailleurs semblent correspondre à la séquence décrite par Leinhardt. Mais, tout comme pour la synthèse concernant la structure de leçons de mathématiques, cette structure de leçons de lecture représenterait davantage les pratiques de «bons» enseignants, mettant ainsi en marge les pratiques soi-disant plus «ordinaires». En effet, les résultats d'une importante étude consacrée à l'enseignement des stratégies de lecture mettent en évidence le fossé entre les préconceptions du chercheur et les pratiques courantes observées en classe:

«Before the present study was undertaken, it had been assumed that at least some of the time they are teaching reading, teachers adhere to a sequence like the following: instruction, application, practice. The data that were collected, however, [...] portray teachers as being mentioners, assignment givers and checkers, and interrogators.» (Durkin, 1978-79: 523).

Enfin, toujours selon la synthèse produite par Leinhardt, les leçons de sciences humaines présentent une structure qui se démarque nettement des précédentes en ce

---

<sup>6</sup> La description fournie par Evertson comprend deux éléments qui ne figurent pas dans la structure synthèse établie par Leinhardt, soit une activité d'ouverture et une activité de clôture, toutes deux considérées comme des procédures de classe.

qu'elle consiste essentiellement en un enseignement frontal où les élèves sont surtout amenés à écouter et, occasionnellement, à lire à voix haute et répondre, oralement ou par écrit, à des questions.

Alors que la synthèse de Leinhardt vise à faire ressortir les composantes structurelles spécifiques des leçons de différentes matières, d'autres travaux fournissent des informations sur les caractéristiques structurelles des leçons observées comme étant plus propices à une meilleure compréhension de la L2. Parmi les principales caractéristiques, notons: a) établir clairement les transitions entre les leçons formant une journée scolaire et, dans le même esprit, annoncer clairement chaque nouvelle étape (ou activité) de la leçon, et b) établir des routines pour la mise en séquence des activités (Wong-Fillmore, 1985).

### **1.3.3.2 Des structures de leçon type générique**

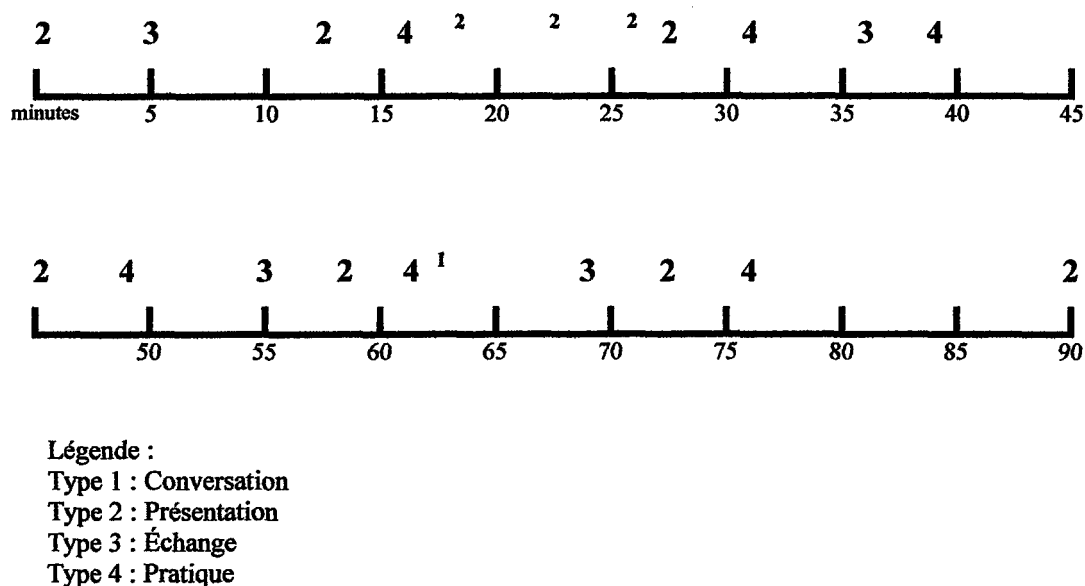
Outre ce type de travaux et de synthèse où la structure de leçon est essentiellement définie par rapport à une matière donnée, des écrits traitent des principaux constituants de la leçon de manière plus générale à savoir: l'ouverture, le noyau et la fermeture (entre autres: Germain, 2001). Dans cette veine, se trouve une étude menée dans des classes de L2 pour adultes où McGrath, Davies et Mulphin (1992) tentent de caractériser les débuts de leçon (*lesson openings*). Défini comme étant tout ce qui précède la première «activité majeure», un début de leçon semble être surtout déterminé par des facteurs reliés au contexte. Ainsi, l'aménagement de l'horaire, notamment la fréquence des leçons, et le nombre d'enseignants (un ou plus) assignés à un groupe peuvent influencer sur la nature des fonctions et des types d'activités réalisées en début de leçon.

Bien que certains chercheurs présupposent que la structure d'une leçon peut être définie en termes, par exemple, d'ouverture, de noyau et de clôture, d'autres tels Van Lier (1988: 162) critiquent fermement cette prémisse:

«structural statements of the type opening-middle (or main body)-closing do not amount to much, since the same statements can be made about practically any speech event. Moreover, [...] the structure is vacuous, since in that case the elements can only be described in terms of their placement: the opening is that which comes first [...]. This kind of description does not get us very far at all.»

En s'appuyant sur l'analyse d'une leçon de L2 de 90 minutes, Van Lier propose plutôt que la structure d'une leçon ait pour «centres de gravité» des activités de type pratique qui sont précédées d'activités informant de la tâche à accomplir et d'activités d'élancements qui, elles, servent à systématiser les consignes ayant trait à la réalisation des activités de pratique (voir fig. 1.2). Van Lier observe donc que la leçon consiste en des séquences d'activités définies, en partie, par leur fonction centrale, préparatoire ou rétroactive. Le chercheur émet ainsi l'hypothèse que les composantes d'une leçon se caractérisent par un mouvement cyclique:

«it is quite likely that further research will show regular and consistent cyclical rhythms in L2 lessons. [...] if this turns out to be the case, an analysis of lesson structuring must focus on what these [practice] activities do and how they work, and how they are prepared and followed up by activities of other kinds.» (1988: 162).



**Figure 1.2** Analyse d'une leçon: types d'interaction. (Tirée de Van Lier, 1988: 163.)

L'intuition de Van Lier rejoint, en quelque sorte, certains des résultats obtenus par Germain (1999, 2001) qui constate, rappelons-le, que des parties de leçon consistent en des activités (ou «didactèmes») qui, lorsque mises en relation de manière hiérarchique, peuvent remplir, selon le cas, une fonction préparatoire, directrice ou rétroactive.

Alors que le genre de travaux menés par Van Lier et Germain tentent d'établir les interrelations entre des parties de leçons, des observations effectuées sur plusieurs jours consécutifs ont permis à d'autres chercheurs de dégager les relations entre les leçons. Particulièrement éloquente, la recherche de Colbert (1979: 170) consacrée à des classes de sciences et de sciences humaines (primaire et secondaire) met en évidence trois types de leçons: «Lesson type describes whether a lesson is an introduction to a new topic or concept, a continuation of work conducted over several days of duration, or a review of previously mastered material.» De fait, le chercheur présuppose tacitement qu'il serait possible d'identifier le noyau de chaque leçon; c'est la nature de ce noyau qui déterminerait, en quelque sorte, la fonction d'une leçon qui s'inscrit dans une série étalée sur plusieurs jours en vue de couvrir l'ensemble de l'enseignement d'un sujet ou d'un concept donné. La distinction établie par Colbert se reflète dans un article synthèse où l'auteur conclut ce qui suit: «there is considerable variability [...] within classrooms across days of the week in the types of activities which occur» (Burns, 1984: 92).

Toujours dans la lignée d'une analyse des leçons dans le cadre plus global qu'est la journée scolaire, des études surtout orientées par la psychologie écologique ont tenté de décrire comment les comportements et attitudes entre maître et élèves sont régis par une constellation de contingences d'ordre physique, matériel et temporel. À ce titre, il a déjà été question des travaux de Gump (1971, 1987) qui ont servi de source d'inspiration pour tout un courant de recherche. Selon le point de vue de l'écologie de la classe, les caractéristiques du «cadre des comportements» (*behavior setting*) pourraient expliquer la variabilité des situations pédagogiques qui se succèdent au fil d'une journée scolaire. Gump s'est intéressé au déroulement des leçons en mettant en évidence, entre autres phénomènes, les processus de transition entre les leçons. À titre indicatif, le temps

consacré aux transitions (*procedure*) effectuées entre les leçons observées en classe oscille entre des moyennes de 12% (Gump, 1971) et 15% (Doyle, 1986) d'une journée scolaire. Outre les transitions, d'autres aspects temporels ou chronologiques d'une journée de classe tels la séquentialisation des leçons ont été abordés dans différentes études (par exemple: Ross, 1984b).

### 1.3.3.3 La notion de structure de leçon

D'après les propos ci-dessus, nombreux sont les travaux qui abordent l'analyse de la leçon en présupposant que celle-ci comporte des régularités d'ordre structurel. Or, certaines études fondées sur l'analyse d'observations de classe semblent remettre en cause l'existence même d'invariants dans le déroulement d'une leçon. Par exemple, Sinclair et Coulthard considèrent la leçon comme une «série de transactions non ordonnées». Contrairement à la transaction (l'équivalent de l'activité), la leçon ne comporterait pas de structure(s) commune(s) à un ensemble de pratiques. Selon les données de leur étude, chaque leçon consiste en une organisation distincte de ses transactions constitutives, d'où l'impossibilité d'identifier une structure sous-jacente généralisable. En bout de ligne, les conclusions de leurs travaux amènent ces deux chercheurs à faire le constat suivant: «we must think of the “lesson” as a stylistic type, which means that strictly there is little point in labelling the lesson as a unit.» (1975: 60)

Cette apparente absence de régularité concernant la structure de la leçon a également été observée dans les pratiques des enseignants de L2 suivis par Bonkowski (1995). Selon cette étude, l'organisation d'une leçon varie considérablement d'un enseignant à l'autre et ce, tant sur le plan du type d'activités utilisées que sur le plan de l'organisation temporelle. De fait, le chercheur conclut sur ce sujet en confrontant les propos évoqués dans certains ouvrages de synthèse : «To say that “lessons have a recognizable structure” [...] ignores the complex reality of the ESL classroom which does not seem to fit easily into any facile description of language teaching» (Bonkowski, 1995: 239).



S'inscrivant dans la même veine de pensée, Gibbons remet en question la leçon en tant qu'unité d'analyse dans les termes qui suivent: «Particularly problematic is the use of the «*lesson*» as a unit of analysis. Although the curriculum is ultimately realized in the lesson, the lesson is not the primary underlying unit of organization in instruction» (1994: 322). En affirmant que la leçon représente une unité à la fois temporelle et administrative plutôt qu'une unité proprement didactique, l'auteur évacue l'analyse des rapports effectifs entre les unités d'ordre didactique et celles d'ordre temporel.

Si Gibbons considère la leçon, dans sa globalité, comme une entité résolument non didactique, les travaux de Woods (1993) tendent plutôt à montrer la complexité que comporte l'étude d'une telle unité. L'analyse des observations de classe révèle que l'organisation d'une leçon comprend, en effet, des éléments relatifs au découpage de nature chronologique (ex.: salutations au début de la leçon, annonce de la pause, rupture de contact à la fin de la leçon). Ceci converge donc avec les propos de Gibbons. Mais, toujours selon Woods, la leçon se compose également d'éléments relatifs au «contenu» (ex.: dictée)<sup>7</sup> et d'éléments d'un troisième type qui combinerait des considérations d'ordre chronologique et de contenu (ex.: une discussion sur l'échéancier pour la tenue d'exposés oraux). Force est de constater qu'une telle analyse de la leçon, surtout orientée par l'analyse du discours, est fondée sur des unités relevant de différents paliers et champs conceptuels. Sur le plan méthodologique, on peut se demander si une même analyse peut traiter un énoncé tel que «C'est le temps de la pause» avec une série d'énoncés et d'actions qui composent une activité se traduisant par la tenue d'une dictée. Il y aurait lieu, comme nous l'avons déjà souligné, de distinguer le «dire» du «faire».

#### 1.3.3.4 Synthèse des études sur la leçon

En somme, l'analyse des études consultées semble révéler au moins trois perspectives relativement distinctes quant à la prévisibilité ou l'invariabilité de la

---

<sup>7</sup> Dans le cadre de la présente thèse, «dictée» réfère davantage à un type de tâche qu'à un contenu.

structure d'une leçon. Selon la première, il est possible de trouver une structure récurrente pour une matière donnée ou, de manière plus générique, pour une unité temporelle définie par la leçon. D'ailleurs, pour certains, cette régularité structurelle représente une condition essentielle pour favoriser une meilleure compréhension et implication de l'élève dans les activités proposées en classe.

Une deuxième perspective suggère, au contraire, que la combinatoire des éléments qui composent une leçon soit largement imprévisible; elle ne fonde, en effet, aucune typologie des leçons pédagogiquement significative. Selon des études adoptant cette perspective, l'organisation de la leçon est tributaire, par exemple, du style pédagogique de l'enseignant.

Quoi qu'il en soit, ces deux perspectives traitent la leçon comme une unité relativement autonome, voire indépendante, qui n'est pas considérée en termes d'interrelation avec les unités qui la précèdent ou la suivent. L'activité ne semble donc pas faire partie d'un tout.

Enfin, une troisième perspective, moins répandue, situe l'étude de la leçon en tenant compte d'un contexte temporel plus étendu: il serait alors possible de caractériser le corps ou le noyau d'une leçon en termes d'introduction, de continuation ou de révision. Cette approche semble ainsi inscrire l'étude de l'organisation de la leçon dans une structure plus vaste.

En marge de ces trois perspectives, force est de reconnaître que l'analyse d'une leçon peut mettre en relief que les éléments qui la composent représentent des types de catégories hétéroclites. En effet, un énoncé du type «C'est l'heure de la pause» ou «À la semaine prochaine» se situe-t-il sur le même plan que la tenue d'une dictée, par exemple? Cela est une des questions épineuses que soulève l'analyse d'une leçon, question que la recherche existante n'a pas su résoudre de manière satisfaisante.

Bref, du point de vue d'une recherche centrée sur la description de la démarche pédagogique relative à une unité d'enseignement, nos connaissances sur la structure et le fonctionnement d'une leçon consistent surtout en des conclusions disparates. L'état actuel de la recherche suscite, entre autres problématiques, un questionnement sur le type

de relation qui s'établit entre l'organisation d'une unité de type temporelle - la leçon - et l'organisation de l'enseignement effectif d'un contenu déterminé comme celui d'une unité pédagogique.

#### **1.3.4 Synthèse des aspects problématiques**

La recension des écrits exposée précédemment m'amène à faire un certain nombre de constats sur l'état de la recherche empirique relative aux processus d'enseignement produits en salle de classe. Dans un premier temps, je signalerai des aspects des situations pédagogiques qui ont été privilégiés par les études recensées; cela m'amènera à justifier certains de mes choix quant aux types de situations visés par la thèse. Dans un deuxième temps, je tenterai d'expliquer, partiellement, quelques-uns des facteurs qui semblent avoir freiné le développement de connaissances rigoureuses concernant l'organisation et le déroulement des processus pédagogiques.

##### **1.3.4.1 Types de situations pédagogiques privilégiés par les études**

D'entrée de jeu, il importe d'observer que les Étatsuniens ont longtemps été considérés comme les chefs de file dans l'arène de la recherche sur l'enseignement, à commencer avec Kratz qui, dès 1896, tente de répondre à la question: qu'est-ce qui fait un bon enseignant? (Gauthier *et al.*, 1997). D'ailleurs, la recension corrobore le constat suivant: «la majorité [des écrits] sont fortement influencés par l'approche processus-produit et le courant de recherche sur l'efficacité d'enseignement fort populaires durant les années soixante-dix et quatre-vingts» (Gauthier *et al.*, 1997: 198). En revanche, au cours de la dernière décennie, l'attention accordée à l'analyse de ce qui est maintenant convenu d'appeler la «phase interactive» de l'enseignement semble quelque peu diluée. Dans les années quatre-vingt-dix, les chercheurs continuent, certes, à manifester de l'intérêt pour l'observation des actions pédagogiques qui se déroulent sur le terrain de la salle de classe; ils accordent cependant une importance accrue à d'autres objets d'étude, moins «observables», tels les savoirs exprimés par les acteurs de la scène pédagogique.

Enfin, faut-il souligner que les études les plus influentes citées ci-dessus renvoient à des milieux socioculturels et éducatifs spécifiques compte tenu qu'un grand nombre d'entre elles ont été réalisées dans un contexte étatsunien ou anglo-saxon.

Cela posé, il s'agit maintenant de dégager les principaux types de contextes privilégiés par la recherche antérieure.

#### • Prédominance des classes du primaire

Des auteurs de (méta)synthèse tels Rosenshine (1986) et Gauthier et collaborateurs (1997) rapportent que la plupart des études traitant des processus pédagogiques ont été réalisées dans des classes du primaire. D'ailleurs, c'est peut-être ce qui explique, en partie, le fait que l'unité pédagogique ait été relativement peu étudiée. Mises à part certaines études dont celle de Clark et Yinger (1979) qui indique que les enseignants planifient surtout au niveau de l'unité, des écrits synthèses (entre autres: Yinger et Hendricks-Lee, 1995) rapportent que les enseignants du primaire planifient leurs activités surtout à partir d'unités d'ordre temporel (ex.. journée ou semaine scolaire). Au secondaire, on note que les enseignants, spécialistes de matière, ont davantage tendance à planifier (donc peut-être à enseigner) en fonction d'unités de contenu (*unit of study*). Quant aux ordres d'enseignement post-secondaires ou aux cours destinés aux adultes, le type d'études répertoriées fournissent des renseignements limités sur ces pratiques de classe. Or, il paraît légitime d'avancer que les cours impliquant des adultes comportent, ainsi que l'atteste Vigner, des attributs distinctifs:

les publics scolaires, c'est-à-dire les enfants, adolescents et grands adolescents qui apprennent le français dans une institution scolaire [...] sont des publics captifs, travaillant pour l'essentiel sur programmes, c'est-à-dire à partir d'instructions élaborées par une autorité académique donnée;  
les publics d'adultes [...] travaillent plutôt sur objectifs, ce qui se traduit par un temps d'apprentissage globalement plus limité, organisé de façon plus souple, selon une organisation de classe très ouverte, avec ou sans certification institutionnelle [...], et prenant place dans des lieux très variés (instituts français, centres culturels, entreprises, maisons de jeunes, etc.) (1995: 122)

Même si ces propos traitent de la situation prévalant en France, ils reflètent, dans les grandes lignes, celle qui caractérise l'enseignement d'une L2 en contexte endolingue<sup>8</sup> - c'est le cas des cours de français au Québec. En considération de ce qui précède, il serait indispensable que la recherche puisse faire progresser nos connaissances concernant l'enseignement destiné aux adultes.

#### • Prédominance des matières de base

Ceci nous amène à discuter d'un deuxième point ayant trait aux contextes privilégiés, à savoir la prédominance de l'étude des processus d'enseignement pour les matières de base (surtout du primaire) telles mathématiques, sciences humaines, lecture en L1. Autrement dit, les pratiques didactiques pour les L2 ont été relativement peu étudiées. Or, tout porte à croire que l'enseignement d'une L2 comporte des spécificités qui le distingueraient de l'enseignement des mathématiques ou des sciences humaines, par exemple. À cet égard, les propos de Besse (1995b: 103) sont éclairants:

les langues vivantes - particulièrement, s'il s'agit d'une L2 qu'on commence à enseigner/apprendre - constituent des «matières» quelque peu différentes des autres «matières» scolaires: ce qu'on y enseigne/apprend est plus un *usage* («ensemble de pratiques sociales que l'ancienneté ou la fréquence rend normal, courant, dans une communauté donnée», *Le Petit Robert*) qu'un *savoir* («ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie», *ibid.*).

Ces remarques s'accordent avec les dires de Germain (1991: 114) qui soutient que «dans le domaine de la didactique d'une L2, il s'agirait vraisemblablement de faire acquérir non seulement une «connaissance déclarative» (des concepts et des règles), mais également une «connaissance procédurale» conçue comme une habileté à communiquer».

Cette recension nous amène ainsi à reconnaître l'état déficitaire des connaissances relatives à l'enseignement effectif d'unités pédagogiques dans le cadre de

---

<sup>8</sup> Le terme «endolingue» qui apparaît surtout dans des publications d'Europe francophone sert à qualifier les situations où l'enseignement d'une langue «est dispensé dans un pays où l'on parle la langue enseignée (Dabène *et al.*, 1990: 9). Le cas inverse est exprimé par le qualificatif «exolingue».

pratiques de classe de L2 impliquant des apprenants adultes. Cela constitue un paradoxe dans la mesure où l'on rapporte (Springer, 1996) que les nouvelles demandes sociales et professionnelles amènent un nombre croissant d'adultes à communiquer dans une langue autre que leur langue d'origine. Les cours de L2 visant les adultes méritent donc que les chercheurs du domaine leur accordent plus d'attention, et ce, en décryptant notamment les processus didactiques tels que produits dans les conditions de classes réelles et courantes.

#### **1.3.4.2 Types d'approches adoptées pour l'étude des processus d'enseignement**

Le développement de notre savoir semble avoir été freiné, notamment, par une vision étroite de l'enseignement et une visée normative de la recherche.

- **Vision microanalytique des processus d'enseignement**

La synthèse illustre que l'enseignement en classe a essentiellement été étudié de manière étroite, en fragmentant l'acte d'enseigner en des particules isolées les unes des autres. Le phénomène est alors perçu sous l'angle du fonctionnement interne de composantes faisant partie d'un tout; toutefois, cela n'aide pas à comprendre comment ces mêmes composantes sont interreliées et comment elles sont réalisées à travers des contingences contextuelles. Dans certains travaux, le recours à des cadres théoriques tels l'analyse du discours ou de l'interaction sociale aurait favorisé un traitement plus moléculaire des phénomènes de classe en s'intéressant davantage aux sens et intentions de brefs énoncés plutôt qu'aux intentions didactiques poursuivies par un ensemble d'activités. Ce faisant, nos connaissances sur le plan du «discours effectif» de la classe semblent plus avancées que celles sur le plan du «pédagogique effectif».

Cette perspective étroite pourrait aussi résulter du fait que la plupart des travaux semblent postuler que les différents types d'activités se juxtaposent, selon une logique théorique ou un modèle exemplaire, pour former une séquence caténaire ininterrompue. Or, ceci ne tient pas compte des conditions concrètes de réalisation de la démarche

pédagogique où l'enseignant doit composer avec des réalités telles la disponibilité des ressources ou la discontinuité temporelle des séquences d'enseignement. En clair, la recherche ne met pas en évidence le fait que la démarche pédagogique pour enseigner les fractions, par exemple, dépasse la durée d'une seule leçon. Bref, analyser l'enseignement en adoptant un angle élargi signifie que les conditions réelles de la situation pédagogique devraient faire partie du champ de vision du chercheur.

#### • Visée normative des études

Par ailleurs, la recension des écrits exposée ci-haut montre que bon nombre de travaux visent l'amélioration de l'enseignement. Une majorité de chercheurs ont opté pour la voie du *wanting to help*, selon les expressions de Van Lier (1988), plutôt que celle du *wanting to know*. Dans un ouvrage qui tente de faire le point sur le savoir des enseignants, Gauthier et ses collaborateurs (1997) réfèrent au «versant normatif» qui a prévalu dans la plupart des études étatsuniennes. Ces mêmes auteurs soutiennent que la recherche sur le savoir des enseignants s'inscrit, par essence, dans la «normativité». La recherche axée sur les pratiques réelles des enseignants devrait-elle partager, de façon unilatérale, le même point de vue? Par extension, si l'enseignement peut être défini comme étant essentiellement une «activité d'intervention», est-ce que toute recherche sur l'enseignement devrait être, par le fait même, de la «recherche d'intervention»? À la différence d'auteurs cités plus haut, j'estime que l'état actuel du savoir sur l'enseignement pourrait bénéficier d'un recul certain face au visage normatif de la pratique enseignante. En ce qui concerne l'objet d'étude de la présente thèse, quelques-unes des limites des travaux recensés semblent découler, en partie, du fait que les chercheurs se sentent mandatés pour proposer un modèle d'enseignement susceptible de bonifier les pratiques de classes usuelles.

À ce propos, divers auteurs dont Shulman (1986) et Tochon (1992) soulignent que la grande majorité des études menées en éducation préconisent, à des degrés divers, un modèle d'enseignement de type idéal défini en termes d'efficacité, d'expertise ou

d'adéquation en fonction d'un parti pris pédagogique. Selon l'analyse de Shulman, les recherches relatives aux processus d'enseignement peuvent être regroupées en deux classes, selon qu'elles défendent une efficacité de type corrélationnelle ou une efficacité de type correspondance.

Pour des courants de recherche tel celui axé sur l'efficacité de l'enseignement, la visée de la recherche est explicite:

Les recherches du type processus-produit n'ont pas pour seule ambition de décrire le processus d'enseignement-apprentissage, elles visent son amélioration. Gage (1966) est explicite sur ce point: ceux qui entreprennent ce type de recherche espèrent pouvoir en appliquer directement les conclusions à la formation et au perfectionnement des maîtres (Berliner, 1976; Brophy et Evertson, 1976b; Flanders, 1974; Gage 1972; Good, Biddle et Brophy, 1975; McDonald, 1974; Rosenshine et Furst, 1971).» (Doyle, 1986: 439).

Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit, pour ces études, d'élaborer un processus d'enseignement «modèle» servant à améliorer ou à modifier les conduites d'enseignement afin d'optimiser le rendement scolaire des élèves. Or, l'élaboration de ce modèle est fondée sur les préconceptions des chercheurs quant à leur vision d'un «bon enseignement». Sur le plan méthodologique, par exemple, ces préconceptions se reflètent dans les grilles d'observation prédéterminées utilisées pour décrire le comportement des enseignants investigués. Les attentes des chercheurs transparaissent dans le choix des processus à observer, des facteurs à examiner et des modes d'analyse. Ainsi, comme le remarque pertinemment Bayer (1986: 485-89):

Cela signifie que les *items* d'observation sont tout autant définis à partir d'idéologies pédagogiques qu'en fonction des réalités scolaires à enregistrer. Dès lors, l'application de tels instruments ne pouvait pas ne pas conduire à l'observation, répétée à l'unisson, que, décidément, les pratiques pédagogiques effectives étaient bien différentes de ce qu'on eût souhaité qu'elles soient! [...] il n'est plus question d'étudier l'enseignement pour lui-même, mais de le transformer.

La notion d'enseignement efficace ressort aussi des travaux consacrés plus directement au développement conceptuel de l'analyse de l'enseignement. Dans la recherche de Woods (1993), par exemple, les enseignants observés ont été recommandés



au chercheur comme étant parmi les «meilleurs» de l'établissement. De manière similaire, Woolever (1990) qui a consacré son étude à l'élaboration d'un modèle pour analyser les activités, a formé ses observateurs/analystes au repérage de «conduites d'enseignement efficaces» (*effective teaching behaviors*). Autrement dit, c'est comme si on voulait s'assurer (ou mieux: rassurer le lecteur) que les modèles d'analyse et les descriptions qui en découlent émergent des pratiques de «bons» enseignants. Or, nous avons déjà signalé que la plupart de ces études ne définissent pas, de manière explicite, ce que représente un «bon enseignant». On semble sous-entendre qu'il y a plus ou moins consensus concernant ce que comporte un enseignement «efficace» ou un «bon» enseignant. Et dans le cas où le bon enseignant est ainsi désigné en fonction des résultats de ses élèves, cela est d'autant plus problématique étant donné les défis que représente tout le domaine de l'évaluation de la performance acquise dans une L2 (à ce sujet, voir, par exemple, la synthèse de Lussier et Turner, 1995).

La normativité se manifeste autrement dans les recherches qui privilégient une approche pédagogique spécifique: ici, l'instrument d'observation sert, en quelque sorte, à décrire l'écart entre les conduites pédagogiques observées et les conduites pédagogiques souhaitées. Pour les L2, nous avons déjà mentionné l'orientation normative-évaluative adoptée dans les travaux (Bonkowski, 1995; Spada et Fröhlich, 1995) où l'observation des enseignants sert à rendre compte de la mise en pratique de principes associés à l'approche communicative. Dans le même esprit, les études de Burns et Lash (1986) affichent un penchant vers l'intégration d'activités de type résolution de problème dans l'enseignement des mathématiques. Une fois de plus, l'acte d'enseigner n'est pas véritablement analysé *per se*, mais pour décrire le décalage entre, d'une part, un cadre de référence, plus ou moins explicité, servant de norme et, d'autre part, les pratiques courantes d'enseignants ordinaires.

Enfin, il semble opportun de signaler que les attentes ou conceptions implicites des chercheurs se traduisent parfois par des jugements des pratiques observées. Quelques exemples tirés d'écrits fréquemment cités dans la littérature relative à l'analyse des processus d'enseignement suffisent pour illustrer mes propos. Dans sa synthèse des

caractéristiques des leçons de sciences humaines, Leinhardt (1987: 361) fait le commentaire qui suit: «boredom is also observed to be very high». Dans une autre étude qui s'annonce ouvertement comme étant descriptive, Durkin (1978-79: 525) conclut ses observations de l'enseignement de la lecture en ces termes: «everything uncovered in this research indicates that [teachers behavior] must be changed if only to reduce the boredom and irrelevance that were so pervasive when classrooms were observed». Un dernier exemple renvoie aux présumés bienfaits de la clôture de leçons à l'égard de l'apprentissage: «Students who experience closure to lessons on a consistent basis must surely have an easier time learning than students who do not experience such closure.» (Burns, 1984: 123). Faut-il préciser que cette dernière affirmation fait état des croyances du chercheur et non de résultats de recherche. Ainsi, de pareils énoncés ont pour effet de porter atteinte au degré de scientificité des travaux menés en éducation. Je suis d'avis que les jugements de valeur exprimés par les chercheurs ne peuvent contribuer à une véritable (r)évolution de la recherche en éducation. Si la discipline vise un certain niveau de maturité, l'étude de l'enseignement des L2 aurait avantage, «en tournant le dos à l'**idéologie didactique ethnocentriste et bien pensante**, à poser les premiers jalons pour une recherche des **structures les plus générales, spécifiques à la didactique**, conçue comme réflexion théorique sur une certaine classe de phénomènes interdisciplinaires» (c'est l'auteur qui souligne; Gentilhomme, 1988: 10).

Il y a trois décennies, un des aspects problématiques majeurs de la recherche en éducation découlait, aux dires de Travers (1971), non pas de la difficulté des problèmes posés mais d'une approche mal fondée. Trente années de recherche ont forcément fait progresser la réflexion théorique; néanmoins, c'est bien le type d'approche suivi dans bon nombre d'études qui persiste, semble-t-il, à entraver l'essor de notre compréhension des phénomènes produits dans le quotidien de la classe.

Afin de remédier partiellement aux lacunes exposées jusqu'ici, la recherche a été menée en adoptant, d'une part, une approche plus globale pour traiter de l'objet d'étude et, d'autre part, une orientation de recherche qui ne soit pas fondée sur une attitude

normative ou évaluative, voire morale vis-à-vis des situations et des actions pédagogiques observées en classe.

#### 1.4 Objectif général de recherche et question principale

La thèse consistait à recueillir des données empiriques issues d'observations de classe et d'entrevues avec les enseignants dans le but de construire un modèle servant à approfondir notre compréhension des démarches pédagogiques réalisées dans le contexte concret et global des pratiques de classe de L2 en milieu adulte. Initialement, la question centrale se posait alors comme suit: comment rendre compte du déroulement effectif d'un ensemble d'activités rattachées à un thème ou à un contenu pivot?

Le nouveau savoir qui pourrait résulter de l'étude doctorale est susceptible de contribuer à une théorisation de l'enseignement des L2. De type fondamental, la présente recherche vise à acquérir des connaissances destinées à être surtout utilisées par d'autres chercheurs. Conséquemment, il ne s'agit pas de participer, de façon directe et immédiate, à l'amélioration des pratiques actuelles. Bien que les résultats d'une telle orientation de recherche comportent peu d'utilité concrète, des auteurs dont Deslauriers et Kérisit (1997) et Gentilhomme (1988) signalent que les connaissances utiles ont souvent été produites alors que les chercheurs n'avaient pour but ultime que de comprendre et d'expliquer un phénomène donné et non pas de le changer.

Par ailleurs, dans l'optique de la thèse, une meilleure compréhension de la situation pédagogique est une condition *sine qua non* pour modifier, s'il y a lieu, des aspects de cette situation en vue d'une optimisation de l'apprentissage. Huberman soutient qu' «il est difficile de comprendre à fond la mise en place et les effets des *changements* de pratiques éducationnelles sans avoir une image claire et détaillée de la manière dont procèdent **usuellement** les personnes et les institutions» (c'est l'auteur qui souligne; 1986 : 151). Burns et Lash (1986: 411) abondent dans le même sens:

**«New or different instructional practices will have a better chance of surviving teacher domestication if they are more sensitive to the functional paradigms that guide teachers' planning and delivery of instruction and the contextual constraints that force that instruction into a particular form. If new practices do not fit the normal order of classroom operation, they will have a difficult time becoming assimilated into that order.»**

La recherche qui aura contribué à éclaircir le tableau de ce que Freeman (1996) dénomme «the messy complexities of classroom practices» pourrait conduire les spécialistes de l'éducation à formuler des attentes plus tempérées. La prise en compte, entre autres éléments, du pragmatisme et de la dynamique effective des pratiques de classe devrait permettre d'orienter la réflexion théorique vers des avenues moins idéalistes ou utopistes.

## **CHAPITRE II**

### **ORIENTATION GÉNÉRALE ET PROTOCOLE D'ENSEMBLE**

Le deuxième chapitre a pour but de tracer les grandes lignes de l'approche générale qui caractérise la présente recherche doctorale. Dans un premier temps, il s'agit de définir l'approche globale adoptée par l'étude. Ensuite, l'approche systémique est succinctement présentée en tant que type d'approche retenue pour la thèse. Une troisième partie aborde la question du modèle comme moyen pour représenter l'objet de recherche. Le chapitre s'achève sur une description du processus général d'élaboration d'un modèle.

Suite à la présentation de la problématique exposée dans le premier chapitre, un survol des principales balises relatives à la démarche générale servira à mieux contextualiser, entre autres aspects, l'élaboration du cadre conceptuel exposé dans le chapitre suivant.

Une première clarification s'impose avant d'aborder les éléments propres à cette démarche. Bien que le discours tenu jusqu'ici puisse donner l'impression d'une certaine préséance du versant enseignement, l'apprentissage - pris dans un sens large – est considéré ici comme la raison d'être de la situation pédagogique. Or, la position de la thèse quant au tandem enseignement-apprentissage est voisine de celle exprimée par Mackey (1972: 18): «Un bon enseignement doit tenir compte des processus de l'apprentissage, puisque son but propre est de promouvoir un bon apprentissage. Mais l'un peut exister et en fait, existe sans l'autre. On doit donc d'abord les analyser

séparément, car chacun contient son propre réseau de facteurs.» Dit simplement, il s'agit d'une thèse où l'éclairage a surtout été dirigé vers les processus de l'enseignement et ce, en écartant les résultats de l'apprentissage.

Ainsi, il a été établi précédemment que la présente thèse consiste à construire un modèle relatif à l'enseignement. Cela sous-tend une posture épistémologique selon laquelle la complexité d'une situation donnée peut être représentée en termes de certaines **régularités** ou, à tout le moins, en termes de tendances. En fait, l'essentiel de mon point de vue se résume dans les propos suivants:

[Pour des] situations substantivement ou formellement semblables [...] une certaine unité du monde est postulée, qui n'exclut pas pour autant la reconnaissance de sa complexité ou de sa relative indétermination, lesquelles n'effaceraient du reste pas toute trace de régularité ou d'organisation tant soit peu extensive. (Laperrière, 1997: 376)

Selon cette vision de la réalité, une des tâches du chercheur consiste alors à conceptualiser et éventuellement à théoriser sur les régularités observées dans un type de situation partageant certains traits communs. Ainsi, la présente thèse se distingue d'une première position où la réalité est trop souvent réduite à des généralisations qui occultent la complexité des phénomènes, et d'une deuxième position, plus ethnographique, qui s'intéresse surtout à décrire les particularités et singularités d'une situation donnée. La perspective privilégiée ici, quelque peu mitoyenne, cherche à dégager les tendances centrales tout en reconnaissant que la réalité comporte forcément des variations du phénomène à l'étude. D'une certaine façon, ce positionnement recoupe celui exprimé par Dabène *et al.* (1990: 8):

une des tâches les plus urgentes de la didactique est d'intégrer dans sa problématique le fait que l'apprentissage des langues s'effectue à **travers un ensemble fortement diversifié de situations**.

Il ne s'agit pas de multiplier indéfiniment les études de cas à caractère inévitablement monographique et volontiers anecdotique [...], mais d'essayer de dégager les paramètres pertinents à cette diversification, de façon à déboucher sur une **typologie des situations d'apprentissage**. (Ce sont les auteurs qui soulignent.)

Considérant le devis méthodologique dans son ensemble, l'approche caractérisant la thèse s'apparente à une démarche de recherche interprétative-qualitative qui implique, pour rendre compte de la diversification et de la multidimensionnalité du réel, un constant va-et-vient entre réflexion théorique et saisie-traitement-analyse de données topologiques.

## 2.1 L'étude des démarches d'enseignement selon une approche globale

L'analyse des démarches pédagogiques réalisées dans les pratiques de classe vise à nous permettre de mieux comprendre cette composante de la situation pédagogique. D'un point de vue épistémologique, la compréhension d'un phénomène qui porte sur des pratiques implique la prise en compte de la complexité du phénomène (Postic et De Ketele, 1988). Il s'agit donc de déterminer si la démarche pédagogique dans son milieu d'actualisation répond à cette spécificité qu'est la complexité. À ce propos, «la plupart des auteurs qui s'intéressent à la question des pratiques de classe semblent s'entendre sur au moins un point: il s'agit d'un niveau d'une très grande complexité, où de très nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres» (Germain, 1989: 70-71).

Or, un objet d'étude complexe peut être traité de manière analytique ou de manière globale. Soulignons d'emblée qu'il n'y a pas forcément de dichotomie entre ces deux approches puisqu'une recherche peut comprendre un certain caractère analytique tout en mettant davantage l'accent sur la globalité de l'objet d'étude: «Il y a indéniablement une complémentarité entre la connaissance du tout et des parties [...] Il ne

peut être question de supériorité d'une approche par rapport à l'autre mais d'une diversité et sans doute d'une complémentarité.» (Berbaum, 1982: 46)

Selon une approche strictement analytique, la démarche pédagogique serait étudiée comme un phénomène clos dont les composantes internes (les phases et les activités) sont considérées isolément les unes des autres et sans égard au contexte de la classe. Adoptée dans bon nombre de travaux empiriques, cette approche résulte en une description minutieuse et exhaustive des éléments internes de la démarche pédagogique (*voir* chap. I).

Façonnée par un faisceau de présupposés et de savoirs d'expérience, ma représentation des démarches pédagogiques fait en sorte que la recherche procède d'abord de manière analytique pour ensuite privilégier un traitement global de l'objet d'étude. En termes plus précis, les démarches pédagogiques seront considérées comme un phénomène dont il s'agit de comprendre autant les éléments constitutants que la structure d'ensemble. L'étude des éléments constitutants implique l'analyse des activités, unités intrinsèques de la démarche pédagogique. L'étude de la structure d'ensemble tente de mettre en relief la dynamique qui relie les activités entre elles.

L'approche globale se traduit aussi par la prise en compte du contexte de réalisation, c'est-à-dire de ce qui n'entre pas dans la composition même de la structure de la démarche pédagogique. Ainsi, considérer le contexte effectif vise à mettre la démarche pédagogique en relation avec certains facteurs relatifs au milieu de la situation pédagogique, notamment les leçons constituant le cadre horaire.

De plus, à la différence d'autres études centrées sur les dimensions structurelles de l'activité, la thèse conçoit la démarche pédagogique en tant qu'un ensemble d'activités articulé avec une unité de contenu. Cette mise en rapport entre démarche pédagogique et contenu semble essentielle pour comprendre l'intentionnalité et la finalité des actions de l'enseignant. Conséquemment, construire le sens des actions implique plus que la prise en compte des seuls comportements observables en salle de classe: une étude portant sur les pratiques de classe ne peut faire abstraction de l'enseignant, un des



principaux agents de cette action. Dans le cadre de la thèse, cette prise en compte se traduit par une interaction entre chercheuse-observatrice et enseignant-observé.

Par ailleurs, l'analyse de certaines données du terrain entraîne la prise en compte d'autres éléments tels que les caractéristiques des étudiants, le matériel didactique, le programme d'études, la méthode pédagogique. Soulignons que ces éléments sont examinés en fonction de leur pertinence pour l'objet d'étude propre à la thèse.

En somme, la vision globale de la recherche doctorale est fondée sur la mise en relation d'un nombre limité de composantes choisies en fonction de la problématique particulière retenue. En tant que principal produit de la recherche, le modèle devrait permettre de comprendre la démarche pédagogique dans une certaine globalité, c'est-à-dire dans ses composantes, sa structure, son processus, sa finalité.

## **2.2 Une approche de type global: l'approche systémique**

Parmi les différentes applications d'une conception globale du processus de recherche, la présente étude privilégie l'approche systémique qui formule et argumente, de manière plus rigoureuse que je viens de le faire dans la section précédente, quelques-uns des principes et concepts de base émanant de mes propres réflexions. Pour mon propos, je me bornerai à présenter succinctement les principaux aspects plus directement liés à la nature de la thèse.

Dans son ouvrage *Systèmes et modèles*, Walliser (1977: 9-10) caractérise le courant systémique à partir de trois préoccupations essentielles dont la première s'entend comme suit: «La volonté, en réaction aux tendances ultra-analytiques de certaines sciences, de restaurer une approche plus synthétique qui reconnaisse les propriétés d'interaction dynamique entre éléments d'un ensemble, lui conférant un caractère de totalité». Du même souffle, l'auteur cerne le concept clé de l'approche dans l'extrait qui suit:

le concept de système [...] a été forgé autour de trois idées essentielles:

- celle d'un ensemble en rapport réciproque avec un environnement, ces échanges lui assurant une certaine autonomie;
- celle d'un ensemble formé de sous-systèmes en interaction, cette interdépendance lui assurant une certaine cohérence;
- celle d'un ensemble subissant des modifications plus ou moins profondes dans le temps, tout en conservant une certaine permanence. (Walliser, 1977:10-11).

Ainsi, pour paraphraser certains auteurs (Berbaum, 1982; Legendre, 1983: Le Moigne, 1977; Lerbert, 1997; Walliser, 1977), un système est avant tout une unité, une entité globale caractérisée par l'existence des liens entretenus, d'une part, entre les composants et, d'autre part, avec le milieu ou l'environnement. En termes plus précis, le système peut être compris en tant que structure dynamique formée d'éléments distincts en interaction entre eux et avec l'environnement, et dont le fonctionnement est orienté vers un but, une finalité. L'approche systémique consiste ainsi à mettre en évidence un réseau de relations entre structure, fonctionnement de cette structure, constituants, environnement et finalité. La double prise en compte de l'entité ET de ses composants «combine le traitement analytique (centré sur les éléments) et le traitement structural (centré sur les relations entre les composantes d'un objet).» (Legendre, 1983: 199). Par ailleurs, l'approche systémique intègre la notion fondamentale de structure, «concept épistémologiquement organisateur» (Lerbert, 1997: 6), et le prolonge en lui conférant la propriété de mouvance, de transformation, de dynamique, d'évolution (Le Moigne, 1977). En bref, un système est une structure en mouvance (c'est-à-dire un processus) qui, en interaction avec le milieu, est amenée à se transformer, sans pour autant perdre les invariants ou régularités qui caractérisent son unicité.

Étant donné qu'un système est en partie perçu en rapport avec le milieu où il évolue, on peut alors imaginer l'existence de paliers de système, c'est-à-dire qu'un système défini dans tel contexte peut apparaître comme un sous-système s'il est défini par

rapport à un contexte plus vaste. Nous verrons plus loin que, dans la perspective d'une étude centrée sur les pratiques de classe, la situation pédagogique peut être considérée comme un système et que le processus que représente la démarche pédagogique constitue l'un de ses sous-systèmes.

Bien que les propos qui précèdent insistent sur l'importance de la globalité, ils ne devraient pas donner l'impression que le recours à l'approche systémique permet d'appréhender la totalité dans toute sa complexité. Toute description visant la totalité d'un phénomène réel implique nécessairement un réductionnisme qui découle, en partie, du point de vue adopté. C'est pourquoi il est essentiel que le chercheur explicite sa vision qui se traduit dans les propositions théoriques qui, à leur tour, servent de charpente à la réalisation des travaux.

### **2.3 L'approche systémique et le concept de modèle**

Sur le plan du processus général de recherche, l'apport d'une conception systémique réside dans l'appel au modèle comme représentation synthétique du réseau de relations entre les composants (et leurs propriétés) formant une structure dynamique en relation avec un milieu donné. «La recherche d'un modèle de fonctionnement, que préconise l'approche systémique, pousse à dégager les interactions, par l'intermédiaire desquelles ont lieu les échanges qui font l'existence d'un système» (Berbaum, 1982: 221).

Si l'on tente de cerner le concept de modèle de manière plus générale, les écrits comportent diverses acceptions. Nonobstant cette diversité, le sens générique de modèle peut être compris comme une représentation, plus ou moins abstraite et réductionniste, qui permet d'énoncer des hypothèses sur un phénomène actuel, possible ou souhaitable.

Considérant qu'un modèle représente une approximation ou une réduction d'un phénomène réel ou appréhendé, les éléments représentés sont choisis, avant tout, en fonction de l'intention du modélisateur. La fonction du modèle apparaît alors comme étant le critère le plus pertinent pour caractériser un modèle. Selon les fonctions

évoquées dans divers écrits (Keeves, 1985; Legendre, 1993; Walliser, 1977; Willet, 1992), les modèles peuvent être classés comme suit:

- le modèle **descriptif** (ou cognitif) sert à représenter les relations qui existent entre les concepts liés à un phénomène;
- le modèle **explicatif** (ou causal) sert à représenter les actions et réactions entre les variables liées à un phénomène;
- le modèle **prédictif** (ou prévisionnel) sert à prévoir comment évolueront les composantes d'un phénomène en fonction de l'évolution probable des composantes externes;
- le modèle **décisionnel** sert à présenter les éléments nécessaires à la prise de décision de manière à comparer les diverses solutions possibles et à choisir la solution optimale;
- le modèle **prescriptif** (ou normatif) sert à indiquer comment se comporter pour atteindre un but, ou encore à préciser les propriétés d'une situation souhaitable.

En éducation, la notion de modèle peut référer, selon les contextes, à l'une ou l'autre de ces fonctions. Dans le cadre de la problématique exposée précédemment, il a été question de modèle pédagogique qui s'entend ici comme une «représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction des buts ou objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive.» (Sauvé, 1992: 169) Notons que cette définition converge avec les propos de Travers (1971: 25): «prescriptions for teaching that represent plans for achieving particular goals through the application of scientific knowledge summarized in theory of instruction are here referred to as MODELS» (c'est l'auteur qui souligne). Sur un autre plan, les modèles d'enseignement répertoriés par Joyce et Weil (1986) sont tous de nature exemplaire, chacun étant orienté par les types de rendement escompté et, comme le souligne pertinemment Travers (1971), par un système de valeurs exprimé de façon plus ou moins explicite. Il importe donc de rappeler que les écrits ont surtout contribué à diffuser une représentation des conduites d'enseignement

fondée sur des prescriptions et des normes qui, plus souvent qu'autrement, découlent surtout de croyances sur ce que représente un «bon» enseignement.

Cela étant établi, il convient de poursuivre avec la typologie des modèles. Parallèlement aux «fonctions primaires» (Walliser, 1977: 180) mentionnées précédemment, certains auteurs incluant Sauvé (1992), Van der Maren (1995) et Walliser (1977) distinguent d'autres fonctions liées plus directement à l'utilisation des modèles:

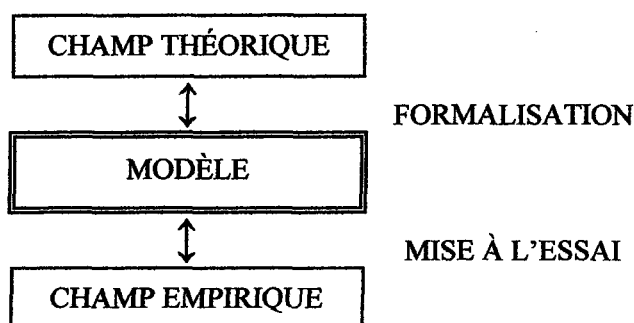
- la fonction **didactique** (ou pédagogique): le modèle sert de support commode et simple à la présentation de phénomènes complexes;
- la fonction de **concertation**: le modèle sert de terrain sur lequel se confrontent les propositions d'action;
- la fonction de **recherche**: le modèle sert d'appui à une exploration systématique d'un domaine d'analyse.

Dans le cadre de la thèse, il s'agissait de construire un modèle **descriptif** permettant une compréhension accrue du fonctionnement de la démarche pédagogique dans le contexte habituel de classes de L2. Le modèle est essentiellement conçu en vue d'une utilisation de **recherche** afin de contribuer, en complémentarité avec d'autres modèles, à l'élaboration d'une théorie de l'enseignement des L2.

## **2.4 Processus général d'élaboration d'un modèle**

### **2.4.1 Composantes de la démarche générale**

En définissant le modèle en tant que représentation relativement abstraite et réductionniste qui permet d'énoncer des hypothèses sur un phénomène réel ou appréhendé, on peut alors avancer qu'il sert de charnière entre, d'une part, les présupposés et la réflexion théorique du chercheur, et, d'autre part, le travail empirique (voir fig. 2.1). Selon les termes de Gauthier (1982: 177), «le modèle pourra jouer le rôle de représentant ou d'intermédiaire entre la théorie et les données fondamentales: étant

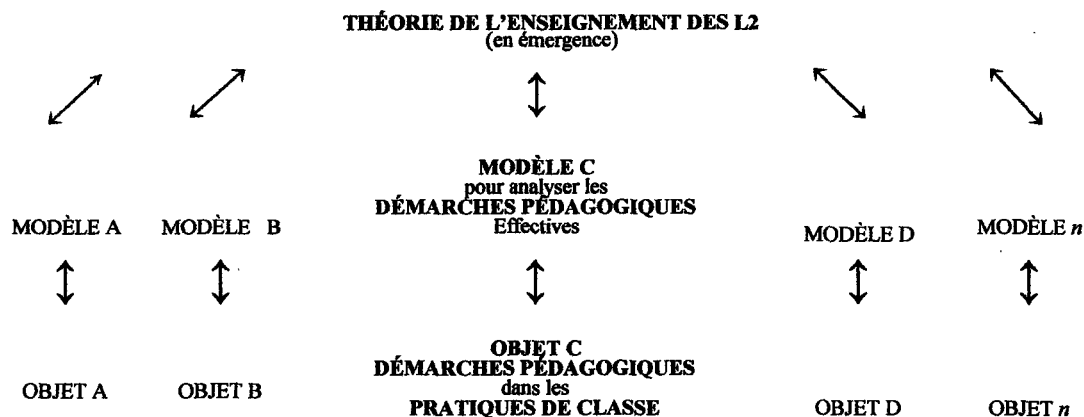


**Figure 2.1** Principales composantes et opérations du processus général pour l'élaboration d'un modèle. (Adaptée de Walliser, 1977: 154.)

une représentation schématique des données, il est aussi la réduction schématique de la théorie singularisée de ces données.» Dans la même veine, d'autres auteurs campent le modèle entre la théorie et la réalité en lui associant un rôle de «médiateur» (Walliser, 1977: 157) ou une fonction d'«interface» (Sauvé, 1992: 138).

La figure 2.1 illustre qu'une modélisation fait appel au champ théorique auquel il réfère et au champ empirique auquel il est confronté. Par ailleurs, ce processus consiste en deux opérations centrales: la formalisation du modèle et la mise à l'essai du modèle.

Selon l'objet à modéliser, l'un des deux champs peut être plus ou moins «vaste» ou plus ou moins «vide» (Walliser, 1977:153-154). À ce sujet, les principaux constats exposés dans la problématique sont synthétisés dans l'énoncé qui suit: «In discussing the topic of principles of SL [second language] classroom teaching, we find vast areas of ignorance where there should be knowledge» (Crookes et Chaudron, 1991: 65). Plus d'une décennie plus tard, les carences persistent et l'état du champ théorique concernant l'objet d'étude est le reflet d'une discipline en émergence dont le développement pourrait être assuré par l'élaboration de modèles ancrés dans les réalités de classe (*voir* fig. 2.2).



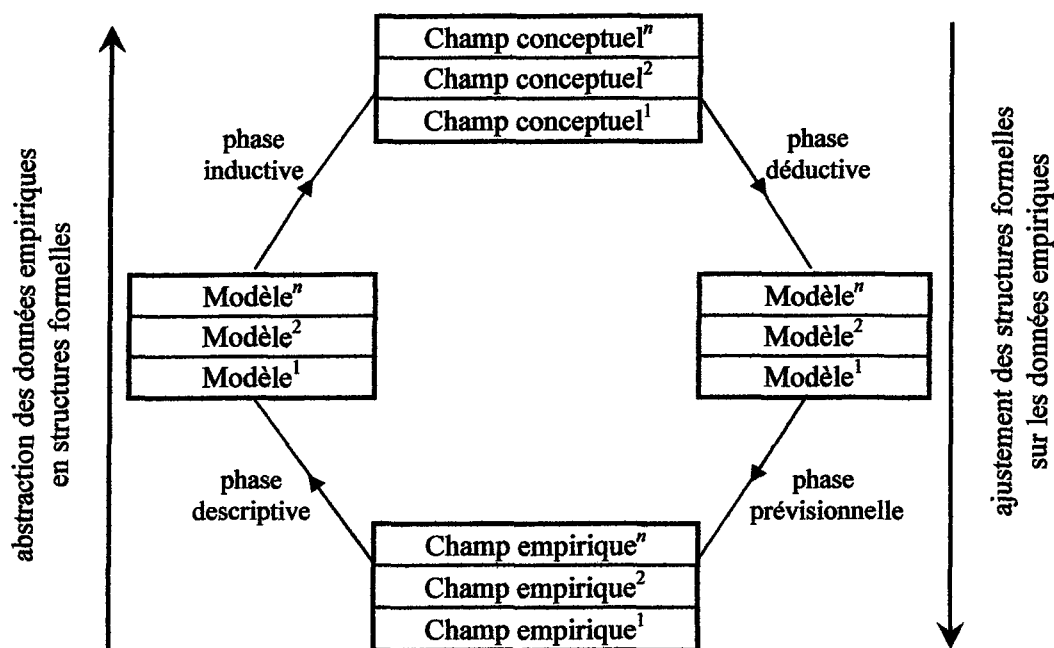
**Figure 2.2** Complémentarité des modèles et théorisation de l'enseignement des L2

#### 2.4.2 Principales phases et opérations du processus

La présente section expose le processus de modélisation en mettant en relief les opérations qui relient les pôles théorique et empirique, et leur charnière, le modèle. (voir fig. 2.3)

D'entrée de jeu, il faut spécifier que la démarche d'ensemble n'a pas été menée conformément à certaines pratiques plus courantes qui consistent, dans un premier temps, à recueillir l'ensemble des données en une ou plusieurs occasions et, dans un deuxième temps, à effectuer l'analyse de l'ensemble du corpus. L'une des caractéristiques majeures du devis méthodologique adopté ici consiste à réaliser, de manière concomitante et continue, la collecte et l'analyse des données empiriques.

Pour ce faire, il semble opportun d'explicitier que la description de diverses pratiques pédagogiques a servi d'assise à la construction du modèle. Sur un plan proprement méthodologique, il s'agit donc d'une recherche consistant en une analyse par comparaison multi-cas.



**Figure 2.3** Démarche de modélisation. (Adaptée de Walliser, 1977 : 156.)

Cela étant dit, la démarche globale de la recherche doctorale est inspirée d'auteurs tels Berbaum (1982) et Walliser (1977) qui signalent que le processus de modélisation peut être abordé, au point de départ, par le pôle théorique ou, au contraire, par le pôle de la «réalité». À cet effet, plusieurs écrits mettent en garde contre une approche radicalement inductiviste ou empiriste. Par exemple, Berbaum (1982: 56) explique que «ce qui différencie les démarches [inductive et déductive], ce n'est pas la présence ou l'absence de conceptions théoriques sous-jacentes, c'est la présence ou l'absence de conceptions explicites, dont le chercheur a conscience.» Dit autrement, «tout processus de recueil de données, affirment De Ketele et Roegiers (1996: 36), passe par un «filtre épistémique». Derrière toute observation, derrière toute enquête, il y a toujours un référentiel plus ou moins personnel, [...] des projets plus ou moins explicités qu'il faut pouvoir mettre en évidence.» Conséquemment, le processus de modélisation



s'est amorcé avec la construction d'un échafaudage conceptuel servant à sonder le terrain des pratiques de classe.

Si la case de départ consiste à expliciter un cadre conceptuel rudimentaire, la démarche de modélisation peut être décrite comme un cycle spiralaire où alternent approche descendante et approche ascendante. L'**approche descendante** «symbolise la projection et l'ajustement des structures formelles sur la réalité et rappelle que toute expérience est sous-tendue par un corpus théorique» (Walliser, 1977: 159). Les opérations «du haut vers le bas» peuvent être subdivisées, à leur tour, en deux types de phase: la déduction et la prévision.

La **phase déductive** comprend un ensemble d'opérations consistant à faire dériver du champ théorique un premier modèle qui met en évidence les aspects susceptibles d'être examinés dans les événements visés par l'étude doctorale. Au cours de la première mouture de la démarche, les savoirs (théoriques et autres) servent ainsi à définir les concepts-clés et construire un réseau conceptuel embryonnaire ou, selon l'expression empruntée à Glaser et Strauss (1967), un «cadre minimal» (*miniframework*). Cette première mise en relation des concepts a résulté en un modèle initial et provisoire. À ce sujet, Mucchielli (1996: 112) incite à la prudence: «Dans les cas où le chercheur dispose déjà d'une connaissance concrète et réfléchie du sujet à l'étude, il peut aborder plus rapidement les étapes consistant à formuler une première version du modèle. Il doit cependant être très vigilant pour ne pas être victime de biais *a priori*.» En ce qui concerne la thèse, le modèle initial a servi de phare pour gratter la surface des démarches pédagogiques en termes, par exemple, de leurs composantes, de leur articulation. Cette représentation modélisée du problème a conduit à des questions de recherche spécifiques qui étaient préalables aux étapes subséquentes.

C'est au cours de la **phase prévisionnelle** que les questions générées par le modèle ont servi alors à préparer le travail de réduction anticipée des données, à savoir l'échantillonnage et les choix concernant les modes de collecte de données. L'échantillonnage a été déterminé en tenant compte des principales composantes de la

situation pédagogique, soit le Sujet, l'Agent, l'Objet et le Milieu (Legendre, 1983). Pour chacune de ces composantes, il s'est agi d'identifier les aspects (ex.: niveau de compétence des étudiants) qui semblaient le plus influencer sur l'objet d'étude spécifique à la thèse. Par ailleurs, la saisie de données conçue ici selon une approche multimodale comprenait principalement des observations et des entrevues. Ces modes d'investigation ont préfiguré des outils de consignation tels que les enregistrements audio et les notes de terrain. Précisons que les premiers cycles de cette démarche de modélisation étaient essentiellement de nature exploratoire; ceci écartait alors l'utilisation de grilles d'observations avec catégories ou rubriques prédéterminées.

Quant à l'**approche ascendante**, elle «symbolise le filtrage et l'abstraction de la réalité en structures formelles et rappelle que toute construction théorique a une base expérimentale.» (Walliser, 1977: 159) Faut-il ajouter que, dans le cadre de la thèse, le terme «empirique» conviendrait mieux que «expérimentale»; de plus, le niveau d'abstraction visé ne s'est vraisemblablement pas traduit en structures formelles. Ces clarifications étant établies, les étapes «du bas vers le haut», allant du terrain vers la théorie, relèvent de deux types de phase: la description et l'induction.

La **phase descriptive** représente, de fait, le traitement des informations prélevées sur les sites d'investigation. Ainsi, des matrices séquentielles des leçons observées ainsi que les transcriptions des enregistrements d'observations et d'entrevues ont servi de source première pour analyser, de manière systématique, les démarches pédagogiques. Les concepts du modèle initial et les questions qui s'y rapportaient ont guidé la démarche analytique. L'analyse, à proprement parler, s'est traduite par des approximations successives qui contribuaient, au cours des divers cycles de la démarche de modélisation, à consolider la conceptualisation de l'objet d'étude. Les résultats de chaque phase (ou cycle d'analyse) permettaient de réviser, au moyen d'un questionnaire continu, le modèle élaboré au cours de la phase déductive. Cette opération se concrétisait par une nouvelle version du modèle.

La démarche s'est poursuivie avec la phase **inductive** qui consistait à confronter le nouveau modèle avec le modèle préliminaire et, de là, avec les propositions conceptuelles. Cet examen n'a pu se faire sans rapport avec la manière dont le problème avait été posé dans le cadre théorique, ce qui impliquait une analyse de mes présupposés et de mes choix initiaux. Cette réflexion objectivante m'amenait à reprendre l'ensemble du cycle en ajustant, où il s'est avéré nécessaire, les différents aspects de la démarche de la modélisation en vue de préparer le travail empirique sur une nouvelle unité d'observation.

Signalons que la schématisation du processus et la linéarité du discours contraignent la chercheuse à présenter, de manière simpliste, un processus comportant diverses étapes et opérations qui, dans la pratique, étaient souvent imbriquées les unes dans les autres, réalisées de manière concomitante et dialectique.

En bref, l'étude de la démarche pédagogique a suivi une trajectoire zigzagant entre conceptualisation et étude sur le terrain. En premier lieu, un déblayage du champ théorique relié à ma problématique a permis d'intégrer différents éléments (conceptuels et autres) pertinents pour le phénomène à modéliser. Cette étape initiale a servi à concevoir une version préliminaire du modèle (phase déductive). Celle-ci a permis de procéder à une réduction anticipée des données (phase prévisionnelle) en vue d'une première cueillette de données. Après avoir traité et analysé les données (phase descriptive), les résultats ont été confrontés au modèle initial (phase inductive). Les écarts relevés ont permis de moduler le cadre théorique de départ qui, à son tour, a généré un nouveau modèle. La démarche de modélisation a poursuivi ainsi son parcours cyclique où les moutures successives sont venues progressivement résoudre les problèmes des cycles précédents. Les premières tranches de la démarche étaient de nature exploratoire: en effet, c'est d'abord l'approche inductive (ou ascendante) qui a prévalu compte tenu des carences du champ théorique relatif à la problématique. Cependant, au fur et à mesure que le champ théorique s'étoffait, en intégrant les données du terrain, l'approche déductive (ou descendante) a pris graduellement plus d'importance.

Il paraît essentiel de justifier le choix du type de modélisation retenu qui se distingue d'autres applications d'une approche systémique. À titre d'exemple, dans le cadre de l'anasynthèse, l'analyse et la synthèse des informations existantes résultent en la construction d'un prototype (ou pré-modèle) présentant une **«version initiale la plus parfaite possible de la synthèse»** (c'est l'auteur qui souligne; Legendre, 1983: 209). Or, les informations existantes demeurent, à ma connaissance, singulièrement muettes sur le sujet des démarches pédagogiques pratiquées de manière usuelle. Au regard de cette recherche doctorale, la version initiale du modèle ne pouvait être qu'une représentation rudimentaire de l'objet étudié: ce n'est pas tant la synthèse des écrits que les données provenant du travail empirique qui ont contribué le plus à modéliser l'objet étudié. En bref, certaines applications de l'analyse systémique peuvent être plus appropriées selon que l'on adopte, en amont, une optique plus conceptualiste ou, à l'inverse, plus empiriste. Le point de départ de la recherche s'est surtout appuyé sur l'ouverture aux données.

#### 2.4.3 Démarche de modélisation et sensibilité théorique

Le processus de modélisation a été guidée par une «sensibilité (ou sensibilisation) théorique», qualité *sine qua non* indispensable pour tout chercheur engagé dans une étude de type interprétatif-qualitatif impliquant de la théorisation. Explorée par Glaser (1978), cette notion consiste, dans les termes de Mucchielli (1996: 225), à:

mettre à profit les mots, les concepts, la terminologie hérités de la formation disciplinaire ou acquis au fil de l'expérience de recherche avec comme objectif de hisser à un niveau plus élevé d'abstraction et de valeur explicative le regard posé sur un vécu, une situation ou une action. [...] Elle est liée à la formation fondamentale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement celle de terrain.

Selon les écrits de Strauss et Corbin (1990), deux types de sources contribuent au développement de la sensibilité théorique. La première est puisée dans les antécédents du chercheur, à savoir: ses connaissances des écrits existants et ses expériences d'ordre professionnel et personnel. Concernant les écrits qui pourraient aiguïser la sensibilité

théorique, les auteurs suggèrent que les «propositions» de certains des écrits existants peuvent notamment servir à appréhender certaines des données recueillies sur le terrain. Il faut cependant se remémorer la précaution formulée par Deslauriers et Kérisit (1997: 93): «un chercheur trop dépendant de la littérature devient dépendant des autres chercheurs et peut aboutir aux mêmes impasses». En plus des écrits, le chercheur peut également s'appuyer sur ses savoirs professionnels lorsque ceux-ci s'avèrent utiles pour comprendre certains des phénomènes observés sur le terrain. Dans le cas présent, les pratiques de la chercheuse en tant qu'enseignante de L2, conseillère pédagogique, évaluatrice et formatrice de maîtres de L2, lui procurent une proximité certaine avec l'objet et le type de milieu visés par la thèse. Cela étant dit, ce type de savoirs et d'expérience ne devrait pas avoir pour effet de nous encarcanner dans une perspective trop biaisée (Strauss et Corbin, 1990: 76-77).

Outre les antécédents du chercheur, le processus analytique qu'implique toute recherche représente l'autre type de source pouvant contribuer au développement de la sensibilité théorique:

«Insight and understanding about a phenomenon [...] comes from collecting and asking questions about the data, making comparisons, thinking about what you see, making hypotheses, developing small theoretical frameworks (*miniframeworks*) about concepts and their relationships. In turn, the researcher uses these to look again at the data.» (Strauss et Corbin, 1990: 43)

La sensibilité théorique se traduit donc à travers une démarche d'analyse constante où l'on compare non seulement les données issues du terrain mais où l'on compare également celles-ci avec les autres types de données:

«The hard thought necessary to generate good ideas requires that the analyst treat "all as data" at some level. Whether his material is research data, other ideas on it or the literature, it is to be compared to the ongoing data and memos for the purpose of generating the best fitting and working idea.» (Glaser, 1978: 8)

En bref, développer sa sensibilité théorique signifie conjuguer ouverture d'esprit, créativité et rigueur dans ses allers-retours entre champ théorique et champ empirique.

Ultimement le modèle émerge des réflexions théoriques suscitées par les données de terrain.

## **2.5 Synthèse**

La démarche privilégiée par la thèse reflète une perspective globale qui se traduit par une conception systémique permettant d'aborder l'objet d'étude de manière contextualisée. Le modèle visé devrait servir à des fins de recherche pour l'avancement de nos connaissances et de notre compréhension des démarches pédagogiques réalisées dans le quotidien des salles de classe. La construction du modèle a suivi un parcours cyclique et spiralaire où ont été confrontées, de manière continue, propositions théoriques et données topologiques. L'ensemble du devis de recherche a exigé le développement d'une sensibilité théorique, qualité essentielle pour être en mesure de produire un modèle qui soit généré, en grande partie, par les données saisies dans les milieux sélectionnés.

## **CHAPITRE III**

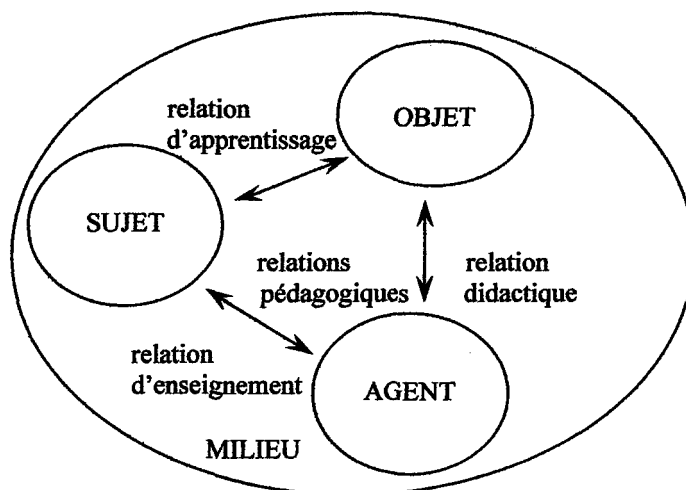
### **ÉBAUCHE D'UN CADRE CONCEPTUEL**

Le présent chapitre a pour objet d'exposer les divers cadres d'analyse qui ont servi, dans la phase initiale de l'étude, à délimiter l'étude des démarches pédagogiques. La première section présente le modèle de la situation pédagogique en tant que cadre d'analyse global alors que la deuxième section expose différents aspects liés au cadre d'analyse intermédiaire, soit: les notions et concepts de base provenant de travaux en L2 et en analyse du discours, la définition des concepts clés, et la pluridimensionnalité de l'analyse des processus d'enseignement. Le chapitre se poursuit avec la description du cadre d'analyse spécifique et se termine en précisant les questions de recherche.

Dans le chapitre précédent, nous avons souligné que le processus de la présente recherche n'adopte pas une approche inductiviste consistant à procéder directement avec la saisie des données empiriques. Le point de départ consiste plutôt en l'explicitation des préconceptions de la chercheuse et des notions théoriques de base. Le présent chapitre a donc pour but d'énoncer les différents éléments d'ordre conceptuel qui ont servi de point d'ancrage pour la mise en œuvre des autres procédures de la recherche. Par ailleurs, ce chapitre devrait être lu en gardant à l'esprit qu'un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur (Huberman et Miles, 1991: 54). Cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit ici d'une ébauche de conceptualisation telle que formulée dans la thèse.

### 3.1 Cadre d'analyse global

En voulant refléter une vision englobante, l'étude doctorale doit se munir d'un cadre d'analyse qui permet de camper l'étude des démarches pédagogiques dans un contexte élargi. Le «modèle systémique de la situation pédagogique» de Legendre (1983) permet cette mise en perspective élargie et, du coup, met en évidence les éléments fondamentaux (et leurs relations réciproques) de la situation pédagogique (voir fig. 3.1). Chacune des principales composantes (ou sous-systèmes) du modèle SOMA - le **Sujet**, l'**Objet**, l'**Agent** et le **Milieu** - comporte divers volets. Ainsi, le **Sujet**, composante focale de la situation pédagogique, est formé de **personnes** (élève ou étudiant) qui utilisent des **moyens** (ex.: plan de travail, volume) pour effectuer des **opérations** dans le cadre d'un apprentissage spécifique ou, de manière plus générale, d'un parcours éducatif. L'**Objet** représente essentiellement les objectifs visés (ou poursuivis) par la situation pédagogique alors que le sous-système **Agent** comporte un faisceau d'interrelations entre **personnes** (ex.: enseignant, animateur), **moyens** (ex.: méthode, volume) et **processus** (ex.: enseignement programmé, redécouverte dirigée). La triade Sujet-Objet-Agent évolue dans un environnement formé d'un ensemble d'éléments - locaux, équipement, matériel didactique, temps et finances - constituant le **Milieu**.



**Figure 3.1** Modèle systémique de la situation pédagogique. (Tirée de Legendre, 1983 : 271.)



Ainsi, dans la sphère Agent, les processus qui incluent les démarches pédagogiques entretiennent des liens réciproques à la fois avec les ressources humaines (ici, l'enseignant) et les moyens matériels. De plus, il existe une influence mutuelle entre l'ensemble des interrelations des sous-composantes de l'Agent et la composante Sujet (relation d'enseignement); il en va de même de la composante Objet (relation didactique).

Dans le cadre de la recherche, nous verrons plus loin que les démarches pédagogiques, lorsqu'elles sont actualisées en tant que pratiques de classe, sont indissociables des contenus effectivement enseignés. Dès lors, démarches pédagogiques et contenus prendront la forme d'unités qui font partie intégrante des relations pédagogiques.

Par ailleurs, bien que la représentation schématique du modèle SOMA définisse le Sujet au singulier, il faut reconnaître que l'interaction entre l'Agent-enseignant et le Sujet-élève (ou étudiant) se produit, dans la plupart des cas, dans le contexte d'un groupe. Conséquemment, dans la majorité des pratiques actuelles, la relation de type Agent-Sujet est plus souvent qu'autrement de nature multipartite (ou collective) plutôt que bipartite.

### **3.2 Cadre d'analyse intermédiaire**

#### **3.2.1 Notions et concepts provenant de l'analyse des pratiques de classe de L2**

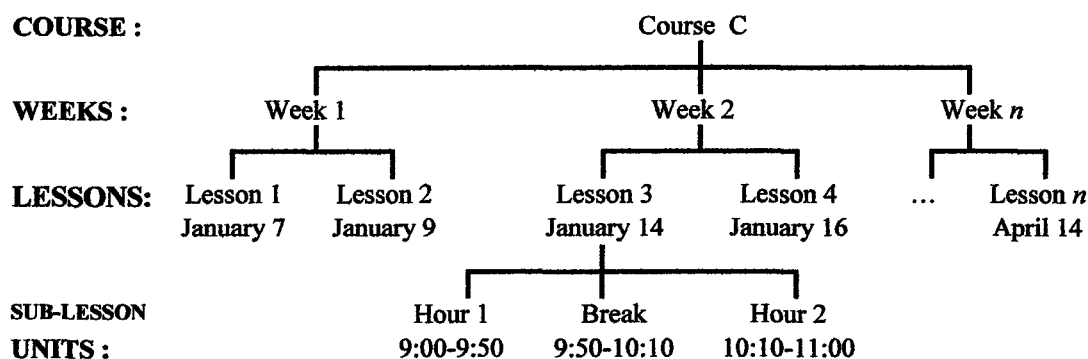
Si le modèle SOMA permet de situer l'étude des démarches pédagogiques dans le cadre relativement élargi que représente la situation pédagogique, les travaux de Woods (1993) et Germain (2001) apportent des clarifications fondamentales quant à la façon d'aborder des aspects organisationnels et structurels d'un cours de L2.

S'appuyant sur le contenu provenant d'entretiens effectués avec des enseignants, Woods propose qu'un cours peut être analysé selon deux angles: la perspective **chronologique** et la perspective **conceptuelle**. La première permet de rendre compte de certains phénomènes déterminés par le découpage de type calendrier/horaire tels que la durée et la fréquence des leçons (*voir* fig. 3.2). Une vision temporelle permet également

de mettre en évidence d'autres phénomènes tels la tenue d'examens de mi-session, l'horaire figé des séances au laboratoire de langues, les devoirs effectués en dehors des heures de classe. Woods rapporte que les enseignants perçoivent qu'ils n'ont pas (ou peu) de prise sur ces réalités qui relèvent du plan chronologique de leurs pratiques. Néanmoins, force est de reconnaître que le contexte temporel ne peut être ignoré lorsqu'on s'intéresse à l'étude de processus d'enseignement qui s'étalent au-delà de la durée d'une seule activité ou leçon.

Quant à la perspective conceptuelle, elle permet de référer aux contenus enseignés, à savoir les objectifs généraux, les unités globales, les unités intermédiaires et les unités minimales (*local units*). Une partie de la structure conceptuelle d'un cours axé sur l'expression orale est exemplifiée à la figure 3.3.

Toujours selon les propos recueillis auprès des enseignants de L2, Woods constate que, d'un point de vue conceptuel, le processus d'enseignement peut être représenté en termes de **contenus**, d'**objectifs**, ou de **méthodes**. Selon une perspective plus abstraite ou analytique, il est possible de traiter séparément contenus, objectifs et méthodes. Toutefois, dans les pratiques de classe, ces trois aspects de l'acte d'enseigner sont intimement liés et l'on possède très peu de données systématiques sur la dynamique et les rapports qui les relient.

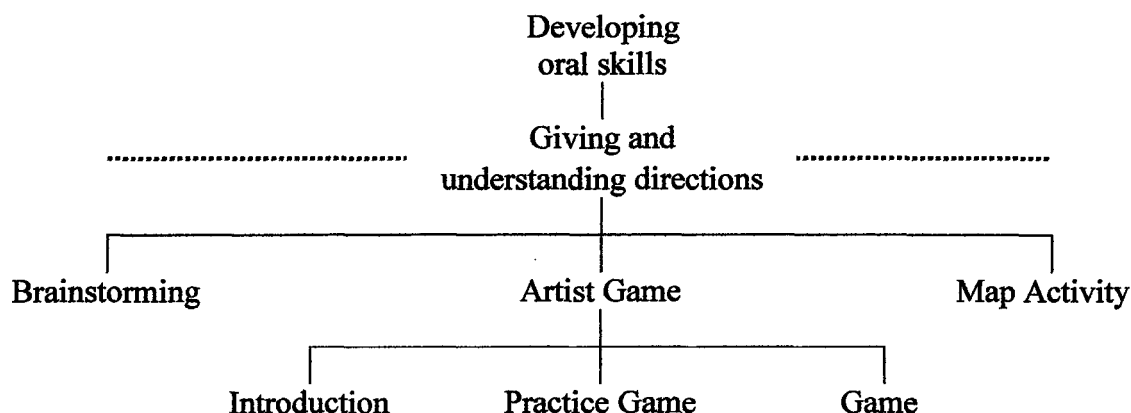


**Figure 3.2** Structure chronologique (calendrier/horaire). (Tirée de Woods, 1993 : 85.)

Tel qu'indiqué à la figure 3.3, les divers types d'éléments d'ordre conceptuel sont organisés en formant des structures hiérarchisées, partant d'un palier plus global constitué d'unités minimales. Étant donné que Woods a surtout voulu rendre compte des représentations des enseignants observés, il en résulte une hiérarchisation de composantes telles *giving and understanding directions* (contenus) et *brainstorming* (méthodes) qui ne relèvent pas, manifestement, d'une perspective d'analyse commune.

Un peu à la manière des travaux de Woods, les observations de classes analysées par Germain l'amènent à distinguer les aspects **forme** et **contenu** d'un cours (voir fig.3.4). Ainsi, les avancées de ces deux chercheurs se rejoignent en suggérant la prise en compte du plan forme-chronologique et celui de contenu-conceptuel. Dans la plupart des ouvrages plus conceptualistes (entre autres: Gagné, Briggs et Wager, 1992), cette distinction n'est pas mise en évidence.

Les notions exposées par Woods et Germain servent, entre autres opérations, à situer l'acte d'enseigner dans le panorama d'un cours complet divulguant, à coup sûr, la complexité du phénomène global.



**Figure 3.3** Organisation d'une unité conceptuelle. (Tirée de Woods, 1993 : 93.)

**FORME**

- Cours (ex.: 45 h.)
  - Leçon (ex.: 50 min.)

**CONTENU**

- Cours
  - Chapitres
    - Unités
      - Phases (macro A.D.)
        - Activités didactiques (A.D.)

**Figure 3.4** La FORME et le CONTENU de l'enseignement. (Tirée de Germain, 2001: 458.)

### 3.2.2 Notions et concepts provenant de l'analyse de la conversation

La place centrale de la structure hiérarchique dans les travaux de Woods et de Germain suggère que ce mode d'organisation caractérise les phénomènes complexes. On peut ainsi admettre, comme le propose Simon (1974 : 107),

que la complexité prend fréquemment la forme d'une arborescence et que les systèmes arborescents ont quelques propriétés communes qui sont indépendantes de leur contenu spécifique. [...] l'arborescence est un des schémas structurels de base qu'utilise l'architecture de la complexité.<sup>1</sup>

En vue de dégager la structure sous-jacente des processus d'enseignement, la présente étude explore la possibilité de s'inspirer, un peu à la manière de Germain (1994), du type d'analyse conversationnelle telle que pratiquée dans les recherches de «l'École de Genève» (entre autres : Moeschler, 1985 ; Roulet, 1985, 1986b, 1999 ; Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001). L'analyse du discours a pour objet principal de décrire la structure hiérarchique de la conversation en termes des différentes unités conversationnelles qui la composent et des différentes relations ou fonctions entre ces unités constituant l'organisation structurelle de la conversation. Construire un modèle hiérarchique et fonctionnel de la conversation repose, selon Moeschler, sur au moins

---

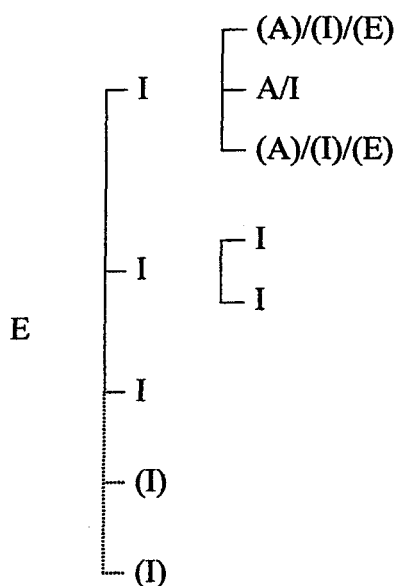
<sup>1</sup> Le traducteur utilise «arborescence» pour *hierarchy*.

deux présupposés : la conversation peut être analysée à l'aide d'un système d'unités de rang hiérarchique et les relations entre ces unités sont de nature fonctionnelle.

Sur le plan des constituants hiérarchiques, la conversation serait construite sur une structure qui présente trois types de constituants majeurs :

- L'**échange** (E) est la plus petite unité pour décrire l'interaction entre des locuteurs différents. Un échange composé de deux tours de parole est un échange **minimal**.
- L'**intervention** (I) est la plus grande unité de l'échange. L'intervention **complexe** se compose de plus d'un acte de langage alors que l'intervention **simple** se réduit à un seul acte.
- L'**acte de langage** (A) est la plus petite unité de l'intervention.

Cette structure peut être schématisée comme suit (la barre oblique indique des choix possibles ; les constituants facultatifs sont entre parenthèses) :



**Figure 3.5** La structure hiérarchique de l'échange. (Tirée de Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001 : 54)

Constituée de différents niveaux d'**emboîtement**, la structure de l'échange est régie par divers types de rapports dont celui de la dépendance. Un lien de dépendance signifie que la présence d'un constituant est liée à celle d'un autre (mais non l'inverse). L'élément dépendant, qui peut être supprimé sans porter atteinte à la structure globale, est dit **subordonné**, l'autre est dit **principal** (ou **directeur**). Seuls les constituants obligatoires ont le statut de constituant principal.

Le deuxième versant de l'analyse conversationnelle est la composante fonctionnelle qui a pour tâche essentielle de donner des **interprétations** aux structures et aux constituants, c'est-à-dire d'attribuer telles ou telles fonctions à ces structures et constituants. Le modèle genevois identifie, entre autres, des fonctions interactives qui relient le constituant subordonné à l'acte directeur. Selon que le constituant subordonné est antérieur ou postérieur à l'acte directeur, la fonction interactive sera dite **proactive** (ex. : consécution et concession) ou **rétroactive** (ex. : justification, commentaire).

De plus, les tenants de l'analyse du discours partent de l'hypothèse que l'enchaînement des différents constituants et la clôture du déroulement conversationnel sont liés à des contraintes de **complétude**. Ainsi, poursuivre et clore une conversation reposerait notamment sur la nécessité d'assurer le caractère complet ou achevé de chaque partie (complétude locale) et de l'ensemble (complétude globale) de la conversation. Cette complétude se traduit, entre autres, par l'accord ou la satisfaction d'un (ou des) locuteurs quant à la bonne marche du processus conversationnel.

Le champ des pratiques de classe semble se prêter particulièrement bien au type d'approche privilégié en analyse du discours. En effet, il semble pertinent d'adapter certains de ces concepts non pas au discours de la salle de classe mais à la structuration des constituants proprement pédagogiques. L'analyse du discours paraît enrichissante pour représenter la structuration des démarches pédagogiques puisque ce type de modèle comporte l'avantage de décrire, de manière systématique, la structure interne d'un processus, en indiquant notamment le mode de rattachement des divers constituants.

### 3.2.3 Définitions des concepts clés reliés à l'objet d'étude

Le problème concernant le vague terminologique a été soulevé, et souvent déploré, par divers auteurs et ce, tant en éducation (par exemple: Legendre, 1983; Gauthier *et al.*, 1997) qu'en L2 (par exemple: Besse, 1995b). Pour les fins du projet doctoral, il s'agit de mieux cerner les principaux termes et notions rattachés plus directement à l'analyse des processus d'enseignement. Il est à noter que la plupart des définitions ont été formulées à partir du cadre conceptuel et, de ce fait, ne constituent pas des définitions synthèses rendant compte de la pluralité des significations exposées dans les écrits.

- **Le concept de «démarche pédagogique»**

En tant qu'objet d'étude, la démarche pédagogique constitue le centre focal de la thèse et, dans ce sens, tient le rôle de concept «pivot» (Van der Maren, 1995).

Certaines des sources consultées ont mis en lumière l'ambiguïté du concept, ambiguïté qui renvoie à deux facettes distinctes du processus d'enseignement:

«the description must recognize at least [...] two dimensions of activity sequences. [...] Descriptions of activity sequence can [...] focus on the pattern of interaction between students and teachers (i.e., what they do in the classroom) or on substantive aspects of those interactions» (Posner, 1987: 267).

Cette dimension *recto verso* (contenu et méthodologie) de la démarche pédagogique est également évoquée par Hotyat et Delepine-Messe (1973:185): «La notion peut être prise dans deux sens: il peut s'agir d'une unité de matière ou d'une unité méthodologique.» Une bidimensionnalité voisine est attestée dans le modèle d'analyse des processus d'enseignement proposé par Shulman (1986) où les contenus sont présentés sous une double structure: l'une substantielle (*substantive*) et l'autre syntaxique. En termes rudimentaires, il s'agit, d'une part, de la **matière à enseigner** et, d'autre part, de la **manière d'enseigner**.

Pour les fins de l'analyse, il semble alors essentiel de discerner ces deux dimensions bien que, dans les pratiques de classe, le «quoi» et le «comment» de

l'enseignement fusionnent pour former un tout. Dans le cadre de la présente étude, l'expression «démarche pédagogique» réfère à cette bidimensionnalité.

Cela étant établi, il semble opportun de mentionner un autre problème d'ordre terminologique auquel les chercheurs ont été confrontés et que Gauthier et collaborateurs (1997: 72) exposent comme suit: «Un même mot employé dans des diverses [sic] recherches peut avoir des significations différentes, et des mots différents peuvent se référer à la même réalité.» En partant de la «réalité» à dénommer, j'ai répertorié, de façon non exhaustive, les appellations employées dans la documentation consultée<sup>2</sup> pour désigner le concept de démarche pédagogique. Dans les écrits de langue française, le concept de démarche pédagogique est désigné par les dénominations suivantes: **démarche pédagogique** (Legendre, 1993; Sauvé, 1992), **événements d'enseignement** (Gagné, 1976), **événements de leçon** (Gagné, 1976), **leçon** (Hotyat et Delepine-Messe, 1973), **méthode** (Hotyat et Delepine-Messe, 1973), **moments de la classe** (Girard, 1972), **schéma de classe** (Puren, 1994). Les écrits de langue anglaise réfèrent au concept en utilisant des appellations telles que *instructional cycle* (Gibbons, 1994), *instructional event* (Gagné, Briggs et Wager, 1992), *instructional procedures* (Rosenshine et Stevens, 1986), *lesson plans and sequences* (Van Lier, 1988), *sequence of learning experiences* (Taba, 1962), *sequencing* (Posner, 1987), *syntax* (Joyce et Weil, 1986), *teaching procedure* (Good, 1973; Rosenshine et Stevens, 1986).

Soulignons que des appellations telles que «moments de la classe» ou «événements de leçon» réfèrent aux composantes mêmes de la démarche pédagogique plutôt qu'au processus global. C'est la dénomination «démarche pédagogique» qui est retenue dans la recherche bien que «pédagogique» comporte une certaine ambiguïté, compte tenu de son étymologie qui renvoie à la notion de «enfant».

Tout en repérant les termes associés au concept, il s'agissait d'en retracer les définitions. Or, la plupart des auteurs traitant de la démarche pédagogique le font

---

<sup>2</sup> Cette documentation comprend les études empiriques mentionnées dans le Chapitre 1 ainsi que des ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, *handbooks*, etc.) et des articles de nature théorique.



essentiellement pour introduire ou présenter une démarche particulière, et non pour s'interroger sur la signification ou la spécificité de ce concept. En dépit des rares définitions, il est possible de dégager trois principales façons d'aborder ce concept, fondées sur autant de perspectives différentes.

Un premier type reflète une perspective normative. Chez certains auteurs, ceci se traduit par la description d'une démarche pédagogique soi-disant efficace. Ce genre de significations apparaît surtout dans le contexte où l'on présente les principes d'une démarche pédagogique «modèle» ou «exemplaire» dont voici un exemple probant tiré des écrits de Taba (1962: 364):

«Perhaps the most important requirement for adequate learning experiences is that they follow a sequence which makes continuous and accumulative learning possible. A psychologically adequate learning sequence is in effect a programmed learning which includes [...] appropriate steps of attaining concepts and attitudes as well.»

L'auteure poursuit en identifiant les quatre phases qui charpentent les activités reliées à une séquence d'enseignement-apprentissage, soit: introduction, développement / analyse / étude, généralisation, et application / résumé / aboutissement.

Dans la même lignée, un dictionnaire spécialisé en L2 propose une acception qui présente les types de phases devant constituer une démarche pédagogique adéquate: «un ensemble cohérent d'activités pédagogiques qui conduit l'élève à la découverte d'éléments nouveaux, à leur appropriation, et à leur fixation» (Galisson et Coste, 1976: 578).

Une deuxième perspective considère la démarche pédagogique appliquée au contexte de la salle de classe et ce, en faisant référence, par exemple, à l'enseignant ou au cadre horaire. L'extrait suivant fait état de telles considérations d'ordre pratique (ou praxéologique): «des moments de la classe de langue [peuvent] correspondre aux différentes phases d'une même séance, sans qu'il soit possible ni souhaitable de prévoir un minutage rigoureux. Ils pourront aussi être répartis sur plusieurs séances.» (Girard, 1972: 126)

Selon une troisième et dernière perspective, les auteurs tentent de cerner le concept de démarche pédagogique de manière plus analytique ou abstraite. Ainsi, certaines occurrences mentionnent les divers types de composantes d'une démarche pédagogique : «L'ensemble des stratégies d'enseignement, des stratégies d'apprentissage et des stratégies didactiques sont intégrées dans une **démarche pédagogique globale**, soit une **séquence d'activités** plus ou moins structurées selon une approche pédagogique adoptée» (c'est l'auteure qui souligne; Sauvé, 1992: 165-166).

Cette dernière définition aurait pu être retenue de manière intégrale; cependant, la thèse, rappelons-le, vise l'analyse des démarches pédagogiques sans être à la remorque du concept d'approche pédagogique. Je m'en suis néanmoins inspirée pour définir provisoirement le concept de démarche pédagogique comme suit: **une séquence de phases ou d'activités interreliées et formant un ensemble structuré en vue de favoriser l'apprentissage d'une partie ou de l'ensemble d'une unité curriculaire.**

Dans certains des ouvrages consultés, la démarche pédagogique est décrite sur un plan «macrométhodologique», selon le terme de Springer (1996), c'est-à-dire une démarche pouvant être réalisée indépendamment de l'approche pédagogique privilégiée.

Dans le domaine de l'éducation en général, Gagné et collaborateurs (1992: 189-198), par exemple, proposent une démarche pédagogique ponctuée de huit «événements» (*instructional events*), à savoir: attirer l'attention de l'élève, informer l'élève de l'objectif visé, rappeler les prérequis, présenter le matériel servant de stimulus, guider l'élève, faire appel à performance de l'élève, réagir à la justesse de la performance, évaluer la performance, accroître la rétention et le transfert. Concernant l'enseignement des sciences humaines, Lenoir (1991, cité par Legendre, 1993: 735) met de l'avant une démarche décrite en fonction des quatre phases suivantes: exploration, collecte de données, traitement des données, et synthèse. Pour l'enseignement des L2, on dispose également de modèles similaires dont celui de Mackey (1972:469-484) qui se présente comme suit: préparation (linguistique et psychologique) de l'élève, présentation, orientation/assistance, création des habitudes, vérification/révision.

Ce genre de «métamodèle» suscite un intérêt certain; en revanche, il faut admettre que des expressions telles «création des habitudes», «stimulus» et «exploration» réfèrent à des conceptions distinctes de l'apprentissage et, dès lors, semblent incompatibles avec d'autres orientations théoriques. Par ailleurs, malgré l'ambition de ce type de modèles conçus surtout à partir d'une vision applicationniste de l'enseignement, leur apport demeure, en bout de ligne, limité lorsqu'il s'agit de percevoir la complexité propre aux événements qui se déroulent en classe.

- **Le concept d'«unité curriculaire»**

En ce qui a trait à la dimension contenu (ou «substantielle») greffée au concept proprement pédagogique de la démarche, les sources consultées comportent une variété d'entrées, par exemple:

***Theme unit.** A unit of study based on a single central idea or topic. (Good, 1973: 629)*

**Leçon.** Résultat du découpage d'un cours [...] en unités d'enseignement regroupant un ensemble cohérent de matériaux linguistiques nouveaux autour d'un thème soit situationnel, soit lexical, soit grammatical, soit situationnel et lexical, etc. (Galisson et Coste, 1976: 312)

**Chapitre.** Ensemble de leçons articulées autour d'un même thème (Charlier, 1989: 90)

Ainsi, l'idée que l'ensemble des contenus d'un cours soit l'objet d'un découpage résultant en des unités semble être convergente dans plusieurs énoncés. Par ailleurs, il est intéressant de noter l'emploi du terme «thème» dans chacun des extraits cités ci-haut.

Quant à l'appellation définitive pour la dimension contenu, l'emploi du seul terme «unité» pose un problème d'usage étant donné son occurrence, dans le présent texte, dans des expressions telles que «unités d'analyse» et «unités d'observation». C'est pourquoi le syntagme «unité curriculaire» a été retenu pour désigner la notion qui suit: **portion de la matière constituée d'un ensemble de contenus articulés autour d'un même thème, concept, projet.**

Divers ouvrages suggèrent des modèles qui comportent des paliers distincts pour organiser l'ensemble des contenus ciblés par un cours. Le tableau 3.1 illustre, en exemple, trois paliers pour la présentation structurée d'une partie de cours de biologie. Outre le découpage en termes de paliers, la question des contenus d'un cours de L2 pose également la question des principes d'organisation en fonction de la conception de la matière ou des contenus. Pour citer un cas probant, la typologie élaborée par Wilkins (1976) présente les contenus selon trois types de schéma, à savoir: le modèle grammatical, situationnel ou notionnel. Selon la synthèse de Springer (1996: 88-89) traitant des propositions de Wilkins, le schéma grammatical est un modèle de connaissance qui fait porter toute l'attention sur l'objet langue. Il est dépendant d'une théorie linguistique et offre une possibilité de généralisation. Le schéma situationnel est un modèle du savoir-faire fondé sur l'analyse sociolinguistique. Quant au schéma notionnel, il représente un modèle de la compétence de communication: il vise à constituer et développer un répertoire de stratégies communicatives nécessaires dans la plupart des situations de communication. Toujours selon Springer, le modèle notionnel est le plus complexe des trois car il intègre des éléments des modèles grammatical et situationnel. Du même souffle, l'auteur affirme que la mise en oeuvre d'un schéma

**Tableau 3.1**

Relations étape/module/unité: exemple emprunté à la biologie.  
(Tiré de Legendre, 1993: 563.)

ÉTAPE	MODULES	UNITÉS
1. Les vertébrés	1.1 Les mammifères	1.1.1 Les félins 1.1.2 Les rongeurs 1.1.3 Les ruminants 1.1.4 Autres classes
	1.2 Les oiseaux	1.2.1 Les colombrins 1.2.2 Les palmipèdes 1.2.3 Autres classes
	1.3 Autres vertébrés	1.3.1 Les poissons 1.3.2 Les batraciens 1.3.3 Les reptiles

notionnel est délicate dans la mesure où il n'y a pas de théorie sociosémantique utilisable en didactique des langues et conclut que ce modèle n'a pas encore atteint un degré de maturité suffisant. La typologie de Wilkins recoupe certains des résultats obtenus par Woods qui montre qu'il y a une certaine diversité dans les principes qui sous-tendent l'organisation de la matière effectuée par des enseignants d'anglais L2.

En bref, dans la thèse, la question n'est pas d'identifier la meilleure façon d'organiser la matière d'une unité curriculaire; il s'agit plutôt de garder à l'esprit que cette organisation est vraisemblablement réalisée selon divers principes.

- **Le concept d'«unité pédagogique»**

Tel qu'évoqué précédemment, dans le contexte des pratiques de classe, démarche pédagogique et unité curriculaire sont entrelacées pour former un tout indissociable. D'ailleurs, la fusion de ces deux notions est attestée dans divers écrits, par exemple: «Unité. Séquence d'activités d'apprentissage portant sur un thème commun ou un problème à résoudre.» (Legendre, 1993:1393) Dans la même veine, les termes «unité globale» proposés par Woods réfèrent à un ensemble cohérent formé de contenus, d'objectifs et de processus pédagogiques.

Par ailleurs, on peut supposer que l'enseignement de ce contenu détermine le début et la fin de la démarche pédagogique réalisée en classe. Ce recouvrement entre contenu et temps a été formulé, par des experts en L2, comme suit: «dans l'unité didactique c'est le contenu qui détermine le temps; l'unité didactique n'a pas de durée: elle déborde presque toujours le cadre de la période ou de l'heure» (Galisson et Coste, 1976: 578). Cette relation a également été relevée suite à des observations de l'enseignement de l'informatique où «le nombre de leçons composant un chapitre varie selon les enseignants et les thèmes abordés» (Charlier, 1989: 90). Par ailleurs, des travaux empiriques indiquent que l'importance de l'unité curriculaire en tant que principe organisateur semble varier selon l'ordre d'enseignement:

«Middle school and secondary teachers reported they use the unit-of-study as an organizer rather than the instructional week. [...] We further suggest that secondary teachers use the unit-of-study because they are more content-oriented in departmentalized situations, where self-contained elementary teachers must organize several content areas and also cope with their interrelated qualities.» (Colbert, 1979:172)

Ainsi, dans certains contextes, la complétude qu'implique l'actualisation d'une démarche pédagogique globale semble déterminée par une dimension conceptuelle - soit l'unité curriculaire- plutôt que par une dimension temporelle - soit la leçon ou la semaine scolaire.

Pour référer au tandem «démarche pédagogique - unité curriculaire», la thèse utilise les termes **unité pédagogique** qui auront, pour définition provisoire, l'énoncé suivant: **une démarche pédagogique globale articulée autour d'une unité curriculaire complète.**

Une dernière remarque : jusqu'ici, il a été question de l'unité pédagogique en tant qu'événement se déroulant dans le contexte d'une classe effective. Il faut toutefois reconnaître que ce même concept, tel qu'il vient d'être défini formellement, se concrétise dans la plupart des manuels de L2. Dans le cas échéant, l'expression elliptique «unité du manuel» sera retenue, pour éviter toute confusion.

- **Le concept d'«activité pédagogique»**

Dans la définition retenue ci-haut pour le concept de démarche pédagogique, la notion d'activité est présentée comme son élément constituant. Mais il est intéressant d'observer que les sources consultées comportent des différences importantes quant aux appellations et aux définitions qui renvoient à cette notion. Burns (1984: 97) souligne de façon fort à propos la confusion qui règne autour du concept d'activité:

«The apparent simplicity of activity [...] is misleading [...] when the use of the construct in the research literature is examined closely. There are a number of definitions of activity, each with different critical attributes, and a variety of closely related constructs that are seemingly used in combination with or interchangeably with activity. We appear to have as many problems defining activities today as was the case in the early 1930s when an in-depth study of the “activity movement” was conducted (see Whipple, 1934)».

Et il faut reconnaître que ce flou conceptuel continue de se perpétuer dans les nombreuses études centrées sur cette notion. À titre d'exemple, l'extrait qui suit illustre un glissement terminologique produit entre deux phrases consécutives:

«The **activity segments** that we present here are three that occur quite frequently in lessons and that have structures quite different from one another: homework correction, lesson presentation and guided practice. Many other **lesson segments** are also used quite frequently: tutorial, drill, and testing, for example.» (c'est moi qui souligne; Leinhardt et Greeno, 1986: 77)

À l'instar des propos cités ci-dessus, les définitions qui relient «activité» et «leçon» - concept employé tout aussi vaguement - sont prédominantes dans les publications recensées. Pour Burns et Lash (1986: 395): «**Lesson segments** are blocks of time during a lesson with a distinct purpose, focus, or pattern of activity.» Dans leur étude menée dans des classes de L2, Mitchell et collaborateurs (1981: 12) utilisent le terme **segment** (*segment*) pour signifier «a stretch of lesson discourse, having a particular topic, and involving the participants (teacher and pupils) in a distinctive configuration of roles, linguistic and organisational.» Cette définition est retenue dans les écrits d'Andrade et Araújo e Sá (1995) qui, par ailleurs, préfèrent l'étiquette **étape pédagogique-didactique** à celle de segment. Dans la même lignée, Bonkowski propose les termes **segment de leçon** (*lesson segment*) pour signifier: «a specific action taken by a teacher with a particular instructional focus or emphasis in mind, such as explaining particular content or reviewing previous work.» Il est à noter que cette définition met en évidence que le chercheur s'appuie sur le comportement observable de l'enseignant pour analyser l'activité. Cette perspective rejoint celle de Peck qui emploie indistinctement **macro-activité** (*macro-teaching activity*) et **partie de leçon** (*part of a lesson*) pour

signifier: «the major parts of a teacher's strategy for a lesson and ones he or she will devote a great deal of time to, say 5 to 15 minutes in a lesson» (1988: 20). Enfin, dans leur présentation de la grille COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) conçue pour coder les événements réalisés dans une leçon de L2, Spada et Fröhlich (1995: 12) définissent *activities* comme suit: «separate units which constitute the instructional segments of a classroom. [...] Separate activities would include such things as a drill, a translation task, a discussion or a game.» Bref, de telles définitions laissent sous-entendre que l'activité est une unité servant à actualiser l'enseignement d'une leçon spécifique, sans entretenir de liens avec d'autres leçons, précédentes ou subséquentes. Dans cette perspective, l'activité est traitée, ainsi que souligné dans la problématique, comme une unité relativement autonome, dissociée d'un contexte élargi. Enfin, notons que dans certains des extraits cités *supra* l'activité est définie ou expliquée à l'aide d'exemples (discussion, jeu, révision, *drill*).

Une autre approche consiste à considérer l'activité en rapport avec des unités qui ne sont pas d'ordre temporel. Cette perspective est illustrée, sous des angles complémentaires, dans les travaux de Germain (1999, 2001), Gibbons (1994), Mehan (1979), Sinclair et Coulthard (1975) et Woods (1993).

Tel qu'exposé précédemment, Woods démontre que les unités globales représentent un premier découpage - thématique, fonctionnel, grammatical - du contenu d'ensemble alors que la notion d'**unité intermédiaire** englobe des termes tels que «activités», «exercices», «explication», «brèves leçons», expressions recueillies au cours d'entretiens avec les enseignants (1993: 92). Ainsi, un ensemble d'unités intermédiaires (ou d'activités) sont reliées à une unité globale qui peut porter, par exemple, sur un contenu thématique spécifique tel que la santé.

Toujours dans le domaine des L2, le modèle de Gibbons, rappelons-le, présente l'acte d'enseigner sous la forme de deux genres discursifs: le cycle didactique et l'activité. Situé à un niveau plus microscopique de l'enseignement, le **genre activité** est défini comme une unité constitutive du genre cycle didactique. Des liens de contenu sont



ainsi établis puisque, par exemple, un ensemble d'activités axées sur les aspects formels de la langue cible constituent un cycle didactique de type analytique.

Quant aux chercheurs Sinclair et Coulthard, ils tentent d'établir des liens structuraux entre des unités de niveau discursif et celles de niveau «non-linguistique» (voir tabl. 3.2). Dans ce modèle, le terme **transaction** renvoie à un des rangs servant à l'analyse du discours. La transaction est l'unité inférieure immédiate au rang «leçon» et supérieure au rang «échange». En situant l'analyse du discours comme un niveau mitoyen entre les analyses de niveaux organisation non linguistique et linguistique, le modèle met en relief que la transaction correspond à la notion plus pédagogique de thème. D'ailleurs, les auteurs mêmes du modèle soulignent que ce chevauchement peut prêter à confusion: «We have been constantly aware of the danger of creating a rank for which there is only pedagogical evidence.» (1975: 24)

Avec les travaux de Mehan, la notion d'activité doit être comprise dans le contexte de classes au primaire: un enseignant «généraliste» organise les différents contenus prescrits au programme dans le cadre d'une journée plutôt que dans le cadre d'une leçon, par exemple, de 90 minutes portant sur une matière spécifique. Dans une

**Tableau 3.2**  
Niveaux et rangs d'analyse du discours.  
(Tiré de Sinclair et Coulthard, 1975 : 24; traduction libre.)

Organisation non-linguistique	DISCOURS <sup>3</sup>	Grammaire
Cours Période Thème	LEÇON TRANSACTION ÉCHANGE TOUR ACTE	phrase proposition groupe mot morphème

<sup>3</sup> Postic et De Ketele (1988) traduisent les constituants du discours par les termes suivants : «interaction», «transaction», «échange», «manœuvre» et «acte».

perspective ethnographique, tous les moments d'une journée à l'école (ex.: la récréation, la collation en classe, le cercle sur le tapis) contribuent au développement social de l'enfant. C'est pourquoi Mehan s'intéresse aux divers types d'événements (*events*) composant l'organisation sociale de la classe, la **leçon** étant un événement ou une activité à teneur plus académique. L'auteur rapporte que le terme «leçon» a été retenu parce qu'il est utilisé par les enseignants du primaire pour référer à certaines activités telles que «la leçon de mathématiques» ou «la leçon de lecture».

Enfin, dans le modèle d'analyse élaboré par Germain (1999), la notion d'activité dénommée **didactème** est définie comme «étant la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une «activité» observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière)». À la différence d'autres définitions, celle fournie par Germain met en lumière qu'il s'agit d'une unité d'ordre didactique plutôt que discursive, par exemple. Pour référer au volet formel du didactème, l'auteur utilise alors les termes **activité didactique**. Bien que ses travaux soient essentiellement axés sur l'analyse du didactème, Germain émet l'hypothèse qu'un ensemble de didactèmes (ou d'activités didactiques) constitueraient une unité plus large, à savoir une macro-activité, qui à son tour ferait partie d'une unité de rang supérieur. Retenons également que la double dimension «forme-contenu» n'est pas sans rappeler les attributs de la démarche pédagogique.

Suite à ce tour d'horizon des appellations et définitions, il s'agit maintenant de cerner le concept d'activité tel qu'entendu dans le projet de thèse. Ainsi, l'**activité** est définie comme un **ensemble de tâches agencées en vue de favoriser l'acquisition d'une portion spécifique d'une unité curriculaire**. En L2, dictée, exercice de substitution, jeu de rôle, exercice de discrimination auditive sont autant d'exemples de tâches.

Avant de poursuivre, un bref détour s'impose pour préciser l'emploi du terme «tâche» qui, comme le note Piotrowski (2002), renvoie souvent à l'activité. En L2, le concept de tâche est l'objet de nombreux travaux, surtout parmi les tenants d'une approche axée sur les processus plutôt que sur les contenus d'apprentissage (Candlin,

1987; Crookes et Gass, 1993a, 1993b; Foley, 1991; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Swales, 1990). La plupart de ces auteurs proposent des définitions restrictives de la tâche telle :

«one of a set of differentiated, sequencable, problem-solving activities involving learners' cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.» (Candlin, 1987: 10)

À la différence de ces écrits, la thèse conçoit la tâche à la manière de Breen (1987) qui considère tout ce qui se passe en L2 dans la salle de classe (par exemple : activité métalinguistique, exercice de type structural, simulation) comme pouvant être pris en compte par le processus d'apprentissage. Servant à désigner un amalgame de pratiques fondées sur des principes relevant des divers courants didactiques en L2, la notion de tâche n'est donc pas empreinte ici, contrairement aux travaux de Prabhu (1987) par exemple, d'une connotation pédagogique particulière.

#### • **Le concept de «leçon»**

Le terme «leçon» est abondamment utilisé dans les écrits traitant d'éducation en général ou de didactique des L2. Cependant, la signification que lui attribue chaque auteur demeure problématique compte tenu de sa polysémie. C'est en ces termes que Wragg (1995: 207) exprime l'absence de clarté: «The contemporary concept of a lesson is very elastic.» De fait, «leçon» peut comporter jusqu'à quatre acceptions, selon les sources consultées (Champy et Étévé, 1994; Good, 1973; Hotyat et Delepine-Messe, 1973; Legendre, 1993; Woods, 1993):

- étude, après les heures de classe, des contenus enseignés en vue d'une période ultérieure;
- durée d'enseignement selon un cadre horaire déterminé;
- matière enseignée pendant cette durée;
- enseignement d'un contenu déterminé.

Dans le cadre de l'étude, l'analyse des démarches pédagogiques a tenu compte du découpage temporel qui fait partie des réalités des pratiques de classe. Par conséquent, la notion de **leçon** renvoie à la définition suivante: **période d'enseignement-apprentissage pré-établie et inscrite dans un cadre horaire.**

- **Le concept de «pratiques de classe»**

Une autre clarification qui s'impose concerne le concept de «pratiques de classe». Les sources consultées ont permis de constater que l'expression pouvait référer à des pratiques de classe **induites** (Besse, 1995a; Puren, 1994), des pratiques de classe **modèles** (Taba, 1962, entre autres), des pratiques de classe **effectives** (Woods, 1993). L'orientation descriptive de la présente recherche tient compte du troisième usage, c'est-à-dire: **niveau où se déroule l'enseignement effectif en vue de faciliter l'acquisition des contenus.**

Il est important de souligner que la thèse se démarque d'une perspective à tendance comportementale qui se bornerait à considérer les pratiques de classe strictement comme des événements observables. Selon l'optique de la présente étude, la notion de pratiques de classe effectives est intimement liée à celle de l'**intentionnalité de l'action**. La première perspective insiste sur le «faire» de l'enseignant alors que la deuxième insiste sur le «faire» et le «penser» de l'enseignant. Cette distinction est formulée par Woods (1993: 78) dans l'extrait suivant: «The term "event" implies something that happens to someone rather by someone. There is not the implication of the active role of the actor - that an event is a result of a conscious deliberate act - as there is in the term "action"». C'est dans le même esprit que Bolster (1983: 303) a écrit ce qui suit: «In all our activities, we act on the basis of intent, observe the reaction of others to our behavior, and act purposefully again.» Postic et De Ketele (1988: 27) abondent dans le même sens: «l'observation de comportements sans prendre en considération les intentions qui ont présidé aboutit souvent à une méconnaissance des

phénomènes observés.» Parmi les sources recensées, ce sont les écrits de Freeman (1996: 99) qui résument le plus habilement la position défendue dans la thèse:

«Knowing how to teach does not simply entail behavioral knowledge of how to do particular things in the classroom; it involves a cognitive dimension that links thought with activity, centering on the context-embedded, interpretive process of knowing what to do. If teaching involves the continual interplay of interpretation and environment, then its story is complex and subtle, and it is quite complex to tell.»

Ainsi, derrière l'événement observé en classe se trouve un enseignant qui, vraisemblablement, n'agit pas de manière aléatoire. La thèse vise, entre autres, à établir la continuité de l'agir, car il apparaît que les actions que comporte le déroulement d'une démarche pédagogique sont réalisées en fonction d'étapes antérieures et ultérieures à leur exécution.

### **3.2.4 Pluridimensionnalité de l'analyse des processus d'enseignement**

Les précédentes sections du chapitre ont présenté les éléments suivants: a) le modèle SOMA en tant que cadre d'analyse global, b) les perspectives chronologique et conceptuelle pour l'analyse d'un cours complet, et c) les définitions des concepts clés pour analyser les processus d'enseignement. Il s'agit maintenant de représenter, de manière synthétique, ces éléments de base. La tableau 3.3 illustre les principaux concepts des cadres pré-existants en mettant en évidence la pluridimensionnalité d'une analyse contextualisée de l'enseignement.

À propos de la distinction établie entre contenu et méthodologie, elle «répond à un besoin heuristique de séparer (provisoirement) le traitement de la matière à enseigner de celui de la manière de l'enseigner» (Galisson et Coste, 1976: 152). D'autres chercheurs reconnaissent la nécessité, pour des fins d'analyse, de discriminer les diverses dimensions de l'action pédagogique:

«Although these three aspects of the teaching [content, objectives and methods] are interwoven, they are nevertheless distinguishable. Hence, although a discussion of any of the three entails mention of the others, it is possible, for purpose of analysis, to focus on each of the three separately.» (Woods, 1993: 80)

Ainsi, pour les fins de l'analyse, l'unité pédagogique sera considérée comme une unité quasi décomposable, l'unité curriculaire constituant une entité autonome. La démarche pédagogique représente davantage le versant «méthodologique» qui demeure toutefois étroitement lié au contenu visé, c'est-à-dire l'objet d'apprentissage.

Cela étant établi, pour chaque pôle, les concepts sont présentés en ordre décroissant, les unités étant imbriquées les unes dans les autres. De plus, le tableau indique la correspondance interdimensionnelle des concepts plus directement ciblés dans la thèse, à savoir: leçons, unité curriculaire, démarche (et activité) pédagogique et unité pédagogique. Notons également que les pratiques de classes sont considérées comme faisant partie des relations pédagogiques, c'est-à-dire l'ensemble des interrelations entre Sujet, Objet et Agent.

Par ailleurs, il est important de rappeler que certains chercheurs estiment que l'analyse de l'enseignement ne peut, voire ne devrait pas, intégrer la structure chronologique à la structure conceptuelle (Gibbons, 1994; Sinclair et Coulthard, 1975; Woods, 1993). Ces deux perspectives seraient, en quelque sorte, incompatibles: «Lessons, as chronological units, cannot act as goals for subordinate conceptual units, nor as the mean to accomplish superordinate conceptual goals, and therefore do not fit into the conceptual structure» (Woods, 1993: 93). Or, à la différence des propos précités, la thèse considère que l'analyse de l'enseignement doit justement être en mesure de rendre compte des liens entre ces deux types d'organisation ou de structure puisque, dans la réalité, tout processus évolue dans un cadre temporel.

**Tableau 3.3**  
Cadre pluridimensionnel pour l'analyse de l'enseignement

<b>MILIEU Temps</b>	<b>OBJET Contenus</b>	<b>AGENT Processus</b>	<b>RELATIONS PÉDAGOGIQUES Pratiques de classe</b>	
Session	Plan d'études	Démarche générale	Cours	
<b>Leçons</b>	<b>Unité curriculaire</b>	<b>Démarche pédagogique globale</b>	<b>Unité pédagogique</b>	
Leçon	Portions de l'unité curriculaire	Phases	Portions de l'unité curriculaire	Phases
Période	...	Activités	...	Activités
...		...		...

### 3.3 Cadre d'analyse spécifique

#### 3.3.1 Facteurs reliés à l'actualisation des démarches pédagogiques

La présente section consiste à identifier les facteurs situationnels qui semblent influencer plus directement sur les démarches pédagogiques. Les hypothèses concernant les facteurs les plus influents proviennent, d'une part, de résultats de recherches empiriques (surtout en L2) et, d'autre part, de ma propre connaissance et expérience des pratiques de classe de L2. Les facteurs situationnels retenus au début de la recherche sont présentés dans le tableau 3.4 qui reprend les principales composantes du modèle SOMA, mon cadre d'analyse global.

- **Degré d'expérience des enseignants**

Lorsqu'il s'agit d'identifier des facteurs ayant une portée certaine sur la situation pédagogique, les caractéristiques de l'enseignant, en tant que personne de la constituante Agent, apparaissent, presque spontanément, en tête de liste. À ce propos, on constate une intensification de recherches reliées au degré d'expérience de l'enseignant où l'on examine les différences entre les pratiques d'enseignants dits «novices», «expérimentés» et «experts», pour reprendre la classification de Tochon (1992). Ces études montrent

**Tableau 3.4**  
Facteurs pouvant influencer sur les démarches pédagogiques

PARAMÈTRES	CHOIX / OPTIONS POSSIBLES
SUJET Caractéristiques	<i>Adulte</i> <i>L1 et C1</i> : russe, ourdou, etc. <i>Homogénéité du groupe</i> : L1, C1, compétence en L2 des étudiants, taille du groupe <i>Statut</i> : citoyen canadien, résident permanent, étudiant étranger, etc.
OBJET Contenus	<i>Français L2</i> : français de base, français écrit, communication orale, etc. <i>Unité curriculaire</i> : au restaurant, le passé composé, prendre rendez-vous chez le médecin, etc. <i>Niveau du cours</i> : débutant, intermédiaire, avancé
AGENT Processus	<i>Démarche pédagogique</i> : phases, activités
AGENT Enseignant	<i>Degré d'expérience</i> : novice, expert <i>Langue première (L1) et culture d'origine (C1)</i> : français, espagnol, perse, etc. <i>Formation</i> : didactique des L2, autres disciplines
RELATIONS PÉDAGOGIQUES Pratiques de classe	<i>Unité pédagogique</i>
MILIEU Temps	<i>Moment du cours</i> : hiver, printemps, été, automne <i>Durée du cours</i> : 5, 15, 30 semaines <i>Fréquence et durée des leçons</i> : 1 X 2h/sem, 5 X 4h/sem <i>Moment de l'observation</i> : premières / dernières semaines du cours
MILIEU	<i>Type d'établissement</i> : institutionnel, communautaire, public, privé <i>Programme d'études</i> : obligatoire, inexistant <i>Manuel de base</i> : obligatoire, inexistant

qu'il existe effectivement des différences concernant, par exemple, la planification des cours (ex.: Dessus, 1995; Wragg, 1995) et les transitions en situation de gestion de classe (ex.: Gump, 1967, 1971). Dans cette perspective, il reste à savoir si le degré d'expérience de l'enseignant se reflète dans ses démarches pédagogiques.

À ce sujet, des observations effectuées par Leinhardt et Greeno (1986) auprès d'enseignants de mathématiques du primaire montrent que les novices passent plus souvent directement de la phase «présentation» à la phase «pratique», en escamotant la phase «pratique guidée». C'est pourquoi ce facteur pourrait être pris en compte ici, car, à



ma connaissance, la recherche effectuée dans les classes de L2 est muette concernant le rapport entre démarche pédagogique et degré d'expérience de l'enseignant.

- **La nature des contenus de l'unité curriculaire**

Les contenus de la sphère Objet pourraient influencer sur certains aspects des démarches pédagogiques. En effet, les travaux de Woods mettent en lumière que les types de contenus et d'objectifs généraux (*overall conceptual goals*) visés peuvent déterminer comment l'enseignant perçoit et, conséquemment, segmente les unités de la matière à enseigner. Selon mon expérience professionnelle, un cours axé sur la conversation peut être organisé, par exemple, en termes de situations et de fonctions langagières (ex.: prendre rendez-vous avec le médecin) alors qu'un cours axé sur la compréhension de textes scolaires peut être organisé en termes de stratégies de communication (ex.: reconnaître la structure d'un texte, distinguer les idées principales des idées secondaires). De la même manière, les cours de production écrite semblent comporter plus de devoirs qui entraînent, dans bon nombre de cas, des corrections de copies individuelles. Les résultats de ces corrections font alors l'objet d'activités de «retour».

Dans la même lignée, rappelons que les travaux de Leinhardt et Greeno (1986: 75) révèlent que les contenus, entre autres facteurs, déterminent le type de structure d'une leçon:

«Subject matter knowledge constrains lesson structures in that different types of content need to be taught differently. At one level, this is the expected difference between teaching math or another subject; at another level, it is the difference between teaching the introductory conceptual lesson in reducing fractions and the lesson on an algorithm for reducing fractions.»

Les travaux de Stodolsky (1988: 13) font état de constats similaires: «Results indicated that math and social studies classes differed with regard to distribution of instructional formats [ex.: recitation, seatwork, group work, demonstrations, students reports]». Dans son article synthèse intitulé *Lesson structure*, Wragg rapporte que la phase pratique peut varier considérablement selon le contexte d'enseignement. À titre d'exemples de

pratique, des situations empruntées à l'éducation physique et aux L2 sont citées: «Throwing a discus is a repeated action of the same set of movements, whereas learning the past tense of one verb does not ensure that the student will be able to use it in all contexts, or have a grasp of other past tense forms.» (Wragg, 1995: 210)

En substance, il est légitime de croire que la matière enseignée pourrait faire varier certains aspects des activités constituant les démarches pédagogiques. Dans le cadre de la thèse, cela signifie qu'une unité curriculaire conçue, par exemple, en termes de catégories grammaticales pourrait se distinguer, sur le plan de la démarche pédagogique, d'une unité définie en termes de situation de communication. Cela signifie aussi que les contenus déterminés par les niveaux de cours (ex.: débutant, intermédiaire) pourraient dicter certaines dimensions des activités de la démarche pédagogique.

- **Le recours à un manuel de base**

Un autre facteur qui pourrait être déterminant pour l'organisation et la séquence des activités constituant une démarche pédagogique est l'utilisation (ou non) d'un manuel de base. Le cas échéant, il faudrait distinguer s'il s'agit d'un moyen choisi par l'Agent (ici, l'enseignant) ou de matériel didactique imposé par le Milieu.

Les résultats d'une étude antérieure (Pambianchi, 1994) menée auprès de maîtres chinois enseignant l'anglais à des étudiants de Pékin, suggèrent que les phases et activités réalisées en classe reflètent, à des degrés divers selon l'enseignant observé, les contenus et l'approche pédagogique du manuel de base imposé par l'établissement d'enseignement. Selon les propos de Courtillon, le même phénomène caractériserait les pratiques de classe d'autres enseignants, non locuteurs natifs, de langue étrangère: «Les enseignants qui utilisent des manuels semblent, en majorité, du moins à l'étranger, convaincus de la nécessité d'un parcours d'apprentissage pour lequel le manuel joue le rôle de fil conducteur et offre la majorité des données auxquelles ils exposent leurs étudiants». (1995:109) D'ailleurs, certains écrits peuvent donner l'impression que le recours à un manuel de base est un phénomène universel, sinon généralisé: «There is an indication from the general educational research that teachers in general tend to teach

extensively with the textbook and accept it as the major and usually only source of content and activities (Borko, Livingston, & Shavelson, 1990; Clark and Peterson, 1986; Squire, 1988).» (Bonkowski, 1995: 130).

Or, mes connaissances d'un certain contexte d'enseignement du français L2 en milieu endolingue m'amènent à constater que certains enseignants n'utilisent qu'un seul manuel de base. Cette situation semble prévaloir dans d'autres contextes où les maîtres de L2 choisissent plutôt d'extraire de plusieurs manuels des documents qu'on donne à travailler aux élèves, ainsi que d'autres documents dits «authentiques» tirés des médias ou de la littérature. « Cette extraction de documents est entrecoupée de diverses activités pédagogiques qui, à l'observation, ne semblent pas toujours entretenir de liens entre elles» (Courtyllon, 1995: 109). De fait, cette apparente absence de liens pourrait cacher une structure moins observable.

En résumé, il y a lieu de penser qu'une relation pourrait être établie entre l'utilisation d'un manuel (choisi ou imposé) et la concrétisation des démarches pédagogiques.

- **Les facteurs d'ordre temporel**

Divers résultats obtenus par des travaux empiriques suggèrent que les démarches pédagogiques semblent particulièrement sensibles à des facteurs d'ordre temporel qui, selon le modèle SOMA, relèvent du Milieu.

Ainsi, il appert que le type d'horaire déterminé par le format du cours peut avoir des répercussions sur le type d'activité. Par exemple, l'étude de McGrath et collaborateurs, rappelons-le, suggère que la fréquence des rencontres pourrait influencer sur le type d'ouverture d'une leçon:

«whereas EFL [English Foreign Language] students have daily classes, ML [Modern Languages] students on "community" courses attend classes only once a week (which is likely to have implications for the importance attached by students and teachers to such elements within lesson beginnings as "greetings", "social interaction" and "review").» (1992:98)

Les conclusions de l'équipe de McGrath convergent avec mes observations informelles des classes de français L2 dispensés à des immigrants nouvellement arrivés au Québec. Donc, il semble que la durée de l'intervalle entre les leçons pourrait, d'une certaine façon, avoir des répercussions sur l'orientation des activités situées en début de leçon; par ricochet, ceci devrait se refléter dans la séquence des activités qui forment la démarche pédagogique.

Dans la même lignée, les enseignants investigués par Woods rapportent qu'ils doivent organiser leur cours en tenant compte de certains événements qui dépendent du cadre horaire (*regularly scheduled events*), par exemple: séances au laboratoire de langues pré-établies, activités d'échanges hebdomadaires entre deux classes (Woods, 1993:85). Une étude concernant l'enseignement de l'anglais en Chine (Pambianchi, 1994) atteste le même type de situation, surtout en ce qui a trait au recours du laboratoire de langues. Il faut ainsi reconnaître que le déroulement des activités doit souvent composer avec des contraintes de salle de classe qui semblent trop évidentes (et trop ordinaires) pour susciter l'intérêt des chercheurs.

Le cadre temporel doit aussi être compris comme la période de l'année ou le moment au cours duquel est dispensé l'enseignement. Par exemple, en s'appuyant sur des observations effectuées à deux moments distincts de l'année scolaire, Bonkowski (1995: 154-55) rapporte ce qui suit:

«Another striking similarity in the classroom observation data for all teachers is the tendency to emphasize different kinds of lesson segments in September and May [...]. Arthur, for example, spent a good deal of lesson time at the end of school year in *assessing* learner speaking and correction of their work. At the beginning of the school year he spent no time at all in *assessing* learners.» (C'est l'auteur qui souligne.)

Le constat exposé ci-haut rejoint les propos probants de Freeman (1996:98): «All teachers learn very early in their careers that teaching and learning have a deeply seasonal rhythm.» D'ailleurs Durkin (1978-79) a établi ses périodes d'observation en fonction des jours de la semaine et des périodes de l'année. Il est donc plausible d'avancer que les types d'activités seraient modulés selon certains événements (ex.:

tenue d'examens, semaine de relâche) qui marquent les périodes de l'année scolaire ou du semestre.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants du primaire observés par Colbert (1979) présentent des gabarits organisationnels basés sur les jours de la semaine:

«Monday always looks like Monday. That is, each day of the instructional week is strikingly similar to itself, week after week. For example, Monday may be described as a day when teachers organized students into instructional groups, assigned instructional tasks for the whole week, distributed instructional materials and assisted small groups or individual learners with their instructional tasks. [...] However, [...] Friday tended to be a day when teachers culminated students activities in a whole group context. On Friday, teachers were observed to administer spelling tests, monitor seatwork, collect work-folders containing completed written assignments from students and organize various work areas [...] in the classroom.» (Colbert, 1979:172)

Ainsi, dans un contexte où les leçons sont données sur une base quotidienne (ex.: enseignement au primaire, enseignement intensif), le jour de la semaine pourrait expliquer une variation dans le déroulement des leçons et, par voie de conséquence, le déroulement de la démarche pédagogique.

Enfin, le moment de la journée peut également avoir une incidence sur les conduites d'enseignement. D'après mon expérience dans certains milieux de l'enseignement des L2, des maîtres qui enseignent aux adultes planifient leurs activités différemment selon que la leçon se déroule le matin ou, au contraire, le soir, après une journée de travail.

En considération de ce qui précède, la prise en compte du moment de (l'observation de) l'enseignement devrait faire partie des préoccupations de l'étude doctorale. Les propos de Freeman (1996: 99) résument, de manière succincte mais probante, l'importance du facteur temporel: «Although this seasonality is generally trivialized as common sense, it is integral to how teachers plan, how they conduct lessons, and how they manage groups of learners.»

- **Les caractéristiques des apprenants**

Selon le sens commun évoqué par Freeman, certaines des caractéristiques des étudiants (Sujet) ont manifestement des répercussions sur l'acte d'enseigner. De fait, mon expérience en tant qu'évaluatrice d'enseignants de L2 me porte à croire que des facteurs tels le manque d'attention (ou «fatigue»), la motivation et les acquis des apprenants ont un impact sur le déroulement des démarches pédagogiques. Mes propres observations et des entretiens avec des praticiens révèlent que ces derniers peuvent adapter la durée de certaines activités lorsque les étudiants éprouvent de sérieuses difficultés dans la réalisation des tâches assignées. Les enseignants semblent particulièrement sensibles à la fatigue perçue chez les étudiants: cela a pour effet de proposer des types d'activités plus susceptibles d'engager la participation des étudiants. Certains jeux et le recours à des chansons, par exemple, font ainsi partie intégrante du programme de la leçon.

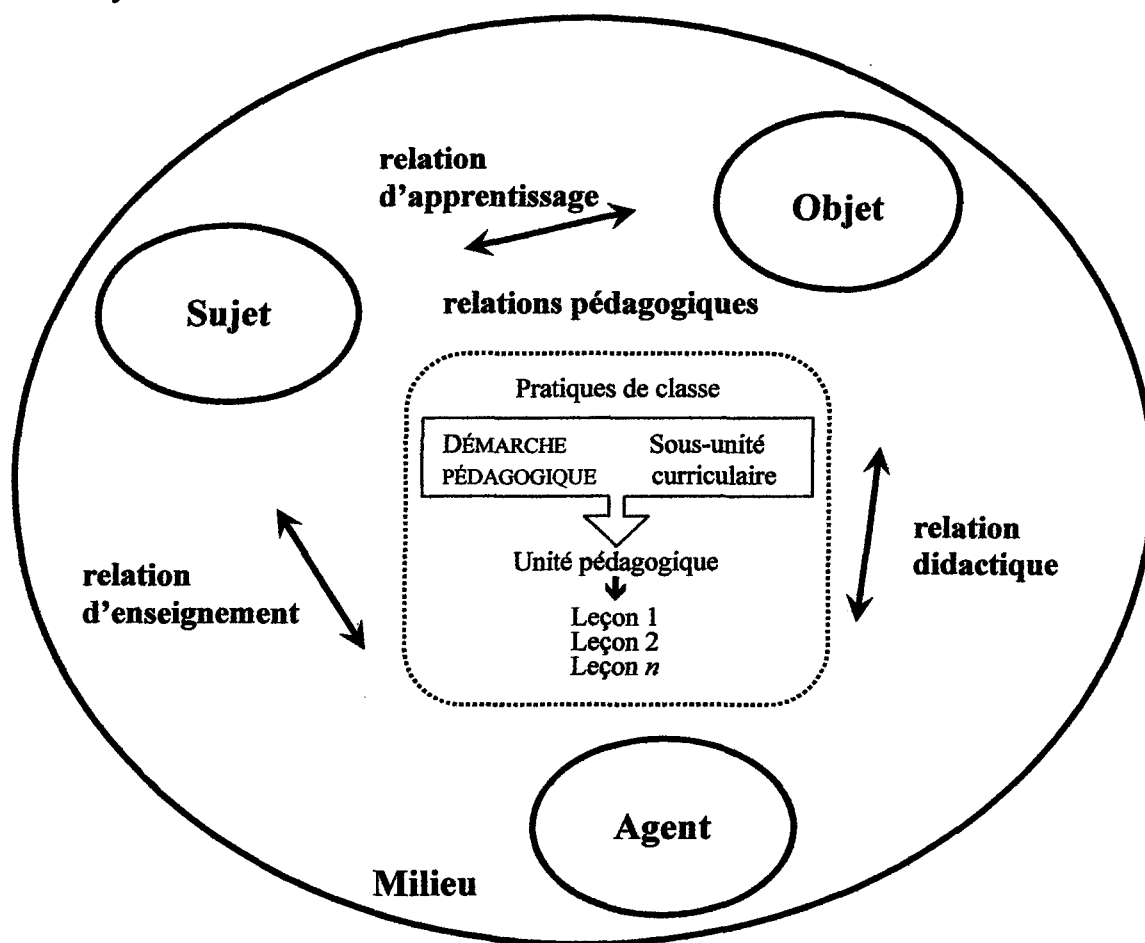
Le rythme d'acquisition représente aussi une caractéristique liée au pôle Sujet. Dans certains milieux où les étudiants sont classés en fonction de leur rythme d'apprentissage, l'enseignant a alors recours à des activités mieux adaptées aux étudiants «lents» ou, au contraire, aux «rapides».

Enfin, la taille du groupe représente un autre paramètre pris en compte par l'enseignant dans ses décisions quant au déroulement des leçons (Colbert, 1979). La réalisation d'activités de type coopératif, par exemple, exige la présence d'un nombre minimal d'étudiants. Il en va de même pour un enseignement fondé sur la pédagogie du projet. Sur un autre plan, un taux d'absence élevé peut également amener l'enseignant à réaménager les activités planifiées.

Parmi une liste de paramètres qui pourrait être allongée *ad libitum*, il s'agissait d'identifier ceux qui pourraient plus directement influencer sur le déroulement et l'organisation des activités effectuées en classe. En substance, les facteurs situationnels exposés ci-haut ont servi de canevas pour établir ce qui semblait potentiellement déterminant dans l'actualisation des démarches pédagogiques.

### 3.3.2 Mise en relation des concepts clés

La mise en relation des concepts clés relatifs à la présente étude est illustrée à la figure 3.6. Ce modèle met en évidence trois aspects: a) la démarche pédagogique est étudiée en tant que processus réalisé dans les pratiques de classe qui, à leur tour, font partie des relations pédagogiques, composante nucléaire de la situation pédagogique; b) il existe une interdépendance entre démarche pédagogique et (sous-)unité curriculaire (c'est-à-dire les contenus enseignés); et c) une démarche pédagogique globale et une unité curriculaire complète constituent une unité pédagogique qui, elle, s'étale sur un cadre temporel que représente la succession des leçons. La connexion de l'ensemble des éléments visés par la recherche doctorale constitue la version initiale du modèle d'analyse.



**Figure 3.6** Mise en relation des principaux concepts

### 3.3.3 Questions de recherche spécifiques

Les éléments conceptuels synthétisés dans le modèle préliminaire ont servi à formuler des questions de recherche qui énoncent les aspects essentiels pour une compréhension globale du processus que représentent les démarches pédagogiques. Certaines des questions spécifiques sont suivies de sous-questions<sup>4</sup>:

- Quelle est la taille de l'activité pédagogique, constituant minimal d'une démarche pédagogique?

Comment délimiter l'activité pédagogique en tant que constituant minimal? Y a-t-il un constituant inférieur à l'activité pédagogique?

Quelles sont les catégories de contenu et de tâche, les deux principaux traits de l'activité?

Comment se déroule une activité pédagogique? Quelle est sa structure interne?

- Quel est le mode d'organisation de l'unité curriculaire?
- Quel est le mode d'organisation de l'unité pédagogique (ou démarche pédagogique globale)?

Quels sont les constituants structurants d'une démarche pédagogique globale ?

Est-ce qu'il y a plus d'un palier de constituants (ex.: phase, activité)? Comment délimiter les frontières entre ces paliers?

Quel est le type de constituant qui pourrait représenter le noyau dur d'une démarche pédagogique globale? Quelles sont les relations entre les constituants?

---

<sup>4</sup> Huberman et Miles (1991: 60) suggèrent le recours aux sous-questions « pour plus de clarté et de spécificité », sans pour autant geler ou limiter la vision du monde.



- Comment est-ce que les constituants d'une démarche s'enchaînent d'une leçon à l'autre?
- Quels sont certains des facteurs qui semblent influencer sur le déroulement des démarches pédagogiques?

Notons que les principales questions sont d'ordre descriptif, reflétant ainsi la visée du modèle, alors que la dernière tend davantage vers l'explicatif.

## **CHAPITRE IV**

### **DEVIS MÉTHODOLOGIQUE**

Le quatrième chapitre a pour but de préciser les modalités méthodologiques adoptées au cours de la présente recherche. Dans la première section, il s'agit de clarifier des aspects importants relatifs à la question de l'échantillonnage, pour ensuite décrire les cas retenus par l'étude. La deuxième section est consacrée aux modes et techniques de cueillette de données. Cette section est suivie de la description des techniques de traitement d'informations adoptées pour les observations de classe et celles utilisées pour l'analyse des entrevues. Le chapitre s'achève sur des questions portant sur la rigueur et les limites de la recherche.

En amont du présent chapitre, il semble opportun de situer les choix méthodologiques ponctuels dans le cadre plus global que constitue le processus général de recherche. Rappelons donc que la recherche a été amorcée avec une réflexion théorique fondée sur des écrits à teneur scientifique, des travaux empiriques et ma propre représentation de l'objet d'étude. Le tout devait conduire à la construction d'un modèle provisoire, et surtout rudimentaire, servant d'appui pour délimiter les moyens appropriés et viables pour procéder à une première collecte et analyse des données. Cette première prise de données essentiellement obtenues au moyen d'observations et d'entrevues a été suivie d'une phase de traitement et d'analyse menant à une révision du modèle initial. Cette opération a impliqué une remise en question de certains des éléments (notions, préconceptions...) constituant le cadre conceptuel de départ. Ainsi, la démarche de modélisation s'est poursuivie selon un mode spiralaire où chaque nouvelle phase de cueillette de données a contribué à

faire progresser ma réflexion et, par le fait même, à résoudre les problèmes liés à la construction du modèle.

Il faut souligner qu'avant d'entreprendre la recherche principale, une étude préliminaire sur le terrain devait permettre de m'initier à certains aspects méthodologiques considérés dans le projet doctoral initial. Réalisée au printemps 2001, l'étude pilote visait surtout à vérifier l'applicabilité de l'«entretien ciblé», c'est-à-dire un bref entretien, avec l'enseignant, effectué à la fin de chaque leçon afin d'obtenir des informations spécifiques sur les événements venant d'être observés. Or, l'étude préliminaire a démontré que l'enseignant, qui vient d'enseigner quelques heures, n'est pas toujours dans un état d'esprit propice ou n'est simplement pas disponible pour répondre aux questions de la chercheuse. De plus, cette étude préliminaire a permis de mettre au point des technicalités concernant l'enregistrement sonore des leçons.

Il s'agit maintenant d'examiner les modalités retenues pour assurer la concrétisation du processus général, à commencer par la question de l'échantillonnage, opération de la phase prévisionnelle de la démarche de modélisation.

#### **4.1 Questions relatives à l'échantillonnage**

Cette section consiste à préciser les notions et opérations centrales ayant guidé les procédures d'échantillonnage, c'est-à-dire: la sélection d'un type d'échantillon (ou l'objet d'échantillon), la représentativité, le moment de procéder à l'échantillonnage, et la taille de l'échantillon. Une description de l'échantillonnage de l'étude vient clore cette partie.

##### **4.1.1 Objet et frontières d'échantillonnage**

Le premier aspect est intimement lié à la notion d'unité d'analyse puisqu'il concerne l'objet d'échantillonnage. Dans bon nombre de recherches en éducation, le terme échantillon évoque, plus spontanément, l'idée de personnes, à savoir des types

d'élèves, d'enseignants, de directeurs d'école, etc. D'ailleurs, l'emploi du terme « population », dans le contexte de l'échantillonnage, renforce l'idée que « échantillon » égale « personnes ». Or, certains ouvrages traitant de méthodologie de la recherche qualitative s'accordent pour proposer au moins trois types de paramètres d'échantillonnage: les acteurs (ou sujets), les milieux (ou terrains), et les événements (Huberman et Miles, 1991; Pires, 1997b; Van der Maren, 1995). Étant donné que l'objet d'étude de la présente thèse est centré sur la démarche pédagogique associée à une unité curriculaire, les cas (ou échantillons) sont avant tout conçus en termes d'événements-processus. D'une certaine manière, cela renvoie à la notion d'échantillonnage d'événement (*event sampling*) telle que définie, dans un contexte d'éducation, par Evertson et Green (1986: 182):

«In contrast to time sampling, event sampling specifies a locus of observation (e.g., reading groups, whole class activities) but does not specify the length of observation. The length of observation period is determined by the naturally occurring boundaries related to the event in the ongoing situation of the classroom. Event sampling is a topic-centered approach.»<sup>1</sup>

Par voie de conséquence, choisir l'unité pédagogique en tant que cas implique que la durée d'observation de chaque cas ne peut être pré-établie puisqu'elle dépend de l'enseignement effectif de l'unité curriculaire visée. Par ailleurs, fonder l'échantillonnage sur l'unité pédagogique signifie qu'un même enseignant peut être observé au cours de trois unités distinctes, par exemple, chacune étant considérée comme un cas du corpus empirique. Ainsi, une telle approche sous-tend que l'enseignement d'une unité pédagogique n'est pas forcément une affaire de style d'enseignement personnel. D'ailleurs, les résultats d'études empiriques (Bayer, 1986; Bonkowski, 1995) semblent montrer que les démarches pédagogiques réalisées par un même enseignant peuvent être influencées par la fluctuation des conditions propres à la situation pédagogique. Cela étant dit, bien que les cas soient avant tout conçus en

---

<sup>1</sup> Je me démarque des auteurs quant à leur notion de « frontières naturelles » puisque toute frontière ou tout contour est établi de manière conceptuelle.

tant qu'événements-processus, ces derniers sont définis en rapport avec les types de personnes et les types de milieux impliqués afin de nous permettre d'avoir une vision globale de l'enseignement de l'unité pédagogique. À ce sujet, comme synonyme du vocable « échantillon », le terme « cas » sera retenu puisqu'il connote davantage une prise en compte de la globalité, à savoir une constellation de paramètres caractérisant l'unité d'analyse propre à mon objet d'étude.

Suite à ces clarifications concernant l'objet de l'échantillonnage, il est impérieux de préciser les frontières à l'intérieur desquelles ont été sélectionnés les cas. En termes plus concrets, il s'agit de préciser si la thèse s'intéresse à l'enseignement des unités pédagogiques en L2 de manière générale (ou élargie) - en visant tous les types de cours de L2 - ou, au contraire, de manière restreinte - en délimitant «une» sorte de cours de L2. À ce propos, rappelons que le premier chapitre conclut qu'un des aspects problématiques concernant nos connaissances sur ce sujet consiste en une prédominance d'études empiriques menées au primaire et au secondaire dans les matières de base. Dit autrement, la recherche souffre d'une carence d'études empiriques menées dans des classes de français L2 destinées aux adultes. Il a aussi été question de l'importance d'approfondir notre compréhension de l'enseignement pratiqué auprès de ce type d'apprenants, et plus particulièrement les immigrants. Par ailleurs, ce choix s'explique également par la proximité et la familiarité de la chercheuse avec ce type de situation pédagogique.

#### **4.1.2 Diversification et cadre d'échantillonnage**

Une fois que sont cernés le type de cas et les frontières dans lesquelles s'opère la sélection, la prochaine question pourrait concerner la notion de représentativité. De fait, le processus de modélisation, tel que considéré ici, évacue, en quelque sorte, le principe de représentativité (statistique ou autre) pour lui préférer celui de diversification. L'idée de diversifier les cas de façon à inclure une grande variété, sans égard à la fréquence statistique, semble particulièrement appropriée pour une

recherche par cas multiples où l'on s'efforce d'adopter une vision d'ensemble afin de tracer le panorama le plus complet possible de l'objet d'étude circonscrit.

Selon Pires, la diversification d'échantillonnage peut être approchée selon une perspective externe, ou au contraire, une perspective interne. Ainsi, à la différence de la diversification externe, la diversification interne « veut donner un "portrait global" **mais seulement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus** » (c'est l'auteur qui souligne, Pires, 1997b: 155). Dans le contexte de la thèse, cela se traduit par la délimitation de l'objet d'étude aux démarches pédagogiques pratiquées dans les classes de français L2 destinées aux immigrants nouvellement arrivés au Québec.

Sur le plan opérationnel, le principe de diversification peut être mis en oeuvre par divers procédés ou stratégies: l'échantillon par homogénéisation, l'échantillon par contraste, et l'échantillon par quête du cas négatif (Pires, 1997b). Dans le cadre de l'élaboration du modèle d'analyse, les cas constituant le corpus empirique devaient constituer, selon le projet initial, un « échantillon par contraste ».

Le but de l'échantillon par contraste [...] est d'ouvrir les voies à la comparaison (externe) ou à une sorte de « totalité hétérogène ». On entreprend ici la construction d'une mosaïque ou d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié de cas. Il s'agit alors, idéalement parlant, d'assurer la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant (de préférence deux) de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête. (Pires, 1997b: 157-158)

Trouver des cas contrastés peut être obtenu, entre autres façons, en ayant recours à des **variables spécifiques**. Distinctes des variables générales, les variables spécifiques peuvent être comprises comme suit:

[variables] rattachées directement au problème étudié et dont la pertinence est connue du chercheur ou encore simplement supposée. Le choix de ces variables découle tantôt des études antérieures, tantôt d'hypothèses théoriques qui nous amènent à soupçonner leur importance en tant que « source de différence » (adapté de Michelat, 1975, cité par Pires, 1997b: 158)

L'idée des variables ou facteurs spécifiques conduit à dresser un cadre d'échantillonnage propre à l'étude doctorale. Dans sa version préliminaire, le cadre (ou matrice) est construit à partir des composantes de la situation pédagogique, à savoir l'objet (les contenus), l'agent (processus et enseignant), le sujet (les caractéristiques des étudiants), les relations pédagogiques (pratiques de classes), et le milieu (temps et autres facteurs contextuels). La plupart de ces composantes représentent des listes de choix possibles. L'échantillonnage « de base » consiste en des **unités pédagogiques**, c'est-à-dire des **démarches pédagogiques** globales correspondant à des **unités curriculaires**, enseignées dans le cadre de cours de **français L2 destinés aux adultes**.

Outre son utilité pour cerner les choix possibles d'échantillonnage, la matrice devait également servir à décrire, de manière systématique, chaque unité pédagogique prélevée sur le terrain faisant partie du corpus empirique (*voir* sect .3.3, fig. 3.4).

Par ailleurs, bien que le projet initial comptait compléter le corpus par des enregistrements réalisés par d'autres chercheurs, l'étude n'a retenu que des données de première source. À ce sujet, des auteurs tels que Bolster (1983) et Woolever (1990) soutiennent que la participation directe du chercheur-analyste favorise une meilleure vue d'ensemble des événements observés. En d'autres termes, les enregistrements et les transcriptions effectués (et donc inévitablement filtrés) par d'autres personnes permettent plus difficilement d'obtenir une vision holistique de la situation pédagogique examinée.

#### 4.1.3 Moment d'échantillonnage

Un autre aspect méthodologique a trait au moment d'opérer la sélection des cas. À cet effet, Evertson et Green proposent deux approches qui représentent les pôles d'un continuum :

Prise de décisions	_____	Prise de décisions
<i>a priori</i>		étalée

Dans le camp de gauche, toutes les décisions relatives à l'échantillonnage (ex.: nombre de sujets, durée de la collecte de données, milieux investigués) sont prises avant de réaliser l'étude proprement dite. Les choix du chercheur sont fondés sur des règles établies (utilisation de techniques par choix raisonné) qui visent à assurer la plus grande validité à sa recherche. Dans ce contexte, « e chercheur a la nette impression qu'il **fait** un échantillonnage » (c'est l'auteur qui souligne, Pires, 1997b: 122).

Selon le projet de thèse, l'étude devait se situer plus près du pôle où les décisions concernant l'échantillonnage sont prises au fur et à mesure que progresse la recherche. Dans les termes de Pires (1997b: 147), « la collecte des données se fait en fonction des besoins de l'analyse et de la construction théorique: à mesure qu'on se pose des questions ou qu'on formule des hypothèses, on cherche des éléments empiriques pour poursuivre ou boucler l'analyse ». Autrement dit, le recentrage continu du cadre conceptuel et des questions de recherche implique que l'échantillonnage se construise par étapes successives. Par ailleurs, Huberman et Miles (1991: 64) suggèrent qu' « il faut toujours une certaine sélection initiale ». Ces mêmes auteurs soulignent que travailler sur un mode exclusivement inductif comporte certains dangers tels l'accumulation de données en nombre trop élevé pour qu'on ait le temps de les analyser.

#### **4.1.4 Taille de l'échantillonnage**

Pour certains lecteurs, la problématique de l'échantillonnage ne saurait être bouclée sans aborder la question formulée, de manière métaphorique, par Beaud (1993: 195): « Combien faut-il goûter de nouilles pour savoir si le plat est bien cuit? » Or, comme l'affirme Pires (1997b: 152), certains types de travaux cherchent:



un équilibre entre certaines précisions et certains relâchements en vue d'atteindre une portée plus heuristique. La question clé pour ces échantillons n'est pas, par exemple: Combien [...] ? mais bien: Quelles sont les propriétés et quels sont les processus caractéristiques de ce système? Comment fonctionne-t-il et quels effets ou fonctions peut-on en dégager? Etc.

Dans une recherche à cas multiples avec échantillon par contraste, le nombre total de cas est difficile à prévoir. Les facteurs indiqués dans le cadre d'échantillonnage peuvent toutefois aider à établir une approximation: par exemple, il serait possible de sélectionner deux cas par facteur; le corpus empirique de la thèse pourrait alors être constitué d'une vingtaine d'unités pédagogiques. Mais ce nombre devait être considéré à titre indicatif car « cela peut se transformer radicalement une fois la recherche commencée, en fonction de l'orientation que prend la construction de l'objet. Les contraintes pratiques peuvent aussi obliger à modifier les critères » (Pires, 1997b: 160). Faut-il mentionner que des contraintes sur le plan des ressources et des échéances ont déterminé, dans une certaine mesure, le nombre forcément limité d'unités constituant le corpus de la présente étude. Toutefois, compte tenu que les observations font partie intégrante du processus de modélisation, il convient de noter que « les possibilités de conceptualisation dépendent de la qualité des observations plus que de l'accumulation de faits » (Postic et De Ketele, 1988: 287). Ainsi, ma proximité des sources, physiquement et professionnellement parlant, semble avoir favorisé des observations de première main.

#### **4.1.5 Déroulement et description de l'échantillonnage de l'étude**

Cette partie présente d'abord la recherche et la sélection des enseignants ayant participé à l'étude et poursuit avec une description des principales caractéristiques de l'échantillonnage.

#### **4.1.5.1 La recherche et la sélection des participants**

La première étape concernant l'échantillonnage, sur laquelle repose une partie du succès de l'entreprise, consiste à trouver des enseignants qui se portent volontaires en tant que sujets d'une observation prolongée en salle de classe. Effectuée en juin 2000, la première opération a consisté ainsi à expédier une lettre de présentation à des commissions scolaires et organismes communautaires dans le but de solliciter la participation d'enseignants à l'étude. Cette opération s'est avérée moins fructueuse que prévue puisque seuls deux enseignants qui œuvrent en milieu communautaire ont répondu favorablement à l'appel. Cette difficulté concernant le recrutement de participants n'est pas sans rappeler des expériences analogues dans la recherche en L2 (Gagné, 1992). La réticence manifestée par bon nombre d'enseignants à être observés dans leurs pratiques de classe s'explique, en partie, par l'équation qu'ils établissent entre «observation» et «évaluation».

Cette difficulté m'a incitée à approcher des enseignants qui exercent leur fonction dans le milieu professionnel où j'assume des fonctions de conseillère pédagogique. Cependant, il est important de souligner que la chercheuse et le participant n'entretenaient pas de rapports «conseillère-enseignant» au cours de la période d'observation.

Un premier contact a été établi avec chaque enseignant désireux de collaborer à la recherche afin de l'informer de la nature, de l'objectif (général) et des modalités de l'étude qui comportaient l'enregistrement des leçons ainsi qu'une entrevue. Il fallait souligner que la recherche n'avait pas de visée évaluative mais une orientation descriptive. De plus, en accord avec le formulaire de consentement, la recherche devait assurer la confidentialité des informations ainsi que le droit, pour l'enseignant, de se retirer de l'étude à tout moment.

Lorsque le candidat acceptait de participer à l'étude, des modalités étaient prises quant au début et à la durée des observations et ce, en fonction d'une unité curriculaire déterminée par l'enseignant. Chaque participant s'engageait à ce que les observations correspondent à la durée requise pour l'enseignement d'une unité, c'est-

à-dire plusieurs leçons. Dans les faits, un des participants était intéressé à ce que l'observation se poursuive jusqu'à la fin de la session. Par ailleurs, c'est lors de cette première rencontre qu'une enseignante a exprimé sa réticence à l'égard de l'enregistrement de ses leçons : l'entente permettait toutefois la prise de notes.

La sélection est demeurée ouverte tout au long du processus et les enseignants participants ont été choisis au fil des cycles d'observation et ce, en tentant de construire un échantillonnage diversifié. Cependant, contrairement au devis initial, cette sélection n'a pu être opérée directement en réaction aux données et à leur analyse, étant donné les contraintes posées par le recrutement des participants.

#### **4.1.5.2 Quelques caractéristiques des cas observés**

Tel qu'indiqué au tableau 4.1, l'observation porte sur 75 leçons qui correspondent à 219 heures de classe. Le corpus comprend 22 unités pédagogiques observées auprès de 11 enseignants. Toutefois, seuls 18 cas constituent des unités complètes. Ainsi, l'observation portant sur le «plus-que-parfait» a été discontinuée, l'enseignante ayant mis fin à son contrat pour accepter un emploi à temps complet au primaire. L'observation concernant «le discours incitatif» a pris fin après une première leçon. Enfin, la durée d'observation ne couvre pas l'ensemble des activités qui composent «s'orienter dans le quartier» et «le pronom personnel complément».

Le nombre d'unités pédagogiques observées est tributaire de la saturation des données ainsi que du temps et des ressources disponibles.

- **Les enseignants**

Les onze participants comptent sept femmes et quatre hommes qui enseignent, à temps complet ou à temps partiel, le français L2 aux immigrants adultes. La plupart travaillent sous contrat et peuvent être amenés à changer de milieu de travail d'une session à l'autre. Leurs antécédents concernant l'enseignement varient considérablement. Trois des participants, eux-mêmes immigrants et ayant une langue

**Tableau 4.1** Quelques caractéristiques des unités d'observation

Unité d'observation		Nombre d'unités		Niveau scolaire		Niveau de maîtrise	
Ric	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relater les faits du passé</li> <li>• Inviter qqn</li> </ul>	8	24	LMMeJV 9h-12h	TC	Intermédiaire	Milieu communautaire
Ran	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher un logement</li> </ul>	3	9	LMMe 19h-22h	TP	Intermédiaire	Milieu communautaire
Del*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Plus-que-parfait)</li> </ul>	2	6	LMe 18h30-21h30	TP	Intermédiaire	Commission scolaire
Coc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à un service dans le milieu scolaire</li> </ul>	10	28	LMMeJ V 9h05-12h25	TC	Débutant	Commission scolaire
Gis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je cherche un emploi</li> </ul>	14	42	LMMeJ 9h05-12h25	TC	Intermédiaire	Commission scolaire
Did	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le téléphone</li> </ul>	3	13	LMMeJV 9h-variable	TC	Débutant	Milieu universitaire
Pal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander un service</li> </ul>	5	10	LMe 15h-17h	TP	Débutant	Milieu de travail
Mam*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Le discours incitatif)</li> </ul>	1	3	LMMeJV 9h-variable	TC	Avancé (français écrit)	Milieu collégial
Bes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre RV</li> </ul>	3	12	LMMeJV 9h-variable	TC	Intermédiaire	Milieu collégial
Did	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (S')Informer de la météo</li> <li>• La demande</li> <li>• (S'orienter dans le quartier)</li> </ul>	8	32	S 9h-13h	TP	Débutant	Milieu communautaire
Jam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comparaison</li> <li>• La lettre</li> <li>• Le complément d'objet direct</li> <li>• Le complément d'objet indirect</li> <li>• Le complément circonstanciel</li> <li>• Le sujet</li> <li>• L'attribut</li> <li>• (Le pronon personnel complément.)</li> <li>• L'épithète</li> </ul>	20	40	LMe 17h-19h	TP	Avancé (français écrit)	Milieu de travail
<b>Total</b>	<b>18 (22)</b>	<b>76</b>	<b>219</b>				

première autre que le français, possèdent une expérience de l'enseignement du français «langue étrangère» dans leur pays d'origine où ils ont obtenu une formation en sémiotique ou en lettres et littérature françaises. Les autres enseignants ont été formés en linguistique, en enseignement au primaire, en andragogie ou en didactique des langues secondes. Tous les participants enseignent le français L2 aux adultes depuis au moins cinq ans. Donc, l'échantillonnage ne compte aucun enseignant «novice».

- **Les groupes d'étudiants**

Les unités observées s'adressaient à des groupes composés, en grande partie, d'immigrants adultes établis au Québec au cours des cinq dernières années. La plupart de ces groupes étaient hétérogènes quant à la langue maternelle, le pays d'origine et le niveau de scolarité des étudiants. Par exemple, un des groupes était constitué d'immigrants provenant des pays suivants : Albanie, Costa Rica, Cuba, Équateur, Iran, Maroc, République dominicaine, Russie. À ce propos, seul un groupe comprenant des Asiatiques était plus homogène. Outre leur langue première, bon nombre de ces étudiants possèdent une certaine compétence dans une autre langue «étrangère». Toutefois, il n'y a pas toujours une langue commune dans les groupes hétérogènes composés d'étudiants débutants.

En moyenne, seize étudiants constituaient chaque groupe-cours selon les résultats obtenus lors d'une évaluation de classement. Pour les fins de la présente étude, les renseignements obtenus sur le terrain ont permis de situer globalement chaque groupe selon trois «stades» de compétence en interaction orale: débutant, intermédiaire et avancé. Ces niveaux ont été établis en tenant compte des descriptions formulées dans le document ministériel «Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes» (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2000; voir appendice A). Soulignons que les leçons observées auprès

de groupes de niveau avancé sont plus limitées car ces classes sont effectivement moins nombreuses dans les milieux visés par l'étude.

- **Programme d'études et matériel pédagogique**

Les observations se sont déroulées dans la région de Montréal dans des milieux, physiques et administratifs, qui relèvent, plus ou moins directement, soit du Ministère de l'Éducation (MEQ), soit du Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), tous deux relevant, à leur tour, du Gouvernement du Québec.

Les observations ont été effectuées dans différents types de milieu. Trois unités complètes ont été observées dans une commission scolaire qui relève du MEQ. Les autres unités relèvent du programme du MRCI et se répartissent selon divers types de site : cégep, université, milieu communautaire et milieu de travail<sup>2</sup>.

La diversification des unités se traduit également sur le plan de l'intensité du cours. Ainsi, six des unités ont été observées dans le cadre d'un cours à temps complet (c'est-à-dire entre 15 et 25 heures d'enseignement par semaine) alors que les autres relèvent de cours à temps partiel dispensés en fin d'après-midi, le soir ou la fin de semaine.

L'enseignement observé renvoie à deux programmes ministériels de français L2 qui «adoptent une approche communicative de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde en ce que la langue y est considérée dans son environnement social, culturel et interpersonnel» (Boucher, 1996 : 10). Outre cette similitude concernant l'approche pédagogique préconisée, le programme du MEQ et celui du MRCI partagent aussi l'objectif général qui consiste à amener l'adulte à pouvoir communiquer en français, à l'oral comme à l'écrit, dans des situations variées de la vie quotidienne. Par ailleurs, le programme du MRCI comporte un autre

---

<sup>2</sup> Les cours offerts par le MRCI sont dispensés dans les Cofis (Centres d'orientation et de formation des immigrants) jusqu'en 1999, date à laquelle le ministère procède à une révision de son offre de service en francisation.

objectif général qui concerne l'apprentissage des connaissances du Québec (y compris les valeurs et les comportements des Québécois) dans le but de faciliter l'intégration des immigrants à la société d'accueil. Sur le plan du découpage global du contenu d'apprentissage, les deux programmes traitent de domaines (ou champs) d'expérience similaires (par exemple : la santé, l'emploi, le logement, les médias, les services) qui, à leur tour, se traduisent par des objectifs ou des unités de nature situationnelle telles que «Chercher un emploi», «S'informer de l'actualité», «Prendre un rendez-vous chez le médecin». Toutefois, l'organisation du contenu de ces unités diffère selon les programmes.

Chacun des ministères a produit du matériel pédagogique (cahier de l'étudiant, cassettes audio et/ou vidéo, guide de l'enseignant) correspondant aux objectifs du programme. Bien que ce programme soit obligatoire, le recours au matériel produit par le MEQ ou le MRCI demeure optionnel. Ainsi, les enseignants observés utilisent le matériel qui découle du programme mais la plupart adaptent, modifient, escamotent les activités proposées. Tous les participants de l'étude utilisent du matériel de sources variées.

#### **4.2 Modalités de collecte de données**

La présente section expose mes choix quant à une stratégie multimodale telle que préconisée dans les écrits traitant de recherche qualitative concernant la constitution des données (entre autres: De Ketele et Roegiers, 1996, Glaser, 1969; Huberman et Miles, 1991; Strauss, 1987; Van der Maren, 1995). Pour certains experts, la triangulation des modes de saisie de données semble incontournable lorsqu'il s'agit de déblayer un terrain:

« Often the only way a researcher can obtain any data, or data that is accurate, is some combination of observing what is going on, talking in rather loose, sharing fashion with the people in the situation, and reading some form of document that they have written. » (Glaser, 1969: 217)

Dans le cadre de la thèse, cette triangulation devait avant tout servir à capter les situations observées de façon plus holistique et approfondie.

Les modes de saisie de données qui apparaissent ci-dessous font l'objet d'une description plus détaillée dans les sections suivantes.

	Observation	Entretien avec l'enseignant	Sources documentaires
	Observation-participation	Entrevue semi-structurée après chaque unité pédagogique	Matériel didactique, programme d'études, etc.
	x leçons	1	--
	x leçons	1	--
	x leçons	1	--

#### 4.2.1 L'observation

Un nombre croissant d'auteurs influents dans le domaine des L2 (par exemple: Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Dabène et al., 1990; Germain, 1999; Puren, 1999; Van Lier, 1988) s'entendent pour dire que l'observation s'impose comme principal mode de collecte de données pour toute recherche qui vise à mieux comprendre les pratiques de classe. L'essentiel de cette option méthodologique est résumé dans l'extrait qui suit:

« In L2 classroom research (CR), the central data derive from things that go in the classroom. This seems self-evident, yet much research goes by the name of CR which gets its data from other sources [...]. I would suggest that CR requires the researcher spends most of the time during the data-gathering phase(s) of the project inside actual, regular, ongoing classrooms that have not been specially set up for the purpose of research. » (Van Lier, 1988: 9)

Accorder la primauté à l'observation de pratiques de classe signifie que ces dernières constituent la raison d'être de la situation pédagogique ou, formulé autrement, « the classroom is the crucible » (Allwright et Bailey, 1991: 18). Dès lors, l'observation des actions pédagogiques ne peut être réduite à un mode ou une technique de collecte de



données: l'observation, lorsqu'elle implique une certaine participation du chercheur, consiste en une activité qui répond, comme le soutient Massonnat (1987), à une approche de recherche particulière face à l'objet d'étude.

Les informations obtenues par l'entremise d'observations effectuées de juillet 2000 à juin 2001 constituaient donc le matériau premier pour construire un modèle des événements réalisés dans l'arène de la classe et, par le fait même, ont contribué à jeter un éclairage nouveau sur les aspects soulevés par les questions spécifiques de la thèse. Afin de s'accorder avec les propos énoncés dans la problématique, l'observation des situations pédagogiques n'a pas été abordée en termes d'efficacité d'enseignement ou de conformité à un modèle pédagogique. Lorsqu'une recherche tend d'abord à accroître la compréhension d'un phénomène, le chercheur-observateur doit alors faire preuve d'ouverture d'esprit pour capter les éléments qui émanent du terrain: « As they [the researchers] systematically define the properties of the classroom, observe events in it, and listen to people talk about them, patterns of events and the interrelationships among them would begin to emerge », explique Bolster (1983: 304).

Sur un plan plus opérationnel, la méthodologie adoptée a privilégié l'observation **directe** (*live observation*), c'est-à-dire la présence effective de la chercheuse sur le site. De manière concrète, soixante-douze des soixante-quinze leçons observées ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone à cassettes avec microphone intégré, installé sur le pupitre de la chercheuse. Les observations étaient effectuées à partir du fond de la classe, pour voir l'ensemble de la situation. Les modalités retenues pour les enregistrements visaient à atténuer les effets de la présence d'une observatrice afin de ne pas trop perturber le déroulement habituel du groupe. Par conséquent, il a fallu écarter le recours, entre autres, à tout matériel sophistiqué tel que caméra vidéo, microphone suspendu, etc. Par ailleurs, chaque enseignant avait pris soin de dire aux étudiants que l'enregistrement des leçons n'avait pas pour but de les évaluer et ne servirait qu'à l'observatrice. Ainsi, à

l'exception du début de la première leçon, les enseignants ont rapporté que leurs étudiants semblaient avoir vite oublié la présence de la chercheuse.

Signalons que les enregistrements audio ont servi à conserver des traces des phénomènes observés. Comme nous le verrons plus loin, la transcription de ces enregistrements a permis, au besoin, une analyse plus rigoureuse et systématique.

En tant que mode de collecte de données, l'observation directe soulève la question du degré d'implication du chercheur dans le milieu observé. À ce sujet, la plupart des écrits rapportent deux principaux types d'observation: l'observation participante et l'observation non participante. De fait, la typologie plus nuancée de Gold (1958; cité par Jaccoud et Mayer, 1997: 218, note 5) met en lumière le continuum entre les deux pôles: le participant complet, le participant-observateur, l'observateur-participant, et l'observateur complet. Bien que la tendance des recherches de type interprétatif-qualitatif soit d'adopter le deuxième type, c'est le rôle d'**observateur-participant** qui a été adopté dans la présente étude. En effet, à la différence de l'immersion totale, une participation « retenue » semblait plus appropriée pour répondre aux exigences d'une observation rigoureuse impliquant une attention constante nécessaire à une prise de notes directe (c.-à-d. non différée) et systématique. Or, en situation de participation totale: « quand le chercheur va-t-il pouvoir enregistrer ce qu'il a perçu [...] ? Si le délai est trop grand, ce qu'il enregistre ne correspond plus à sa perception immédiate mais à un souvenir. [...] L'observation dans ce cas apporte-t-elle plus d'informations valides que des entrevues ? » (Van der Maren, 1995: 296).

D'autres paramètres, plus secondaires, peuvent être utiles pour tenter de caractériser davantage les observations (De Ketele et Roegiers, 1996; Massonnat, 1987). Ainsi, la recherche doctorale s'est fondée sur une observation **globale** au cours de la phase initiale pour arriver à une observation de plus en plus **focalisée** vers la fin de l'étude. De plus, pour certains aspects de la situation observée (ex.: les intentions et les fonctions de l'acte d'enseigner), l'observation était plutôt à **forte inférence** alors que pour d'autres (ex.: mode d'organisation des étudiants), à **faible inférence**.

Mais tous les cas observés se rapportaient à des situations « **naturelles** », c'est-à-dire des situations qui ne sont pas créées ou « provoquées », selon le terme de Van der Maren (1995:83), pour les besoins de la recherche. D'ailleurs, à l'expression « situations naturelles », je préfère l'emploi de « pratiques courantes » et « situations usuelles ou habituelles ».

Un dernier aspect indissociable d'une démarche d'observation concerne le choix de l'**unité d'observation**<sup>3</sup>. Dans le contexte de la thèse, l'objet d'échantillonnage (soit l'unité pédagogique) correspond à l'unité d'observation. Nous avons déjà souligné que l'unité pédagogique détermine, dans son actualisation, le début et la fin de la démarche pédagogique et, dès lors, de l'observation d'une unité. L'observation débutait ainsi à la leçon au cours de laquelle l'enseignant entamait l'unité curriculaire identifiée lors du premier contact et se terminait à la leçon où une dernière activité venait clore cette unité. Tel qu'indiqué au tableau 4.1, la durée des unités pédagogiques, telles qu'enseignées en classe, varie considérablement. Par ailleurs, les observations ont permis de constater qu'un enseignant peut entreprendre, de manière concomitante, deux et même trois unités dans une même leçon constituée de plusieurs périodes. D'ailleurs, au sujet des leçons, il convient de souligner que leur durée varie en fonction de l'horaire établi par le milieu.

- **La prise de notes**

Au cours de la période d'observation, les notes prises sur le terrain ont permis de recueillir des données de la situation pédagogique qui, entre autres, ne pouvaient être captées par l'enregistrement des leçons.

Dans l'ensemble, ces notes constituent, pour reprendre l'expression de Gump (1967), une chronique de classe (*classroom chronicle*). Compte tenu de la complexité de la situation pédagogique, ces chroniques ne pouvaient décrire toutes les facettes

---

<sup>3</sup> Selon Claude Germain (communication personnelle), il conviendrait d'établir une distinction entre **unité d'observation** et **unité d'analyse**: la première renvoie à unité concrète, perceptible, \*observable+ alors que la deuxième réfère à une unité plus abstraite, plus conceptuelle.

des phénomènes observés. Ainsi, la prise de notes a été avant tout guidée par les questions de recherche. Essentiellement, il s'agissait, d'une part, de décrire le déroulement global de chaque activité reliée à l'unité pédagogique visée et, d'autre part, de rendre compte de la continuité entre les activités d'une même leçon, et entre les activités d'une leçon à l'autre.

Une partie importante de la rédaction des chroniques consistait donc à noter les indices servant à repérer un changement d'activité ou un passage à un autre thème. Concrètement, il fallait noter l'heure de ce changement ainsi que tout signe, linguistique ou autre, suggérant une transition, par exemple :

10h52 «Attention! Tournez votre feuille. On va faire des appels téléphoniques. » (Did\_L2)

16h22 «Pour finir, aujourd'hui, il reste 20-25 minutes, juste le temps de faire les actualités». (Pal\_L1)

10h30 «Alors. Hier, on a vu "Prendre un rendez-vous". Qu'est-ce qu'on dit pour prendre rendez-vous? Le patient, qu'est-ce qu'il dit?» (Bes\_L2)

Comme l'indique l'exemple ci-dessous, il était important de transcrire «au vol» le verbatim des énoncés servant de transition puisque l'enseignant, en changeant de segment, peut établir des liens avec des activités antérieures ou, au contraire, avec des événements à venir.

Afin de rendre compte du déroulement global de chaque segment ou activité ainsi délimitée, les notes descriptives portaient sur des paramètres spécifiques, les plus importants étant :

- le nom de l'activité (tel que désigné par l'enseignant), par exemple :
  - «le détecteur de mensonges»
  - «un mot-croisé coopératif»
  - «la dictée»

- les consignes, par exemple :

«On va lire le texte et on va essayer de mettre de l'intonation. Essayez d'être naturel.» (Did\_L1)

«On va faire un petit jeu avant de partir. J'ai des fiches avec des noms de personnes célèbres. Il faut poser des questions avec une réponse OUI/NON.» (Pal\_L3)

- le type d'interaction (P=enseignant; É=étudiant; G=groupe; M=matériel), par exemple :

É ↔ M  
P ↔ G  
É ↔ É

- la tâche et le contenu, par exemple :

L'étudiant écoute l'enregistrement d'une conversation entre un patient et une réceptionniste. Il doit répondre, sur sa feuille, aux questions portant sur la prise de rendez-vous: où? à quelle heure? avec qui?

Les étudiants, en dyades, construisent un dialogue en simulant les rôles de candidat locataire et de propriétaire. Après un premier dialogue, ils inversent les rôles. Pendant ce temps, l'enseignant circule dans la classe pour répondre aux questions des étudiants.

- les auxiliaires didactiques, par exemple :

lecteur de cartes *Language Master*  
rétroprojecteur

- les énoncés écrits au tableau, par exemple :

changer la date du rendez-vous  
reporter la date du rendez-vous

Les informations notées devaient être organisées de manière à rendre compte de la trame principale de la leçon observée.

Les chroniques se rapportant aux pratiques de chaque enseignant étaient consignées dans un «cahier d'observation» qui comprend, en annexe de chaque leçon,

tout le matériel distribué aux étudiants. Pour chaque leçon, l'entête de la chronique indique le jour et la date de l'observation, le code de l'enseignant observé, le numéro de la leçon, et le nombre d'étudiants présents.

Lundi, 13 novembre 2001		Gis Leçon 1 16 étudiants
Heure	Notes et «verbatim»	Remarques

Lorsque certaines notes suggéraient une information à forte inférence ou un commentaire de l'observatrice, elles étaient alors indiquées sous «remarques». Cette technique de prise de notes a été peaufinée à la suite d'une recherche impliquant des observations réalisées dans des classes d'anglais langue étrangère (Pambianchi, 1994).

Dans le cadre de la présente recherche, les notes de terrain ont été déterminantes puisqu'elles ont servi, comme nous le verrons plus loin, de point d'appui pour procéder à l'analyse des leçons observées. D'ailleurs Van der Maren (1995 : 303) souligne avec justesse l'importance des notes, même avec le recours des enregistrements :

[L'observateur] doit toujours continuer sa prise de note manuscrite pour les éléments essentiels de l'observation. En effet, le retour sur un enregistrement et son déchiffrement sont des opérations très onéreuses, et le chercheur se rendra rapidement compte qu'elles alourdissent son travail.

Les enregistrements servent ainsi à compléter les informations notées manuellement.

- **Complémentarité des observations**

Avant de mettre un terme à cette section concernant les observations de classe, il semble opportun de rappeler la distinction évoquée plus haut concernant les pratiques de classes en tant qu'événements et actions, selon que l'on tienne compte

(ou non) de l'intentionnalité des enseignants. Conséquemment, il fallait disposer d'un mode complémentaire pour connaître les buts et les intentions poursuivis par les maîtres lors de leur enseignement effectif. Il existe diverses façons de recueillir ce type de données. Par exemple, Burns et Lash (1984) utilisent un questionnaire écrit intitulé *Your perceptions of today's lesson* alors que les enseignants observés par Block (1996) répondent, au moyen d'un journal de bord «oralisé» (*oral diary*), à quelques questions ouvertes portant sur la leçon qu'ils viennent d'enseigner. À la différence de ces études, la thèse a opté pour le mode de l'entrevue puisqu'il permet une interaction, entre observateur et observé, qui semble essentielle pour comprendre, voire construire le sens des pratiques de classe observées. En cela, ce choix rejoint les propos de certains auteurs dont Boutin (1997: 22) qui indique que l'intervieweur «interagit avec le répondant de telle sorte que les thèmes abordés en cours d'entretien sont approfondis séance tenante». Dans la même optique, l'article synthèse de Poupart (1997: 175) rapporte que le mode de l'entrevue peut être considéré comme un outil permettant de rendre compte «de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions [...] et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités.»

Compte tenu que la présente recherche est axée sur la phase interactive de l'enseignement, ce sont les données d'observation qui demeurent le matériau de base de la démarche de modélisation. D'ailleurs, cette primauté ou prépondérance accordée aux données observationnelles est soutenue par des auteurs tels que Van Lier (1988: 62): «We must realize that the close, rigorous examination of interaction *per se* [...], may reveal things about how learners and teachers get their lessons accomplished, which no amount of interviewing can reveal.»

#### **4.2.2 L'entrevue**

Dans le cadre de la thèse, il semblait essentiel de franchir les bornes des phénomènes observables. L'entrevue semi-structurée représente alors une stratégie complémentaire qui permet, grâce à une variation de la source des données, de

considérer un point de vue interne: «understanding the meanings the teacher is imposing on classroom events is vital to research conclusions», affirme Bolster (1983: 306). Par ailleurs, force est de reconnaître que les deux modes de saisie de données comportent une spécificité quant à la façon d'aborder l'objet de recherche: «L'interview a pour objet principal le **discours** du sujet, alors que l'observation a pour objet principal **des comportements observables**» (ce sont les auteurs qui soulignent; De Ketele et Roegiers, 1996: 22).

Au sujet de la perception d'actions réalisées en classe, certaines des réflexions exposées par Block (1996) dans une étude menée en L2 s'avèrent particulièrement éclairantes. Suite à la mise en application du principe de triangulation de la collecte d'informations, le chercheur, confronté aux divergences concernant les perceptions relevées dans les comptes rendus, formule une première remarque d'ordre explicatif: «My report was more akin to [...] a *think aloud account*, whereas informants [teacher and students] were giving what would be termed as a *retrospective account*» (c'est l'auteur qui souligne; 1996: 177-178). Ayant mis en évidence l'incidence de la mémoire, le chercheur poursuit avec un deuxième élément de réponse, en regard aux différences de perceptions, lié à la notion de perspective:

«My [researcher-observer] perspective might be termed *etic*, in that I have described events using a metalanguage acquired from the study of teaching situations. The learners' perspective [...] might be termed *emic*, in that the metalanguage which they have employed in their accounts is grounded in the day-to-day experience of being language learners. Ann's perspective, as the teacher, represents something of a combination of the etic and the emic, in that while she is obviously familiar with the technical etic metalanguage used by applied linguists when discussing classroom procedures, everything she says in effect becomes emic because she is an informant in this study.»

Les propos de Block soulèvent alors la délicate question concernant le traitement de la diversité des perceptions entre l'observateur-chercheur et l'observé-informateur. Il existe, selon Poupart (1997: 177-178), au moins trois positions d'ordre épistémologique quant à la façon de traiter cette diversité (sinon divergence) de perspectives. En ce qui a trait aux études adoptant une orientation interprétative-



qualitative, certains auteurs à tendance plus phénoménologique soutiennent que le chercheur devrait agir en tant qu'interprète du sens donné par les acteurs à leurs conduites. Cette position reflète, dans les termes de Pires (1997a: 35), «la valorisation du parti pris et de l'observation d'en bas». D'autres avancent qu'il s'agit plutôt de négocier un consensus entre observateur et observé. La position retenue pour la thèse consiste à expliquer analytiquement les divergences qui se feront jour entre chercheur et informateur. Je postule donc que la description modélisée de la démarche pédagogique observée demeure, en bout de ligne, le produit de l'analyse du chercheur qui se doit de tenir compte en même temps que de dépasser le point de vue exprimé par les enseignants.

Cela étant dit, les enseignants-répondants ont été amenés à expliciter les buts et les intentions de leurs actions pédagogiques en participant à une entrevue semi-structurée, c'est-à-dire que la chercheuse posait des questions à partir d'un canevas comportant des points de repères. Le cœur de l'entrevue traitait des contenus et du déroulement de l'ensemble des leçons constituant l'unité pédagogique enseignée. En ciblant les intentions de l'agir enseignant, l'entrevue devait permettre de réduire la forte inférence pratiquée au cours de l'observation à l'égard de certains aspects de la situation.

Il s'agit ainsi d'un rapport rétrospectif étant donné qu'il est verbalisé **après** la tâche observée. À ce propos, certains écrits proposent diverses balises visant à optimiser la qualité des informations reconstruites par les répondants. Par exemple, il est important de minimiser le temps séparant l'échange de l'observation puisque la probabilité de recouvrer l'information diminue avec le temps (Ericcson et Simon, 1980). De plus, les questions vagues, abstraites ou trop globales du type «Que pensez-vous de telle approche pédagogique?», suscitent souvent des surgénéralisations, des slogans, bref des réponses peu différenciées. L'entrevue devrait privilégier des questions faisant référence à des situations concrètes et précises car, selon les écrits (Charlier, 1989; Ericcson et Simon, 1980; Woods, 1993),

ce type de questions peuvent davantage susciter des réponses relevant plus directement de l'expérience propre au répondant.

Afin d'optimiser les informations recueillies en entrevue, la procédure adoptée se voulait une application de certaines techniques, notamment répéter ou reformuler les questions de base en allouant du temps au répondant pour réfléchir et préparer sa réponse, et reprendre ou intégrer les formulations du répondant afin de l'amener à fournir des réponses plus élaborées (Spradley, 1979). Ces stratégies de questionnement se sont avérées indispensables en présence d'enseignants qui ne sont pas nécessairement habitués à penser de manière réflexive: **«Much of what happens in teaching is unknown to the teacher. Teachers are often unaware of the kind of teaching they do or how they handle many of the moment-to-moment decision that arise.»** (ce sont les auteurs qui soulignent; Richards et Lockhart, 1996: 3)

- **Déroulement de l'entrevue**

Pour chaque enseignant, l'entrevue a eu lieu quelques jours après la fin des observations. Le noyau de l'entrevue portait sur l'enseignement proprement dit de l'ensemble de l'unité pédagogique observée. En guise de préparation pour cette partie de l'entretien, j'ai dressé une matrice chronologique mettant en évidence la séquence et les relations entre les activités réalisées dans chacune des leçons observées.

L'entrevue se subdivisait en plusieurs parties, chacune visant des contenus spécifiques.

**Introduction.** La première partie qui servait d'introduction à l'entrevue permettait d'informer l'enseignant quant à la nature et l'objectif de l'entretien. Étant donnée la nature descriptive de l'étude, il fallait insister sur le fait que je cherchais à savoir ce que l'enseignant pensait vraiment et qu'il n'avait pas à se soucier de fournir de «bonnes» réponses. Sur le plan technique, il était tout aussi important de justifier le recours à l'enregistrement audio, et je devais m'assurer que cela n'indisposait pas l'enseignant. (D'ailleurs, une enseignante a demandé de ne pas être enregistrée mais

elle a accepté que je prenne des notes.) Enfin, l'introduction permettait aussi de donner une idée du type de questions auxquelles le participant serait amené à répondre. Toutes ces explications visaient à informer l'enseignant du processus et, de ce fait, à optimiser sa participation au cours de l'entrevue.

**Antécédents.** Une deuxième série de questions visaient à cerner les antécédents de l'enseignant, notamment sa formation et son expérience professionnelles.

**Contexte.** Par la suite, l'enseignant était amené à fournir des informations d'ordre contextuel. Il s'agissait de savoir, par exemple, combien de temps l'enseignant avait été assigné au groupe observé. D'autres aspects tels les particularités du milieu et les ressources disponibles ont été soulevés.

**Activités observées en classe.** La quatrième partie portait sur l'enseignement, proprement dit, observé en classe. La plupart de ces questions avaient pour but de faire expliciter à l'enseignant les fonctions et interrelations des activités qui composaient l'unité pédagogique concernée. Étant donné l'objectif de l'étude, ces questions visaient surtout des aspects globaux du processus d'enseignement plutôt que des «détails», par exemple:

Comment pourriez-vous résumer les principales parties du déroulement de l'unité?

Quelles sont les activités que vous considérez les plus importantes par rapport aux buts que vous aviez établis pour cette unité?

Quel était le contenu visé par l'activité  $x$  ?

Comment faites-vous pour décider de passer, dans une même leçon, de l'unité  $x$  à l'unité  $y$ ?

Dans quel but avez-vous répété l'activité  $x$  ?

Qu'est-ce qui fait que vous avez terminé l'unité avec l'activité  $x$ ?

Certaines des questions concernaient le déroulement des activités en rapport avec l'organisation horaire, par exemple :

Est-ce que vous entamez toujours une nouvelle unité en début de semaine?

Comment avez-vous tenu compte de la séance au laboratoire de langues qui a toujours lieu le mercredi après-midi?

Pourquoi les exercices de compréhension orale se déroulent toujours à la dernière période du lundi matin?

Chaque enseignant était ainsi exposé à des questions spécifiques à l'unité observée et ces questions pouvaient conduire à des sous-questions, en fonction de l'intervention du participant.

**Conclusion.** L'entrevue était clôturée par des questions invitant l'enseignant à commenter l'ensemble de l'expérience, soit sa participation aux observations et à l'entrevue même.

Selon l'enseignant interrogé, l'entrevue représente des enregistrements d'une durée approximative de 1½ à 2 heures.

#### **4.2.3 Les sources documentaires**

Les événements observés et les propos recueillis auprès des enseignants impliquaient la consultation de documents tels le matériel didactique, les plans de cours, les programmes d'études. Bien qu'elles n'aient pas été analysées de manière systématique, ces sources ont été prises en compte afin de contextualiser l'enseignement observé.

En guise de résumé des modes de saisie de données, chaque unité d'observation représentait une unité pédagogique qui, elle, consistait en un certain nombre de leçons dispensées en salle de classe. À la fin de l'observation de l'unité pédagogique, l'enseignant participait à une entrevue semi-structurée. Selon les spécificités de la situation observée, j'ai également consulté le matériel didactique utilisé, le programme d'études, le cahier de bord (ou planification) de l'enseignant et tout autre document jugé pertinent pour mieux contextualiser et comprendre l'enseignement de l'unité pédagogique concernée.

### 4.3 Traitement et analyse des données

La démarche concernant l'analyse des données renvoie à la phase ascendante du devis méthodologique global exposé au chapitre II. Dans la section présente, il s'agit, dans un premier temps, de préciser les phases et opérations concernant le traitement qualitatif des données recueillies en situation pédagogique effective. Une seconde section comporte la description de l'analyse des données prélevées en entrevue.

#### 4.3.1 Démarche analytique portant sur les données d'observation

Le traitement des données observationnelles s'est appuyée à la fois sur des unités «moléculaires» et des unités «molaires» (Postic et De Ketele, 1988 : 76). Un premier traitement microanalytique qui a porté sur des catégories plus spécifiques, décontextualisées, concomitantes visait à cerner la taille et les principaux attributs des unités minimales constituant une démarche pédagogique d'ensemble. Le versant macroanalytique qui a considéré des unités plus larges, situées dans le temps, avait pour but de relever les phases de cette démarche. Ainsi, pour reprendre une distinction émise par Postic et De Ketele, la finalité du processus décrit ci-dessous se démarque d'une «analyse de fréquences» pour s'inscrire dans une lignée de recherche axée sur l'«analyse des séquences».

L'analyse des pratiques de classe s'est ainsi organisée autour des approches et des phases qui suivent :

Approche microanalytique	a) Relecture du cadre conceptuel et identification des rubriques b) Lecture des notes de terrain et segmentation c) Élaboration de la fiche chronologique d) Codage des segments e) Catégorisation des codes retenus f) Mise en relation des segments catégorisés
Approche macroanalytique (ou synthétique)	a) Mise en relation linéaire des activités pédagogiques b) Hiérarchisation des constituants de l'unité curriculaire c) Intégration multidimensionnelle d) Modélisation

Cette procédure méthodologique renvoie, rappelons-le, à la double prise en compte de l'entité ET de ses composants et implique, selon les termes de Legendre (1983), la complémentarité des approches analytique (centrée sur les éléments) et structurale (centrée sur les relations entre les composantes d'un objet).

De plus, à la différence d'une approche résolument inductiviste, mon processus de modélisation était fondé sur un modèle initial, bien que provisoire, et des questions spécifiques qui ont agi comme phare tant sur le plan des choix liés aux observations sur le terrain que sur le plan des orientations concernant l'analyse des phénomènes observés. En écartant une analyse totalement «ouverte» ou «fermée» pour privilégier une approche d'analyse «mixte» (Huberman et Miles, 1991; Landry, 1993; Van der Maren, 1995), le traitement du matériau observationnel s'est opéré à partir et autour d'un noyau d'unités ou de concepts préalablement identifiés tout en laissant une partie de l'analyse émergée des données empiriques. Le processus d'analyse qui découlait du cadre conceptuel s'est précisé au fil des découvertes propres à l'objet d'étude de la thèse.

Avant de préciser le déroulement des opérations d'analyse, un bref détour s'impose afin de présenter une technique qui, utilisée tout au long du processus de recherche, favorise une approche réflexive et objectivante de la recherche.

#### • Rédaction de mémos

De plus en plus d'auteurs reconnaissent l'importance, voire le besoin, pour un chercheur, de saisir les idées et pensées qui surgissent tout au long du processus de recherche. D'abord jugée cruciale par les instigateurs de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss et Corbin, 1990), l'importance des mémos a été convenue par des chercheurs de tendance moins inductiviste tels Huberman et Miles (1991; 126) qui définissent ce type de notes comme un moyen, entre autres, d'évaluer le degré d'adéquation du cadre original et de corriger ses points faibles.

À la différence des notes de terrain, les mémos ont pour but de saisir les processus mentaux du chercheur en formalisant ses réflexions susceptibles de faire avancer la conceptualisation de son objet d'étude. En clair, le chercheur formule des mémos pour exprimer des énoncés d'ordre conceptuel plutôt que simplement descriptif.

En tant que notes théoriques, les mémos consistent surtout à exprimer librement, en mots ou en figures, les idées générées par les données issues de diverses sources (observations, écrits théoriques, discussions avec pairs, etc.). Au cours de la phase initiale de l'étude, par exemple, les mémos portent, habituellement, surtout sur les questions et problèmes suscités par la codification des données. Au cours de cette opération, la rédaction de mémos, rapporte-t-on, s'avère indispensable pour être en mesure de passer des codes aux catégories car écrire des notes avec une intention de conceptualisation permet de systématiser notre pensée au fur et à mesure que se déroule l'analyse.

De fait, la rédaction de mémos fait partie intégrante de l'ensemble du processus de recherche, car elle incite le chercheur à rendre compte, comme le souligne Tesch (1990), de son processus réflexif:

**«Attending to data includes a reflective activity that results in a set of analytical notes that guide the process. "Memos", as these notes are often called, not only "help the analyst move easily from data to a conceptual level" (Miles et Huberman, 1984: 71), but they record the reflective and the concrete process and, therefore, provide accountability.»** (C'est l'auteure qui souligne.)

En bref, rédiger des mémos consiste à mettre en plein jour le dialogue intérieur (Strauss, 1987) qu'entretient tout chercheur; du coup, cela devrait le conduire à expliciter, autant que faire se peut, ses réflexions, et les faire contribuer au processus de recherche.

#### **4.3.1.1 L'approche microanalytique**

Le processus de la microanalyse est déterminant puisque les résultats qui en découlent constituent les éléments sur lesquels repose le traitement synthétique. Reflétant certaines techniques relatives au traitement qualitatif des données de la recherche en éducation (notamment : Huberman et Miles, 1991; Van der Maren, 1995), cette approche se compose de six phases, plus ou moins successives, et itératives.

##### **a) Relecture du cadre conceptuel et identification des rubriques**

Au début de la phase ascendante de la démarche de modélisation initiale, une relecture du cadre conceptuel a permis d'identifier des «rubriques» (Van der Maren, 1995), c'est-à-dire les concepts à propos desquels l'analyse devait aller chercher des informations dans les données du terrain. En vue de la microanalyse, les concepts «activité pédagogique», «contenu», «tâche» et «leçon» constituaient les rubriques (ou paramètres) clés.

##### **b) Lecture des notes de terrain et segmentation**

Réalisée dans les quelques heures suivant chaque observation de leçon, une lecture des notes de terrain avait pour but de repérer et noter les frontières entre les différents segments du déroulement global de la leçon. Parallèlement, cette lecture devait permettre le repérage des notes portant sur les contenus et les tâches visés dans chaque segment.

##### **c) Élaboration de la fiche chronologique**

Cette lecture conduisait immédiatement à une première représentation rudimentaire des données, soit la «fiche de synthèse» qui «est une façon rapide et pratique d'opérer une première condensation des données» (Huberman et Miles, 1991 : 91). Selon la technique, la fiche doit être contenue sur une feuille où sont récapitulés les «points saillants» de l'observation sur un site déterminé.



Pour les besoins de la thèse, cette fiche qui était un moyen de condenser le déroulement général de chaque leçon a pris la forme d'une matrice chronologique composée des éléments suivants :

- une série de segments établis à partir des indices de démarcation notés sur le terrain et identifiés par l'heure du début et de la fin de chaque segment;
- une description condensée et globale de chaque segment rédigée à partir des informations concernant le contenu et la tâche visés, incluant l'habileté langagière prédominante au cours de l'exécution de la tâche ainsi que le mode de regroupement des participants (étudiants et enseignant);
- un extrait du matériel utilisé et des éléments écrits au tableau;
- deux colonnes (contenu et tâche) réservées au codage ultérieur.

L'ensemble de cette opération exigeait, à l'occasion, le repérage et l'écoute de certains extraits et, parfois, la transcription d'un passage (*voir* appendice B pour le protocole de transcription).

De plus, chaque fiche comportait une entête où figuraient le code de l'enseignant observé, titre de l'unité pédagogique ciblée, le numéro de la leçon, la date de l'observation, le jour et l'horaire de la leçon, le niveau de compétence du groupe, le type de milieu et le nombre d'étudiants présents. Cette entête indiquait également la date de production de la fiche ainsi que le nom du fichier où était consignée la fiche.

Code ens :	Unité :	Leçon # :	Niveau :	Étudiants présents :
Date obs :	Horaire :	Jour :	Milieu :	
Date de la fiche :			Fichier :	
Heure	Déroulement global	Matériel	Contenu	Tâche

Ainsi, selon la durée de leçon, une fiche pouvait comporter deux ou trois feuilles où seraient indiqués les codes des segments.

#### **d) Codage des segments**

Le cahier d'observation, composé des notes de terrain et des documents annexes, ainsi que la fiche chronologique de la leçon ont servi à codifier chaque segment selon deux rubriques (ou attributs) clés : le contenu et la tâche. La première renvoie à la question «Quel est l'objet d'apprentissage spécifique visé ici?», et la seconde, «Quelle est la tâche demandée à l'étudiant en rapport avec l'objet d'apprentissage visé?». Il s'agit d'un codage «mixte» puisqu'il comporte «un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories» (Van der Maren, 1995 : 440). Cette approche consiste à «créer un plan général de codage qui [...] indique les grands domaines dans lesquels les codes devront être inductivement conçus.» (Huberman et Miles, 1991 : 99)

Pour chaque domaine ou rubrique (ou paramètre), les segments étaient identifiés par des codes provisoires, de nature descriptive, qui étaient constamment comparés avec ceux des leçons analysées antérieurement. Les codes étant ainsi révisés, un ajustement progressif a permis de dresser une liste, pour chaque rubrique, des codes retenus qui ont été définis opérationnellement.

#### **e) Catégorisation des codes retenus**

Pour chacun des paramètres, les codes révisés ont été regroupés en des catégories ou «méta-codes» (Miles et Huberman, 1991), c'est-à-dire des concepts à la fois plus synthétiques et abstraits. Des questions telles que «De quoi s'agit-il?» et «Je suis en face de quel phénomène?» ont guidé une catégorisation parallèle : l'une concernant le contenu et l'autre, la tâche.

Ainsi, à partir de l'ensemble des codes retenus pour rendre compte de la tâche exécutée dans le segment, il s'agissait de rechercher ce que chacun d'eux avait de commun avec d'autres. C'est donc une ou des propriétés (ou caractéristiques) communes entre les codes qui a permis des regroupements d'un ordre supérieur : les catégories. En fait, les codes descriptifs ont précédé les catégories qui sont de nature plus inférentielle. La catégorisation étant établie, il fallait alors relire les données en

situant la lecture à un niveau conceptuel plus élevé et tenter de nommer le phénomène plus large auquel renvoie le segment. Cette opération a conduit à consolider et les catégories et les codes descriptifs relatifs aux tâches. Il faut ainsi souligner que la codification de la tâche d'un segment indique les codes descriptifs (ou sous-catégories) puisqu'ils renvoient à des formes ou des traces plus concrètes, contribuant ainsi à une meilleure compréhension du déroulement décrit. Cette pratique est d'ailleurs rapportée dans les écrits dans ces termes : «Il est intéressant d'opérer un codage double des segments, aux niveaux descriptifs et inférentiel, puisque ces deux aspects se retrouvent forcément dans l'analyse.» (Huberman et Miles, 1991 : 109). Dans le contexte de la thèse, le codage double de la tâche indique la catégorie suivie de la sous-catégorie, par exemple :

PRATIQUE DE LA LANGUE:	Lecture oralisée
ÉTUDE DE LA LANGUE:	Repérage
EMPLOI DE LA LANGUE:	Simulation en interaction orale

Remarquons que seuls les noms des catégories sont indiqués en abréviation afin d'assurer une meilleure lisibilité des composantes du codage. Enfin, ces éléments sont consignés dans la colonne «tâche» de la fiche chronologique.

Puisque la codification du segment comprend deux paramètres principaux, les opérations exposées ci-haut ont également été appliquées aux données relatives au contenu visé par le segment. Cependant, les codes descriptifs liés au contenu n'ont pu faire l'objet d'une liste systématique puisque la langue, en tant qu'objet d'apprentissage, comporte une classe ouverte d'éléments. C'est pourquoi le codage double du contenu indique la catégorie suivie de la sous-catégorie qui spécifie l'élément langagier (ou autre) visé par le segment, par exemple :

LEXIQUE :	Objets de la classe (ex. : <i>l'agrafeuse, la chaise</i> )
PHONÉTIQUE :	«e muet»
SITUATION DE COMMUNICATION :	Repérer une offre de services dans les annonces

Tout comme pour le processus de l'analyse des tâches, la démarche concernant le contenu a impliqué plusieurs relectures des données afin de réviser et ajuster codes et catégories.

À la fin de cette phase, plusieurs leçons consécutives observées dans un même groupe-cours étaient représentées sur des fiches chronologiques où figurait une suite de segments dont chacun était catégorisé avec une double entrée, l'une pour le contenu et l'autre, la tâche.

#### **f) Mise en relation des segments catégorisés**

La phase suivante devait permettre de franchir le stade de l'atomisation des données et mettre en évidence les relations entre les segments caractérisés par les catégories de contenu et de tâche. Au cours des phases précédentes, la segmentation avait suscité plusieurs mémos concernant les liens que semblent entretenir des segments adjacents. À titre d'exemple, voici un mémo rédigé suite aux commentaires d'une enseignante concernant le déroulement d'une activité :

##### **Mémo : Segment et activité\_ Étapes d'une activité**

Au cours de l'entrevue de ce matin, j'ai amené l'enseignante Bes à me décrire en quoi consiste, en général, le déroulement d'une activité. Elle répond avec un exemple concret où elle énumère les «petites étapes» d'une activité comportant la lecture d'un fait divers. Et elle termine cette description, dont une des étapes est une «correction» des réponses, avec ce propos : «Il faut qu'il y ait comme une boucle.» Autrement dit, une série de segments pourrait représenter les étapes d'une activité qui, elle, constitue une entité achevée. Dans cet ordre d'idée, un segment codé «correction» n'est-il pas nécessairement lié à un segment antérieur? Par ailleurs, le concept de «boucle» ne renvoie-t-il pas aux relations «rétromettantes» de la théorie des systèmes? Piste à développer avec des lectures...

Ces réflexions ont conduit à diverses lectures dont certaines ont fait l'objet de mémos, par exemple :

**Mémo : Segment et activité Exemple du déroulement d'une activité**

Dans son ouvrage, Woods (1993: 97) donne, en exemple, le déroulement «sectionné» d'une des activités observées :

- i) *warm-up section, where the teacher elicited terminology and information about weddings*
- ii) *a group work section*
- iii) *a re-grouped group work section*
- iv) *a whole class correction*
- v) *a completion statement*

Est-ce que ces «sections» se situent sur le même plan? L'énoncé de clôture (v) devrait-il être mentionné au même titre que les «sections»? Est-ce que les sections (ii) et (iii) pourraient constituer une section formée d'«étapes»? Relire mes analyses en considérant les petites parties de leçons comme des «sections».

Ainsi, la mise en relation avait pour but de répondre aux questions «Est-ce que ce segment-ci est lié avec ce segment-là?» et «En quoi et comment est-ce que ces segments sont liés?». C'est donc pour mieux répondre aux questions issues de la réflexion et de l'analyse des données propres à la thèse que la mise en relation a porté sur les segments catégorisés et ce, en tenant compte du contexte proximal, soit le segment qui le précède ou le succède immédiatement. Inspirée de travaux en analyse de la conversation (Moeschler, 1985; Roulet, 1985, 1986b), cette connexion a permis de passer des segments aux unités minimales : les activités pédagogiques.

Le lecteur prendra connaissance des détails relatifs à la segmentation, la catégorisation et la mise en relation des segments dans le chapitre V qui présente le modèle d'analyse de l'activité pédagogique.

#### **4.3.1.2 La macronalyse**

Dans le cadre de l'étude doctorale, la démarche macroanalytique visait d'abord à dégager l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles qui caractérisent l'unité pédagogique. Alors que les phases précédentes procédaient de manière micronalytique en étant axée sur l'unité minimale, une approche globale et synthétique devait permettre de mettre en lumière l'organisation d'un ensemble d'activités, étalées sur plusieurs leçons, qui se rapportent à une unité curriculaire enseignée en classe. Dans son application, cette macroanalyse a conduit à rendre

compte de plusieurs formes d'organisation afin de représenter la structure et la dynamique des activités constituant une unité pédagogique. La macroanalyse s'inspire des écrits de Simon (1974) concernant «l'architecture de la complexité». L'auteur propose de décomposer un objet complexe (ou «système quasi-décomposable») en objets de dimension raisonnable («sous-systèmes») afin de favoriser le développement d'une description construite pas à pas.

#### **a) Mise en relation linéaire des activités pédagogiques**

La transition d'un plan micro à un plan macro s'est d'abord traduite par une organisation linéaire de toutes les activités composant chaque unité pédagogique observée en salle de classe. Cette opération a permis de pointer les activités pédagogiques de chaque leçon se rapportant à l'unité curriculaire considérée pour l'étude, ce qui a conduit à écarter les activités relevant d'autres unités. La mise en relation linéaire des activités est représentée par une nouvelle matrice chronologique où sont condensées l'ensemble des activités retenues (*voir* appendice C pour des exemples). Le codage de chaque activité indique :

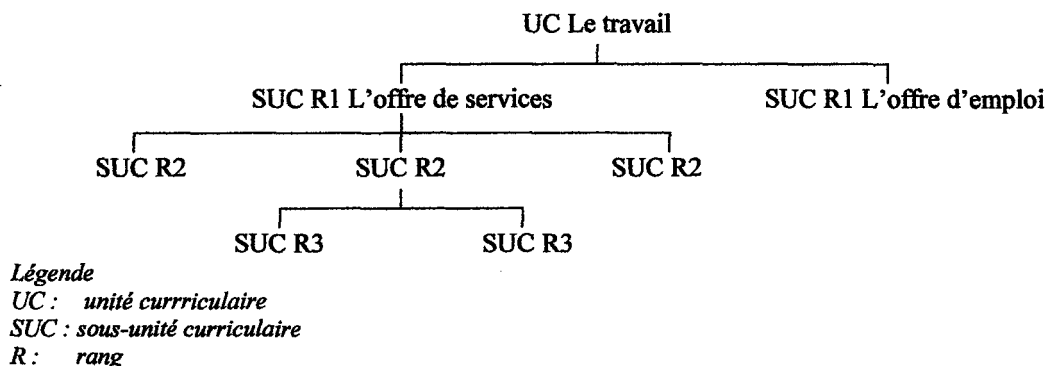
- le numéro de la leçon suivi du numéro de la position de l'activité dans la leçon (par exemple : L2\_9);
- la catégorie et la sous-catégorie du contenu;
- la catégorie et la sous-catégorie de la tâche.

Cette matrice représentant la structure caténaire des activités a servi d'ancrage pour analyser les données selon deux axes : l'organisation globale des contenus et l'organisation globale de l'unité pédagogique.

#### **b) Hiérarchisation des catégories de l'unité curriculaire**

À partir de la matrice chronologique condensée, la catégorisation concernant le contenu de chaque activité a servi à dégager la structure ou l'organisation de l'unité curriculaire. Cette analyse a consisté en un traitement arborescent de l'objet d'apprentissage, identifiant ainsi la catégorie de contenu qui agit comme élément

unificateur. À ce sujet, voici le schéma tiré d'un des mémos rédigés au cours de cette opération :



Cette première hiérarchisation met en évidence le découpage et la répartition de l'ensemble des contenus traités dans les diverses activités.

### c) Intégration multidimensionnelle

La phase d'intégration avait pour but de représenter chaque unité pédagogique en tenant compte de sa globalité et de sa multidimensionnalité. Une première opération consistait à compléter la représentation hiérarchique en indiquant chaque activité de l'unité pédagogique, avec sa position chronologique et sa catégorie de tâche. Lors d'une deuxième opération, plus complexe, il s'agissait d'établir des rapports hiérarchiques entre des sous-ensembles d'activités reliées par une (sous-) catégorie de contenu de rang supérieur. Cette opération visait essentiellement à cibler le type d'activité (caractérisée par son contenu et sa tâche) agissant en tant que noyau et la relier aux activités subordonnées. Par ailleurs, cette analyse a servi à qualifier des sous-ensembles de différents paliers, c'est-à-dire à définir la structure de chaque unité pédagogique. Enfin, une troisième opération visait à qualifier, d'un point de vue fonctionnel, les connexions entre les diverses composantes structurelles. Un des mémos rédigés au cours de cette opération rapporte ce qui suit :

**Mémo : Unité\_ Liens entre les activités de leçons consécutives**

Quand l'enseignante Dir explique une première fois le vocabulaire relatif à «La météo» (L1), par exemple, et qu'elle reprend cette explication à la leçon suivante (L2), s'agit-il d'une «révision» ou de la suite de la première explication? S'il s'agit d'une suite, ce type de relation pourrait-il consister en une «expansion» d'ordre lexical?

En explicitant ainsi les liens entre les diverses composantes, cette analyse met en lumière le déroulement ou la trame de chaque unité, c'est-à-dire la démarche pédagogique telle que réalisée en salle de classe.

Tout comme pour le processus microanalytique, l'analyse de chacune des unités pédagogiques était constamment comparée aux analyses des unités antérieures, ce qui a permis de réviser et de raffiner la description du phénomène étudié.

Les détails concernant les résultats des trois phases précédentes sont exposés dans le chapitre VI qui présente le modèle d'analyse de l'unité pédagogique.

**d) Modélisation**

Le traitement global de chaque unité pédagogique observée a conduit à la dernière phase de l'analyse dont le but était de dégager une représentation plus abstraite du phénomène global à l'étude. Les nombreux mémos comportant des schémas ou des figures de synthèse conçus tout au long de la macroanalyse ont servi d'assise à la modélisation. À cette phase de l'analyse, il ne s'agissait plus d'un compte rendu fragmenté, unité par unité, mais plutôt d'une description inter-unité intégrée qui restitue la structure et la progression générales du type d'unité observée. Les résultats de cette phase font l'objet du chapitre VII.

En bref, la complémentarité de la microanalyse et de la macroanalyse consiste à progresser d'un traitement d'abord collé sur la conceptualisation d'unités minimales pour ensuite graduellement adopter une vision plus globale et multidimensionnelle afin d'élaborer une représentation synthétique (ou intégrative) où un modèle tente de reproduire la dynamique et le processus caractérisant le phénomène central cerné par la recherche.



Ces deux approches comportent des phases d'analyse qui, tout en étant successives, sont simultanées ou concomitantes. Ainsi, l'approche micro (ou locale) se concrétise tout au long de l'étude, mais elle est plus intense au début du processus analytique. Les premières phases de l'approche macro (ou globale) sont mises en pratique après les observations initiales et s'approfondissent au fil de l'analyse réitérative. Quant à la phase de modélisation, elle s'opère davantage vers les derniers cycles du processus, le modèle émergeant suite à l'analyse de l'ensemble des unités observées. C'est donc l'intensité de chaque phase (micro ou macro) qui varie tout au long du traitement des données.

#### **4.3.2 Démarche analytique portant sur les données d'entrevues**

Ce qui précède concerne l'analyse des pratiques telles qu'observées dans la salle de classe. De plus, l'analyse de chaque unité pédagogique est enrichie par l'apport des propos recueillis au cours de l'entrevue menée auprès de l'enseignant observé.

Les entrevues enregistrées ont été transcrites intégralement à l'aide du protocole utilisé pour la transcription des extraits de leçons observées. Cette transcription a été consignée dans Atlas.ti (Muhr, 1998) pour les fins de l'analyse.

Le mode d'analyse des entrevues a été inspirée par certaines techniques de la méthodologie de l'analyse de contenu (Bardin, 1977; Landry, 1993; Van der Maren, 1995). Chaque entrevue a fait l'objet d'une analyse de ses contenus manifestes où il s'agissait principalement de repérer des unités ou des thèmes, tels qu'ils apparaissaient dans les énoncés de l'enseignant, en rapport avec les unités des observations. En ce sens, l'analyse de chaque entrevue était complémentaire à l'analyse de l'unité pédagogique : la première venait, en quelque sorte, enrichir la seconde.

La procédure d'analyse comprend les trois phases décrites ci-dessous.

### **a) Repérage et segmentation des unités de sens**

Après avoir transcrit l'enregistrement de l'entrevue, il s'est agi ici de repérer et de segmenter les passages jugés pertinents et significatifs en ce qui concerne les principaux thèmes ou domaines abordés, soit les antécédents, le contexte et le déroulement des leçons observées. Ici, l'unité d'analyse est d'ordre sémantique et de longueur variable.

### **b) Codification et catégorisation des unités retenues**

La catégorisation a procédé de manière à distinguer les données portant, d'une part, sur les antécédents et le contexte et, d'autre part, sur le déroulement des leçons. Ainsi, les passages reliés aux «antécédents» et au «contexte» ont d'abord été identifiés par une méta-catégorie du même nom et ensuite par une sous-catégorie venant spécifier l'information contenue dans l'unité, par exemple :

#### **ENT Est (2:6): Antécédents\_Formation universitaire**

J'ai un baccalauréat en langues secondes et un certificat en andragogie. [...] Le bacc., je l'ai fini en 1992 et après j'ai fait le certificat à temps partiel.

#### **ENT Pal (17 :30) : Antécédents\_Expérience professionnelle**

J'ai toujours enseigné les langues secondes. C'est la seule chose que je suis capable de faire! J'ai commencé en 1975. C'était la période du Parti Québécois et de la francisation des grandes entreprises canadiennes, des grandes multinationales. Je travaillais pour les écoles privées qui m'envoyaient, avec mon petit sac, dans une entreprise pour enseigner au président, au vice-président, aux chefs de service. Il n'y avait presque pas de français, à ce moment-là. Après, je suis passée au cégep et, ensuite, j'ai enseigné dans les commissions scolaires pendant une dizaine d'années. C'était des cours du soir, avec des immigrants. Puis, il y a 10 ou 11 ans, j'ai commencé à travailler au Ministère de l'Immigration. Donc, je suis dans l'enseignement depuis environ 20 ans avec les immigrants, et 25 ans dans les langues secondes.

#### **ENT Pal (43 :48): Contexte\_Groupe-cours observé\_Niveau de compétence**

Je suis avec ce groupe depuis 5 mois. Quand on a commencé, c'était des débutants mais c'était des faux-débutants parce que la plupart travaillent ici depuis plusieurs années. Donc, ils étaient familiers avec le français de base, les petites choses de dépannage. Ils avaient une bonne compréhension mais c'était plus difficile pour l'expression. Mais il y avait aussi 3 ou 4 vrais débutants, de nouveaux arrivants.

Le processus d'analyse impliquait une révision des codes initiaux pour déterminer les sous-catégories.

Quant aux passages de l'entrevue traitant du déroulement des leçons observées, leur codage a été guidé par une liste de «rubriques» fondées sur les questions de recherche issues du cadre conceptuel théorique (par exemple : démarche pédagogique, unité curriculaire, activité pédagogique, leçon). En d'autres termes, tout comme pour l'analyse des observations, le cadre conceptuel comportait les pistes sur lesquelles devait être menée l'analyse des entrevues.

Selon le passage, la rubrique pouvait être abordée d'après différentes dimensions ou perspectives. Par exemple, dans l'extrait qui suit, l'enseignant se prononce sur son approche pour débiter une unité :

**ENT Did (231:240) : Unité\_Début\_Amorce «expérientielle»**

Au départ, normalement, je vais faire une amorce. Je vais leur poser des questions pour inciter les gens à comparer ce qui existe dans leur pays et ce qui existe ici. Règle générale, je les fais toujours comparer pour les amener tranquillement à entrer dans le thème.

En entrevue, l'enseignant peut expliciter les critères qui l'amènent à terminer une unité, par exemple :

**ENT Bes (896:909) : Unité\_Fin\_Critère «intérêt des étudiants»**

Il ne faut pas que ça s'étire trop longtemps parce que ce n'est pas intéressant quand t'as un étudiant qui te dit : «Est-ce qu'on peut faire autre chose?» Mais maintenant, ils ne me le disent plus. J'ai appris! Donc, il ne faut pas que le terminal [ou : l'unité] dure plus d'une semaine.

**ENT Jam (805:813) : Unité\_Fin\_Critère «temps limité»**

Ce qui me fait changer d'objectif [ou : d'unité], c'est le temps qui passe. Il faut que les productions écrites des étudiants soient bonnes mais, pour les très faibles, leurs productions ne vont jamais être excellentes. Mais il faut passer à autre chose.

**ENT Did (1045 :1054) : Unité\_Fin\_Critère «compétence fonctionnelle»**

Je finis un thème [ou : une unité] quand je m'aperçois que la majorité des gens sont capables de se débrouiller. Ça ne donnerait rien d'en ajouter indéfiniment. Il suffit qu'à un moment donné l'étudiant soit capable de fonctionner avec ce qu'il a. Une fois que la majorité est capable, je n'ai pas besoin de continuer

Dans un autre extrait, l'enseignant fait part d'un facteur qui détermine l'ordre des activités :

**ENT Did (259 : 271) : Unité\_Ordre des activités\_Facteur «contrainte externe»**

Les étudiants ont 30 heures de cours par semaine mais cela comprend des heures qui sont réservées à des activités en dehors de la classe. Par exemple, je sais que le mercredi, c'est la séance au laboratoire [de langue]. Donc, en classe, je dois faire certaines activités avant que les étudiants aillent au laboratoire : il faut que l'étudiant voit une suite dans tout ça, qu'il n'ait pas l'impression que c'est trop décousu. Je dois donc respecter les activités prévues par l'institution.

L'entrevue permet aussi de recueillir des informations sur des critères qui guident la position chronologique d'un type de tâche :

**Entrevue Did (713 : 721) : Activité\_Tâche\_Critère «moment de la leçon»**

Le «détecteur de mensonges», je le fais habituellement à la fin de la journée parce que les étudiants sont plus fatigués, plus amorphes. Un jeu, c'est plus léger. Alors, si je le fais au début de l'après-midi, c'est comme un signal que c'est trop léger et les étudiants vont penser : «On ne fera pas grand chose, cet après-midi!». Si tu arrives le matin avec le «détecteur de mensonges», tu vas donner l'impression que tu n'as rien préparé pour la journée. Mais si tu le fais à la fin de la journée, c'est bien parce que c'est comme pour se détendre.

Ces codes ont été comparés et révisés tout au long de l'analyse.

**c) Classement des unités catégorisées**

Dans cette étape de l'analyse, il s'est agi de classer les unités codées en fonction de leur usage dans le processus de la thèse. Ainsi, les passages concernant les antécédents et le contexte ont été regroupés selon leur sous-catégorie et ont servi, au moment de la rédaction, à décrire certaines caractéristiques de l'échantillonnage. Quant aux passages ayant trait au déroulement des activités observées, ils ont été classés dans des dossiers désignés par les rubriques et regroupés selon les sous-catégories. Ainsi, ces données pouvaient être facilement recouvrées pour venir compléter les informations nécessaires au cours des différentes phases de la démarche analytique portant sur les observations de classe. Il faut souligner que plusieurs des passages plus significatifs sont de nature plutôt explicative et viennent, par le fait même, donner du «sens» aux descriptions issues de l'analyse des observations.

#### **4.4 Devis méthodologique et démarche globale de modélisation**

Les principales phases du devis méthodologique exposées *supra* s'insèrent dans la démarche globale de modélisation, démarche itérative et progressive du phénomène considéré. Chaque unité pédagogique a donné lieu à une cueillette de données (observations et entrevues) suivie immédiatement d'une phase d'analyse qui devait être complétée, avant de retourner sur le terrain, pour entreprendre un nouveau cycle de saisie de données. Comme l'indiquent Huberman et Miles (1991 : 109) : «Le travail de terrain doit être itératif; chaque passage sur le site conduit le chercheur à reformuler sa façon de voir et son instrumentation pour le passage suivant.» L'observation, l'entrevue et les analyses de la première unité pédagogique sont ainsi venues enrichir l'observation suivante, et ainsi de suite. Vu l'alternance entre la collecte et l'analyse des données, chaque observation et chaque entrevue a permis de vérifier les découvertes tout en apportant du nouveau matériel. Il s'est agi donc d'une procédure en cycles, le long d'une spirale, qui repassait par son point de départ mais en continuant constamment de s'agrandir.

#### **4.5 Critères de scientificité et limites de l'étude**

La présente étude est fondée essentiellement sur l'observation de situations pédagogiques réalisée de la façon la plus exhaustive, la plus fiable et la plus conforme à l'éthique possible. De manière générale, la crédibilité (ou la validité interne) de la thèse repose sur une «validation», au plan de la saisie des données observationnelles, par une présence prolongée sur le terrain et par l'utilisation de la technique de triangulation, c'est-à-dire une confrontation à partir d'une variété de sources et de méthodes, soit : prise de notes, enregistrement audio et cueillette de documents pendant l'observation systématique.

Cependant la nature même d'une observation directe comporte des limites et des écueils quant à la fiabilité des informations ainsi obtenues. Le premier biais, et le plus important peut-être, concerne l'influence que le chercheur exerce dans le champ de son observation. De façon générale, les auteurs traitant de la méthodologie de

l'observation en situation éducative s'entendent pour dire que la présence d'un observateur ne dénature pas fondamentalement les événements soumis à l'observation, surtout lorsque l'observateur vient régulièrement et adopte une attitude de retrait et de non participation. Bien que l'observation ne semble pas modifier la dynamique habituelle de la classe, Mercatoris et Craighead (1974) enregistrent un accroissement des fréquences d'interactions maître-élèves, mais sans changement dans la nature de leurs échanges. Cependant, dans le cadre d'une observation directe d'une situation pédagogique habituelle, les effets induits par l'observateur se prêtent difficilement, semble-t-il, à une étude expérimentale.

D'autre part, il est légitime de croire que l'observé cherche à percevoir les attentes de l'observateur et à y répondre et ce, même si l'observation a une visée descriptive et non évaluative. D'ailleurs, la plupart des enseignants ayant participé à l'étude ont rapporté, en entrevue, certains des effets occasionnés par le début de la période d'observation :

GIS : Je ne peux pas dire que l'observation n'a pas eu d'effet sur moi. Ça a été un stress supplémentaire, surtout au début : je sentais qu'on m'écoutait, qu'on m'observait. Mais je me suis vite habituée. Si tu étais restée une autre semaine, je ne t'aurais même pas remarquée!

BES : En général, ça n'a pas changé mon comportement, sauf les dix premières minutes. Et les étudiants aussi, j'ai trouvé qu'ils étaient à l'aise.

DIR : Au début, c'était plus stressant. Mais, après, j'ai commencé à m'habituer et, à la fin, j'aimais ça!

PAL : Je n'étais pas à l'aise, au début. Je ne peux pas dire que je préparais davantage mes cours mais on dirait que j'essayais de rendre mon enseignement plus visible. C'est comme si je le faisais un peu plus pour la vitrine! Même ma progression en spirale/ peut-être que j'ai appuyé sur le bouton «spirale» pour que tu vois bien où je m'en allais. Mais après les premières leçons, je me sentais plus à l'aise. Et je trouve que c'est une expérience très positive, très constructive.

Les réactions évoquées ci-haut coïncident avec les propos recueillis par Woods (1993) et confirment que la présence d'un observateur est bel et bien perceptible;

toutefois, il n'est pas aisé de déterminer les répercussions de cette présence sur les conduites pédagogiques observées. Par contre, il est possible de détecter des modifications importantes dans le comportement d'un enseignant. D'ailleurs, la période d'observation auprès d'un des participants de la présente étude a été discontinuée et ces données n'ont pas été retenues en raison des effets observables engendrés par la présence de la chercheuse.

Un deuxième biais concerne les représentations que l'observateur a de la situation pédagogique. Les représentations de la chercheuse de la présente étude proviennent de sa proximité avec ce type de situation, de ses référentiels théoriques, de sa méthode d'observation. Si certains choix se sont opérés à l'insu de l'observatrice, d'autres ont consciemment orienté le recueil de données. Toute situation pédagogique peut être vue avec des cadres de référence différents : la présente thèse tente de privilégier, au point de départ, un nombre limité de concepts afin de découvrir un sens qui n'est pas donné d'avance par un cadre théorique pré-établi.

La thèse a également le souci d'établir la validité de signification de l'observation. Ainsi, au moment de l'entrevue, chaque enseignant a été exposé, au moyen des questions, au découpage et à la catégorisation des activités observées. Il faut cependant préciser que les réactions des participants n'ont pas été sollicitées dans une perspective positiviste de validation ou de corroboration, mais plutôt dans une perspective «interprétative de plausibilité» (Huberman et Miles, 1991). De plus, ces échanges avec l'enseignant ont permis de mieux cerner le contexte d'enseignement concerné.

Par ailleurs, la fiabilité du codage des données observationnelles s'est traduite par une vérification intra-codeur. Deux semaines après la dernière révision du codage, les opérations de segmentation, de catégorisation des contenus et des tâches de trois unités ont été répétées à partir des notes de terrain. Le degré de fiabilité obtenu pour la segmentation est de 95%, celui de la catégorisation des tâches est de 89% et celui de la catégorisation des contenus est de 93%. La procédure de calcul de la fidélité a

été obtenue, comme le préconisent Miles et Huberman (1991 : 108), en comptant le nombre d'accord et en divisant ce chiffre par la somme des désaccords. Toutefois, la présente étude ne comporte pas de vérification du modèle d'analyse par un pair. Pour un chercheur externe à l'étude, ce travail de vérification aurait été long et laborieux puisque les unités n'ont pas été transcrites de manière intégrale : l'analyse d'une seule unité aurait impliqué l'écoute des enregistrements de plusieurs leçons, la consultation des documents distribués en classe et une familiarisation avec les composantes micro et macro du modèle. La thèse s'est limitée à l'élaboration même du modèle et sa validation devra faire l'objet d'une étude subséquente.

Enfin, force est de constater que des contraintes sur le plan des ressources et des échéances ont déterminé, dans une certaine mesure, le nombre forcément limité d'unités pédagogiques constituant le corpus de la thèse. La question de la taille ou de l'ampleur de l'échantillonnage débouche directement sur la question de la transférabilité, à savoir l'application, même limitée, du modèle d'analyse à d'autres contextes. La thèse vise une transférabilité d'ordre méthodologique dans le sens exposé par De Ketele et Roegiers (1996: 216): «dans le cas où le recueil d'informations se fait de façon ouverte, [...] il est intéressant d'envisager la transférabilité des démarches de recueil des informations.» De plus, la transférabilité dite «transsituationnelle», selon le terme de ces mêmes auteurs, pourrait être considérée pour l'utilisation du modèle proposé ici avec des cas analogues sur le plan, par exemple, des objectifs généraux d'un cours de L2 et du niveau de compétence des étudiants. Toutefois, le modèle d'analyse reflète les tendances dominantes des processus d'enseignement observés dans le cadre d'une seule étude: il devient alors évident que le déroulement d'une unité pédagogique enseignée dans un contexte précis s'écarte, à des degrés divers, de l'axe de ces tendances.



## **CHAPITRE V**

### **PROPOSITIONS POUR UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE**

Ce cinquième chapitre a pour but de présenter les composantes du modèle devant servir à analyser les activités pédagogiques. Une première section porte sur la segmentation initiale des données d'observation. La deuxième section expose une catégorisation des contenus visés par les segments alors que la section suivante s'intéresse à la classification des tâches langagières exécutées au cours de l'activité. Quant à la dernière section, elle se compose de trois parties. Il s'agit d'abord de présenter les segments en tant que composantes de l'activité pédagogique. La section se poursuit avec la présentation des phénomènes structurels et s'achève avec les agencements segmentaux tels que révélés dans le corpus de l'étude.

En guise de rappel, l'unité pédagogique est définie, provisoirement, comme un agencement d'activités pédagogiques articulées autour d'une unité de contenu disciplinaire. Cette définition sous-tend que l'analyse de l'unité pédagogique comporte comme préalable l'analyse de ses unités constitutantes que sont les activités. Tel qu'énoncé dans un précédent chapitre, l'activité est comprise, toujours de manière provisoire, comme un ensemble de tâches agencées en vue de favoriser l'apprentissage d'une portion distincte d'une unité curriculaire.

Ainsi, un modèle d'analyse de l'activité pédagogique doit d'abord permettre de repérer les frontières des éléments constituant cet «ensemble» qui compose l'activité.

### 5.1 La segmentation des constituants de l'activité pédagogique

En surface, les pratiques de classe qui se présentent comme un défilement d'événements ou d'actions pédagogiques sont, pour la plupart, délimitées les unes des autres par des démarcations ou «*framing move*», selon les termes de Sinclair et Coulthard (1975). Des signes d'ordre discursif agissent comme embrayeurs, c'est-à-dire comme indices qui évoquent un changement dans le cours des événements pédagogiques.

Le début (ou : l'ouverture) d'un événement peut être annoncé de manière verbale :

P : [installe le magnétophone]. On va maintenant écouter la cassette. À la page 66. (Ran\_L1\_19h58)<sup>1</sup>

P : O.K. Alors maintenant on va revoir un peu les locatifs. (Dir\_L1\_12h40)

P : Je vous passe une feuille. On va faire un peu de production à l'écrit. (Pal\_L4\_15h40)

P : On commence par corriger le devoir. (Mam\_L1\_9h05)

P : Bon. On commence avec les verbes. É8, conjuguez-moi le verbe «être» au futur. (Coc\_L2\_9h17)

P : Alors, on continue. Je vais vous passer une activité d'écoute. (Ric\_L2\_11h05)

P : Maintenant, on va faire un exercice sur les prépositions. Vous devez corriger les prépositions fautives. (Jam\_L6\_17h54)

P : [vers la fin de la leçon] Il ne reste pas beaucoup de temps. Je vous donne un exercice pour vous aider à préparer votre dictée de demain. (Gis\_L6\_12h07)

P : L'exercice qu'on va faire maintenant, c'est sur le répondeur. (Did\_L1\_11h30)

Cependant, comme l'ont déjà observé Mitchell, Parkinson et Johnstone (1981), l'annonce verbale n'est pas nécessairement un gage d'actualisation de l'événement signalé car il se produit parfois des faux-départs : une activité peut être

---

<sup>1</sup> Les références aux segments pédagogiques observés indiquent les codes attribués à l'enseignant (ex. : Ran) et à la leçon (ex. : L1) ainsi que l'heure à laquelle débute le segment (ex. : 19h58).

annoncée mais son exécution effective peut être reportée pour faire place, sur un mode dynamique, à une autre activité. Voici un exemple concernant l'annonce d'une activité portant sur le complément d'objet indirect (COI) :

[18h29]

P : La leçon sur les COI, je vous la donne même si on est n'est pas beaucoup à cause du congé. [P distribue le document]. Je vais vous familiariser avec le COI. Mais avant tout, je veux vous parler des québécoismes dans le texte de Laporte. [P distribue un article tiré de La Presse et procède à son étude].

[18h39]

P : Alors, on est toujours dans les compléments. Selon vous, que peuvent être les COI ? Quelle est la nature des COI ? (Jam\_L11)

Dans cet exemple, «la leçon sur les COI» est remise à plus tard car l'enseignante veut d'abord procéder à un autre type d'activité, soit la lecture de textes médiatiques, habituellement exécuté en début ou en fin de leçon. Ce faux-départ pourrait être la manifestation d'un ajustement quant à l'ordonnancement d'activités planifiées.

Inversement, la démarcation d'un événement pédagogique peut se traduire par une clôture qui s'actualise, dans certains cas, par des énoncés qui justifient que l'on mette un terme à ce qui est en cours. Par exemple :

P : Ça va. On va arrêter là parce que le reste c'est trop compliqué. On va continuer la semaine prochaine. (Dir\_L3\_19h26)

La fermeture d'une activité est parfois l'occasion de souligner l'importance des contenus ciblés. Par exemple, une activité de lecture dramatique de brèves conversations téléphoniques est clôturée en ces termes :

P : On va arrêter là. Demain on va reprendre à la page 10. C'est bien utile de savoir répondre au téléphone. (Coc\_L2\_11h29)

Dans la même perspective, l'extrait qui suit, tiré d'une leçon portant sur la fonction «sujet» dans la phrase, met l'accent sur l'utilité de ce qui vient d'être fait:

P : Vous saviez tout sur le sujet mais là vous avez toutes les informations concentrées. Aux pages 159, 160 et 161, c'est là que vous avez toutes les règles. (Jam\_L14\_18h36).

Outre les repères discursifs, d'autres indices peuvent suggérer la transition d'un événement pédagogique à un autre :

- installation d'un appareil audio-visuel
- distribution d'un document
- retentissement d'une clochette
- position de l'enseignant dans la classe

Ce type d'indice est généralement assorti d'une annonce verbale.

Les indices de démarcation tels qu'illustrés ci-dessus aident, dans une certaine mesure, à ponctuer et à segmenter le flot des événements pédagogiques qui composent une leçon. Cependant, tel que proposé dans le devis méthodologique de la présente étude, ce premier découpage repose non seulement sur ce type de repères mais aussi sur des paramètres que sont les changements, d'un événement à l'autre, concernant :

- le début, la fin et la durée d'un événement pédagogique
- les énoncés de démarcation
- la tâche (y compris l'organisation des étudiants et l'habileté langagière)
- le contenu
- le matériel utilisé.

En guise d'illustration, la figure 5.1 représente un extrait d'une des leçons observées au cours de l'unité «Demander quelque chose». C'est donc ce premier découpage de surface qui permet de rendre compte des pratiques pédagogiques en termes de **segments pédagogiques**.

Ayant procédé à l'identification de ces constituants, il s'agit maintenant de procéder à la catégorisation du contenu visé par le segment.

15h58- 16h07 9 min	<p>P : <i>J'ai un autre exercice de compréhension orale pour pratiquer les demandes, à la page 72. (...) Est-ce que vous connaissez tous les objets ?</i></p> <p>[...]</p> <p>P: <i>Vous avez votre exercice à la page 72.. Vous écoutez la cassette. Vous écrivez le numéro correspondant. On va faire le premier (numéro) ensemble.</i></p>	<p>Tableau : <i>l'agrafeuse, l'efface, la cassette, la chaise, la gomme à effacer</i> QA 100, p. 72 (16 illustrations d'objets de classe)</p>	<p>VOC. objets de la classe (<i>l'agrafeuse, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.</i>)</p>	<p>P ► É ↔ M PO</p> <p>P demande à différents És d'identifier le nom des objets de la classe illustrés dans leur cahier.</p> <p>P fait le no 1 avec la classe.</p>
16h07- 16h10 3 min	<p>P-C : (...)</p> <p>P : <i>Je laisse tourner la cassette jusqu'à la fin. Je n'arrête pas.</i></p>	<p>QA 100, p. 72 (16 illustrations d'objets de classe) + cassette</p> <p>1. <i>Passe-moi la craie. / Voilà</i></p> <p>2. <i>Passe-moi la brosse. / Tiens.</i></p>	<p>VOC. objets de la classe (<i>l'agrafeuse, l'efface, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.</i>)</p>	<p>P ► É ↔ M CO</p> <p>P fait écouter, sans interruption, les autres énoncés et És associent l'énoncé-demande à l'objet illustré.</p>
16h10- 16h35 25 min	<p>P: <i>On corrige ? On va les réécouter et on va répéter.</i></p>		<p>DEMANDE DE SERVICE : variantes pour la demande et pour les 3 possibilités de réponses : accepter, refuser, accepter avec délai</p>	<p>P ► É ↔ M CO+PO</p> <p>P fait ré-écouter chaque énoncé en demandant à 2 És de répéter la demande et la réponse. P corrige la prononciation en insistant sur le «e» muet, par ex., dans <i>Vous me donnez...</i></p>

Figure 5.1 Segmentation du corpus «Demander quelque chose» Pal\_L 2 (extrait)

## 5.2 La catégorisation des contenus

Un des principaux paramètres retenus pour analyser les pratiques de classes est le contenu disciplinaire visé, partie intégrante de toute situation pédagogique. En effet, selon les composantes du modèle SOMA (Legendre, 1983, 1993) brièvement exposé dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, l'organisation et le traitement des contenus adressent le pôle «objet». Le présent modèle tente donc de rendre compte *a posteriori* de l'objet d'apprentissage ciblé par les segments pédagogiques observés.

Aux dires de spécialistes de l'enseignement des L2 (Germain, 1982; Nunan, 1989; Richards, 1990; Wilkins, 1981), les contenus d'apprentissage des programmes d'étude et de matériel didactique sont formulés selon un principe organisateur dominant qui est thématique, situationnel, notionnel, fonctionnel ou linguistique. Par ailleurs, des auteurs dont Johnson (1981), Lehmann (1993) et Woods (1993) rapportent que ces différentes perspectives ne sont pas nécessairement adoptées de manière exclusive puisqu'elles peuvent coexister ou alterner dans le cadre d'un même programme ou matériel. En fait, en analysant l'ensemble des segments effectués au cours des leçons observées, force est de constater que les différents types de découpage de l'objet d'apprentissage, au lieu de se succéder, sont plutôt imbriqués ou emboîtés les uns dans les autres. En fait, ce n'est que dans le prochain chapitre que nous verrons comment les enseignants choisissent souvent d'inclure différentes perspectives (par exemple : situationnelle, notionnelle, linguistique) dont une est privilégiée comme fil conducteur et finalité de l'apprentissage.

La présente section vise à refléter la complexité des pratiques de classe recensées en proposant un modèle d'analyse conçu pour rendre compte des divers types de contenu ciblés par les segments, soit:

- les domaines sociaux
- les situations de communication
- les paramètres de communication
- l'objet de communication
- la cohérence et la cohésion du discours

- les fonctions de communication
- les notions sémantiques
- les contenus linguistiques
- les contenus d'ordre socioculturel
- les contenus d'ordre organisationnel.

Le texte qui suit a pour but d'illustrer, à l'aide d'extraits du corpus, chaque catégorie de contenu.

### 5.2.1 La catégorie «domaines sociaux»

Les contenus traités par certains des segments observés renvoient à un domaine social (ou domaine d'expérience) qui, d'après les écrits (Coste *et al.*, 1976; Ministère de l'Éducation, 1994; Pérez, 1998; Tremblay, Duplantie et Huot, 1990), peut être compris comme **une sphère des expériences langagières qui marque la relation entre l'individu et la vie sociale**. Nous verrons, dans le prochain chapitre, qu'une séquence de segments centrée sur les offres d'emploi, par exemple, est liée au domaine du travail. Cependant, quelques segments abordent le contenu strictement sur le plan du domaine. Il s'agit surtout de tâches qui se déroulent en début d'unité en guise d'amorce ou de mise en train pour l'ensemble des segments subséquents. En voici deux exemples :

- l'enseignante débute une unité sur le logement en invitant les étudiants à décrire leur appartement ainsi que les démarches effectuées pour le trouver (Ran\_L1\_18h45)
- les étudiants sont sollicités pour faire part du type d'emploi qu'ils souhaitent occuper dans la société d'accueil (Gis\_L2\_10h22)

Comme le suggèrent ces deux exemples, une phase d'exécution qui a pour objet un domaine social (code: DOM) tel le travail ou le logement peut amener l'adulte immigrant à communiquer de façon personnalisée et à s'exprimer au «je».

### 5.2.2 La catégorie «situation de communication»

Relevant parfois d'un domaine social, un segment peut avoir, comme objet d'apprentissage, une situation de communication. Dans certains écrits portant sur la communication et la didactique des langues, les termes «situation de communication» (Charaudeau, 1992; Ministère de l'éducation du Québec, 1994; Pérez, 1998; Peytard et Moirand, 1992; Vigner, 1989), «événement de communication» (Hymes, 1967; Richards, 1980) et «situation» (Moirand, 1982) désignent des concepts apparentés. Dans le cadre de la thèse, une situation de communication est conçue de manière englobante et représente **un événement qui repose sur un réseau de fonctions communicatives produites dans des circonstances sociales (ou pédagogiques) en vue d'une intention de communication signifiante.**

De fait, dans la classe de L2, grand nombre de situations de communication se traduisent, à des fins didactiques, par des situations cibles reflétant la «vie réelle». Les situations cibles sont des «situations de communication dans lesquelles il y a les plus fortes probabilités que se trouvent impliqués les apprenants, simultanément à l'apprentissage ou une fois celui-ci achevé, compte tenu de leur profil.» (Lehmann, 1993 : 120-121) Les appellations «situation», «situation de communication» et «situation cible» sont employées ici de manière synonymique.

Un objet d'apprentissage prend la forme d'une situation de communication (code: SdC) si cette dernière est traitée globalement dans la tâche assignée. Tel est le cas lorsque les étudiants sont engagés dans les exécutions suivantes :

- une conversation téléphonique entre un aspirant locataire et un propriétaire dans le cadre de la location d'un logement (Ran\_L3\_20h27)
- une conversation au cours de laquelle une personne invite un ami à une activité de loisir (Ric\_L6\_12h04)
- une entrevue entre un postulant et un employeur concernant une offre d'emploi (Gis\_L13\_10h47)

Alors que les situations cibles ci-dessus se produisent en interaction orale, d'autres contenus codés SdC constituent une situation d'écriture :



- fournir les renseignements requis sur un formulaire de demande d'emploi (Gis\_L8\_9h29)
- écrire une note à un ami francophone qui va déménager à Toronto où il a trouvé un nouvel emploi (Bes\_L2\_9h10)
- rédiger une lettre de réclamation destinée à son propriétaire (Jam\_L8\_17h56)

La SdC peut également faire l'objet d'une tâche de compréhension, à l'oral ou à l'écrit, où l'étudiant est amené, par exemple, à :

- écouter une conversation téléphonique en vue de compléter un formulaire de message téléphonique (Did\_L1\_13h)
- consulter le journal afin de repérer des annonces de logements à louer répondant à ses propres critères et exigences (Ran\_L3\_20h31)
- consulter le journal dans le but de repérer des offres d'emploi en fonction de son profil académique et professionnel (Jam\_L5\_17h23)
- tracer le trajet sur une carte à partir de directives de déplacement et de localisation (Dir\_L6\_12h42)

La plupart des exemples cités ci-dessus réfèrent à des phases d'exécution où l'étudiant agit comme simulant dans une situation de la «vie réelle».

Or, la SdC n'est pas toujours l'objet d'une simulation puisque, dans certains cas, l'étudiant n'est pas impliqué, pour ainsi dire, dans la SdC en jeu. Il est exposé à une (simulation de) SdC dans le but de la comprendre, sans pour autant en faire partie. Par exemple, dans le cadre d'un segment portant sur les offres d'emploi (Gis\_L2\_10h42), les étudiants écoutent l'enregistrement de brèves conversations entre postulant et employeur pour ensuite démontrer leur compréhension globale (par exemple : «Le candidat est-il intéressé par le poste?») ainsi que leur compréhension détaillée (par exemple : «Est-ce que l'horaire/le lieu de travail lui convient?»). Ici, la SdC, en tant que contenu, est exploitée en vue de développer la capacité d'interprétation de l'étudiant. Cependant, qualifier de SdC le contenu de ce type d'exécution suppose que le segment se déroule dans des conditions d'écoute (ou de

lecture) le plus authentique possible, ce qui exclut le recours à toute grille (d'écoute ou de lecture) qui prédétermine les éléments spécifiques visés au cours de la compréhension. L'utilisation de telles grilles prédispose l'apprenant à focaliser son attention sur des aspects spécifiques de la communication. En revanche, pour appréhender la valeur communicative d'une SdC, le segment doit être conçu de manière à permettre à l'adulte de mettre en branle ses propres stratégies d'interprétation.

De plus, une SdC est traitée de manière métacommunicative lorsqu'elle constitue le sujet de discussion entre des étudiants de L2. Certaines des exécutions qui servent d'amorce en sont des cas éloquents. L'enseignant pose diverses questions pour amener les adultes immigrants à faire part de leurs expériences concernant leur emploi de la L2 dans la situation, par exemple, de la prise d'un rendez-vous relatif à la santé (Bes\_L1\_13h07) ou d'un appel téléphonique avec un interlocuteur francophone (Did\_L1). Ainsi, les adultes rapportent en classe leur performance en L2 dans une situation de la vie quotidienne.

Enfin, le corpus comprend des segments où l'on traite la SdC de manière tronquée en abordant une des transactions<sup>1</sup> qui la constituent. Dans l'unité portant sur le téléphone, par exemple, diverses tâches exploitent la prise de contact en début de conversation. Voici quelques extraits d'un enregistrement de ce type de fragment conversationnel :

---

<sup>1</sup> D'après quelques travaux qui s'intéressent à l'analyse du discours (Moeschler, 1985; Roulet, 1986a Sinclair et Coulthard, 1975), la conversation est construite d'unités discursives hiérarchisées. Selon les composantes du modèle doctoral, la SdC représente le rang supérieur dont l'unité minimale consiste en des FdC (ou «actes de langage»). En tant qu'unité de rang moyen, la «transaction» est composée d'un ensemble de FdC qui portent sur le même objet transactionnel. Par exemple, les échanges concernant l'expérience d'un postulant constituent une des transactions réalisées au cours d'une entrevue d'emploi.

D : demandeur

R : répondeur

1. D : Est-ce que je peux parler à M. Sansouci s'il vous plaît?  
R : Je regrette, M. Sansouci est parti pour la journée.
4. D : Est-ce que je pourrais parler à Raymond Caron?  
R : Raymond n'est pas là mais il va arriver d'une minute à l'autre.  
(Did\_L2\_9h21, *Tu viens d'où? Au téléphone*, document 3b)

La SdC réduite à de brefs échanges fait aussi l'objet de tâches conçues pour des apprenants de niveau débutant. Il en est ainsi, par exemple, dans une exécution de l'unité «Demander quelque chose» où les échanges conversationnels se traduisent par de microdialogues tels que :

1. - Passe-moi la craie.  
- Voilà
2. - Prête-moi la brosse.  
- Tiens.
3. - Voudrais-tu me donner une fiche ?  
- Oui, une minute.

Pal\_L2\_16h05, *Québec Atout, Établissement d'enseignement*<sup>2</sup>, T1-A3, p. 117)

Tels sont donc les divers exemples tirés du corpus qui ont, pour contenu disciplinaire, une SdC.

### 5.2.3 La catégorie «paramètres de communication»

Au lieu d'aborder une situation de communication dans son intégralité comme dans les exemples mentionnés précédemment, une tâche peut focaliser sur les paramètres de communication à savoir, **les composantes du contexte que sont, d'une part, les caractéristiques physiques telles que le moment, le lieu, le canal de transmission de la communication et, d'autre part, les caractéristiques sociales et psychologiques des interlocuteurs** (Germain, 1982).

Dans le corpus de la présente thèse, les paramètres de communication (code : PdC) sont parfois exploités sous l'angle des caractéristiques des interlocuteurs. Par

---

<sup>2</sup> Les références complètes des manuels cités sont indiquées dans l'appendice D.

exemple, après avoir été exposés à une vidéo où l'on simule une entrevue d'emploi, les apprenants doivent, entre autres tâches, désigner les «qualités» qui caractérisent l'attitude du candidat et de l'employeur au cours de l'entretien (Gis\_L11\_10h23).

Un deuxième exemple concerne un segment relié à l'unité «Prendre rendez-vous avec un intervenant médical» :

**ÉNONCÉS DU PATIENT ET DE LA RÉCEPTIONNISTE**

**[«enregistrement»] :**

*«J'aurais le 12 juillet à 9h30.»*

*«C'est pour un examen gynécologique.»*

*«Clinique médicale Rive-Sud.»*

*«Mon garçon a mal aux oreilles.»*

*«Vous avez dit 8h55?»*

*«Je n'ai rien avant le 10 novembre à 15h25.»*

*«Oui, ça irait.»*

*«Non, ce n'est pas possible.»*

*[...]*

(Bes\_L1\_13h40, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p.145-146)

Ici, l'étudiant écoute une série de trente-cinq énoncés en identifiant, pour chacun, l'identité socio-professionnelle (patient ou réceptionniste) du locuteur.

De plus, le corpus comprend des unités qui sont définies en fonction d'un canal de communication, notamment «Le téléphone» et «La lettre».

#### **5.2.4 La catégorie «objet de communication»**

Diverses tâches ont, pour contenu disciplinaire, l'objet de communication d'une SdC. Il s'agit alors d'amener l'apprenant à canaliser son attention sur ce qui est dit, soit le «quoi» de la communication.

Ce type de segment entraîne généralement l'apprenant à manifester sa compréhension d'un texte, oral ou écrit, en rapportant des bribes du discours. Ainsi, certaines tâches guident la compréhension d'un dialogue en spécifiant les types d'informations recherchés ayant trait à l'objet de communication (code : OdC). Voici l'extrait d'un exemple typique tiré de l'unité «Inviter quelqu'un à participer à une activité de loisirs»:

Écoutez et notez les renseignements contenus dans les dialogues.

**Dialogue no 1**

Objet de l'invitation : *une pièce de théâtre*

Moment : *mercredi, 22 septembre, 20 heures*

Lieu : *au Grand Théâtre*

**Dialogue no 2**

Objet de l'invitation : \_\_\_\_\_

Moment : \_\_\_\_\_

Lieu : \_\_\_\_\_

[...]

(Ric\_L3\_11h50, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-A3, p.99-101)

Pour chacune des huit conversations enregistrées, l'étudiant doit repérer, de manière systématique, les renseignements ciblés se rapportant à l'invitation. Indiquées en italique à titre d'exemple, les réponses attendues montrent qu'ici les items «lieu» et «moment» ne renvoient pas aux PdC mais bien à l'OdC.

En tant que contenu d'apprentissage, l'OdC peut faire l'objet d'une compréhension détaillée qui s'appuie sur les rubriques d'une grille comme celle-ci :

S'informer d'un emploi par téléphone Grille d'écoute	
1) NOM DE L'ENTREPRISE .....	
2) EMPLOI de .....	
3) TYPE D'EMPLOI : permanent <input type="checkbox"/> temporaire <input type="checkbox"/> temps partiel <input type="checkbox"/> sur appel <input type="checkbox"/>	
4) HORAIRE : semaine = .... jours, journée = .... heures, soir <input type="checkbox"/> nuit <input type="checkbox"/>	
Remarque sur l'horaire : .....	
5) SALAIRE .....	
6) FONCTIONS .....	
7) DÉBUT DE L'EMPLOI .....	
[...]	

(Gis\_L7\_11h02, *Français, langue seconde : Je cherche un emploi* (MEQ), p.15)

Un tel cadre pousse l'étudiant à procéder à une écoute systématique et pointue en concentrant son attention sur chaque parcelle d'information du texte. En bref, il s'agit de décortiquer un message afin de dégager tous les faits mentionnés dans un discours donné.

### 5.2.5 La catégorie «cohérence et cohésion du discours»

Un segment a comme contenu d'apprentissage des aspects discursifs lorsqu'il met l'accent sur l'appropriation illocutionnaire (cohérence) ou propositionnelle (cohésion) des énoncés en rapport avec le contexte de communication (Widdowson, 1981a). Ainsi, **la cohérence reflète une perspective communicative** selon laquelle le discours consiste en un agencement d'énoncés destinés à accomplir certains actes communicatifs tels saluer, s'excuser, s'informer; parallèlement, **la cohésion reflète une perspective formelle** selon laquelle ce même discours consiste en un ensemble d'énoncés reliés par des éléments linguistiques tels les marques anaphoriques dont font partie certains pronoms. Stern (1992: 161) cerne l'essentiel des notions de cohérence et cohésion dans sa question : «*What makes a series of utterances hang together so that it has the quality of a text?*» De fait, un discours cohérent et cohésif contribue, à maints égards, à ce qu'une communication verbale soit réussie.

Dans les classes observées, divers segments portent sur les aspects discursifs de la L2. Par exemple, dans l'exercice cité ci-dessous, l'étudiant doit établir un lien approprié entre la question et les répliques proposées :

**Comment est-ce qu'il fonctionne, ce jeu?**

*Tu coches les réponses possibles.*

1. Il est à moitié prix.
2. Environ 10\$.
3. À piles ou à l'électricité.
4. Vous devez le remonter.
5. Tirez sur la corde.

(Ric\_L6\_9h34, *Communication +1*, p. 52)

De manière similaire, une autre enseignante distribue à chaque étudiant un petit papier sur lequel est indiqué soit une question, soit une réponse :

QUESTION 1 Pourquoi les légumes ont brûlé?	RÉPONSE G Parce que vous aviez déjà commencé à travailler ailleurs.
QUESTION 2 Pourquoi tu n'as pas regardé le film?	RÉPONSE F Parce que vous aviez mis le feu au maximum.
QUESTION 3 Pourquoi tu n'as pas accepté ce travail?	RÉPONSE C Parce que vous l'aviez déjà vu.
[...]	[...]

(Del\_L1\_20h19, Document maison)

L'exécution de cette tâche qui consiste à reconstituer un échange en trouvant l'énoncé correspondant, oblige l'étudiant à tenir compte, d'une part, des indices propositionnels ou linguistiques (par exemple : le pronom «l'» de la réponse C) et, d'autre part, de la cohérence transphrastique entre la question et la réponse. Il faut souligner que cette tâche fait également appel aux connaissances grammaticales, l'étudiant devant transformer le sujet et le verbe de l'énoncé-réponse (par exemple : «Parce que vous l'aviez déjà vu. → Parce que je l'avais déjà vu.»). Nous reviendrons plus loin sur la catégorisation de segments comprenant plus d'un type de contenu.

Cohérence et cohésion du discours (code : COH) sont également en cause dans une tâche de reconstitution telle qu'illustrée dans l'extrait qui suit:

- \_\_\_ - Je vous en prie.
- \_\_\_ - Bonjour Monsieur!
- \_\_\_ - C'est l'autobus no 22.
- \_\_\_ - 22.
- \_\_\_ - Merci!
- \_\_\_ - Bonjour.
- \_\_\_ - Quel autobus est-ce pour le musée de la Civilisation ?
- \_\_\_ - Le numéro ? Pouvez-vous répéter ?

(Dir\_L6\_11h59, *Intermède, Niveau débutant, Cahier d'activités*, p. 63)

Remettre dans le bon ordre cette série d'énoncés oblige l'étudiant à faire appel à ses connaissances d'un certain schéma discursif.

### 5.2.6 La catégorie «fonction de communication»

Lorsque l'enseignement a pour objectif une situation cible, il se trouve des segments, souvent agissant comme propédeutique, qui visent l'apprentissage de «fonctions de communication» (Wilkins, 1981; Moirand, 1982), termes dont la signification est proche de «actes de langage» ou «actes de parole» (Austin, 1970; Searle, 1972) et «actes illocutionnaires» (Widdowson, 1981a). Pour paraphraser Besse (2000), les fonctions de communication (code : FdC) se traduisent par **des énoncés qui marquent des actions<sup>3</sup> que l'on peut accomplir avec le langage**. La FdC peut être considérée comme l'unité minimale communicative : en effet, c'est l'articulation d'un ensemble de FdC qui sous-tend une intention de communication telle que «obtenir un rendez-vous pour un examen médical» ou «se renseigner auprès d'un propriétaire au sujet d'un logement à louer».

Il convient de souligner que, à la différence d'une tâche portant sur la cohérence et sur la cohésion, un segment traite des FdC (par exemple : refuser une demande de prêt) et de leurs réalisations langagières (par exemple : «Non, désolé.» «Non, je regrette.» «Désolé, j'en ai besoin.») sans considérer les liens qu'elles entretiennent avec les énoncés environnants. En d'autres termes, les FdC (et les énoncés correspondants) constituent une catégorie distincte lorsque le segment les aborde de manière relativement isolée de leur contexte d'emploi.

En guise d'illustration, voici l'extrait d'un segment où il s'agit d'associer la FdC à l'énoncé interrogatif:

---

<sup>3</sup> Au double sens que prend ordinairement ce terme, à savoir, d'après le Petit Robert : Action : «1° Ce que fait qqn et par quoi il réalise une intention ou une impulsion [...]. 2° Fait de produire un effet, manière d'agir sur qqn ou sur qqch.»



**Est-ce que je peux utiliser ton magnétophone à cassettes?**

*Tu fais un seul choix.*

1. C'est une demande de **renseignements**.
  2. C'est une demande de **permission**.
  3. C'est la **description** d'un magnétophone.
- (Ric\_L6\_9h34, *Communication +1*, p. 52)

Dans le même ordre, un des segments de l'unité «Prendre rendez-vous» consiste à faire écouter une série d'énoncés dont certains doivent être assortis avec leur FdC:

**ÉNONCÉS DU PATIENT ET DE LA RÉCEPTIONNISTE (enregistrement) :**

«J'aurais le 12 juillet à 9h30.»  
 «C'est pour un examen gynécologique.»  
 «Clinique médicale Rive-Sud.»  
 «Mon garçon a mal aux oreilles.»  
 «Vous avez dit 8h55?»  
 «Je n'ai rien avant le 10 novembre à 15h25.»

«Oui, ça irait.»  
 «Non, ce n'est pas possible.»  
 [...]

(Bes\_L1\_13h40, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p.145-146)

**LE PATIENT :**

*Il demande un rendez-vous.*  
*Il donne le motif du rendez-vous.*  
*Il accepte le rendez-vous.*  
*Il refuse le rendez-vous.*  
*Il donne sa date de naissance.*  
*Il s'assure de l'heure et la date du rendez-vous.*  
*Il salue.*  
*Il remercie.*  
 [...]

Les FdC, en tant que contenus d'apprentissage, apparaissent parfois dans le cadre d'un texte source tel l'enregistrement d'une conversation :

L1 : Quel film extraordinaire!  
 L2 : Sublime!  
 L1 : Tant d'émotion, ça creuse l'appétit.  
 L2 : C'est vrai. J'ai faim.  
 L1 : Je connais un bon petit resto pas loin d'ici. Je t'invite.  
 L2 : C'est gentil à toi. J'accepte ton invitation. Ça nous permettra de jaser un peu.  
 (Ric\_L6\_12h11, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-A3, p. 113)

Ici, bien que le texte renvoie à une situation de communication, la tâche, elle, se limite à identifier si l'invitation est acceptée, refusée ou reportée. En effet, après l'écoute de chaque conversation, les étudiants sont sollicités pour répéter l'énoncé qui constitue la réponse à l'invitation.

Dans un autre type de segment, les diverses réalisations langagières qui actualisent les FdC sont présentées dans le mode suivant :

...acceptation, refus, acceptation avec délai

Oui,	bien sûr. certainement. pas de problème.	Non,	désolé. je regrette.		
Tiens / Tenez. Voici. Voilà. OK	+ geste	Désolé,	je n'en ai pas. j'en ai besoin. ce n'est pas à moi.	Oui,	une minute. un instant. attends un peu. attendez un peu. après + moment. ça ne sera pas long.

(Dir\_L2\_9h24, Pal\_L2\_15h49, *Québec Atout, Établissement d'enseignement*, T1-A3, p. 119)

Tiré de l'unité «Demander un objet», ce genre de tableau récapitulatif est représentatif d'une façon de faire pour structurer des contenus à caractère fonctionnel. Mais, comme le fait observer Germain (1982 : 21), «on n'y trouve aucune indication sur les situations possibles d'emploi des formes linguistiques suggérées».

Enfin, l'enseignement des FdC comprend parfois une dimension sociolinguistique lorsque le segment est centré sur des variantes formelles et soutenues servant à qui exprimer, par exemple, une demande :

Pourriez-vous me prêter un stylo?  
Je peux avoir la clé?  
Vous avez une gomme à effacer?  
Passe-moi la télécommande.  
[...]

(Pal\_L1, Dir\_L3\_9h07, *Québec Atout, Établissement d'enseignement*, T1-A3, p. 114)

L'étudiant écoute ces énoncés dans le but, entre autres, de les classer dans les catégories «VOUS» ou «TU».

### 5.2.7 La catégorie «mots sémantiques»

Un segment peut aborder les contenus dans une perspective notionnelle. Tout comme la FdC, la notion réfère à la signification d'un énoncé : la première contribue à exprimer une intention de communication alors que la deuxième sert plutôt à exprimer une catégorie conceptuelle telle le temps, l'espace, la quantité. Tel

qu'entendue ici, la catégorie de notion correspond à des «classes notionnelles (Charaudeau, 1992) ou «catégories sémantico-grammaticales» (Wilkins, 1981).

Il faut souligner qu'un segment dont les contenus sont considérés comme notionnels (code : NTN) s'insère dans une séquence de tâches où l'étudiant aura à intégrer ces contenus dans le cadre d'une autre tâche, plus communicative.

- **La situation dans le temps**

Certains des contenus ciblés représentent des éléments linguistiques servant à «l'identification temporelle» comme dans cet exemple tiré de l'unité «Relater des faits du passé»:

Ex. : J'ai obtenu mon diplôme **en 1980**.  
J'ai obtenu mon diplôme **à vingt ans**.

- 1 Je suis né / née \_\_\_\_\_.
- 2 J'ai terminé mes études \_\_\_\_\_.
- 3 J'ai commencé à travailler \_\_\_\_\_.
- [...]

(Ric\_L2\_12h, adapté de *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-IF6, p. 219)

La tâche consiste à compléter les énoncés à l'aide de «en», pour spécifier la date, ou «à», pour référer à l'âge. Dans une leçon subséquente, l'étudiant est invité à relater plus librement les événements marquants de son passé.

Dans un autre cas tiré d'une séquence de segments portant sur l'expression des souvenirs d'enfance, on demande à l'étudiant de souligner les verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif à partir d'extraits d'une narration :

- 1 Avant de nous border, ma mère nous racontait des histoires.
- 2 Mes parents m'envoyaient à la colonie de vacances.
- 3 Je détestais l'école.
- [...]

(Ric\_L1\_11h50, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-IF6, p. 208)

Le temps de verbe ici est associé à la notion de l'antériorité d'un phénomène à caractère répétitif (no 1 et 2) ou d'un sentiment habituel (no 3), phénomènes que Charaudeau (1992 : 470) qualifie de «effet de permanence dans le passé».

L'enseignant sollicite ensuite chaque étudiant pour qu'il relate ses propres souvenirs d'enfance.

Dans certains segments, les contenus notionnels servent à exprimer, par exemple, l'aspect duratif d'une action :

QUE FAISIEZ-VOUS QUAND...

je vous ai téléphoné?

la panne d'électricité est arrivée?

la tempête a commencé?

[...]

(Del\_L1\_19h23, Document maison)

Ici, l'étudiant doit construire une réponse en utilisant une structure qui inclut le passé composé et l'imparfait servant à exprimer, selon les termes de Charaudeau (1992), la «relation d'interdépendance» d'un phénomène par rapport à l'autre.

La corrélation temporelle, dans certains cas, sert à marquer des cas de «comparaison hypothétique» :

1. Si j' (avoir) \_\_\_\_\_ un avion, je (pouvoir) \_\_\_\_\_.

2. Si tu (être) \_\_\_\_\_ plus riche, tu (pouvoir) \_\_\_\_\_.

[...]

(Ran\_L1\_18h35, *Le français langue seconde par thèmes, Cahier d'exercices, Niveau intermédiaire*, p. 119)

Dans cet exercice, l'étudiant doit conjuguer les verbes aux temps appropriés et compléter les énoncés en utilisant une structure où l'imparfait indique l'«inactualité» et le conditionnel, la «perspective éventuelle» (Charaudeau, 1992 : 473). Un segment subséquent amène les étudiants à construire des énoncés à partir d'indices de départ tels «Le matin, si j'avais plus de temps, je ...» (Ran\_L2\_18h40).

- **La localisation dans l'espace**

Des contenus traduisent une perspective notionnelle lorsqu'il s'agit, par exemple, d'exprimer la position dans l'espace :

À	Devant	Par
À côté <sup>4</sup>	En face de	Sous
Dans	Entre	Sur
[...]	[...]	[...]

La poste se trouve \_\_\_\_\_ la bibliothèque et la banque.

Le lion est \_\_\_\_\_ la cage.

Le chien dort \_\_\_\_\_ la cheminée.

Le chat est \_\_\_\_\_ le lit.

[...]

(Ric\_L2\_9h38 , *Vocabulaire illustré 1*, p. 8)

En se référant à l'illustration correspondante, l'étudiant complète chaque phrase à l'aide de prépositions et de locutions prépositives qui partagent une même notion sémantique.

Dans l'unité «S'orienter dans le quartier», les notions de mouvement et de position font l'objet de tâches centrées sur les verbes «tourner», «passer», «continuer», «marcher», conjugués à l'impératif, et des locutions prépositives telles «tout droit», «à gauche» (Dir\_L4\_11h02).

La localisation dans l'espace peut aussi être associée au pronom complément «y» :

Exemple : Tu vas **chez le dentiste** à midi?

- Oui, j'y vais à midi.

1. Elle va **chez le coiffeur** ce soir? \_\_\_\_\_

2. Nous allons **chez Paul** dimanche? \_\_\_\_\_

[...]

(Coc\_L7\_11h14, *Moi, je parle français! 1*, p. 93)

Dans cet exercice, l'étudiant doit procéder à une pronominalisation avec des énoncés qui comportent la notion de «lieu».

### • La comparaison

En tant qu'objet d'apprentissage, des contenus linguistiques peuvent servir à signifier une comparaison:

---

<sup>4</sup> «À côté» constitue une locution adverbiale alors que l'exercice devrait fournir la locution prépositive «à côté de».

Les enfants dorment \_\_\_\_\_ les adultes.  
 Les jeunes fument \_\_\_\_\_ les vieux.  
 L'essence pollue \_\_\_\_\_ le diesel.  
 (Jam\_L1\_17h18, Document maison)

L'étudiant complète les phrase comparatives en choisissant parmi les locutions adverbiales «plus que», «moins que», «autant que». Par la suite, les étudiants doivent rédiger un court texte publicitaire en employant ces mêmes locutions.

### • La quantification

Les contenus d'apprentissage d'un segment relèvent de la notion de quantification lorsque l'étudiant doit, par exemple, trouver l'adjectif numéral correspondant au nombre en chiffres :

Exemple : **Combien fait-il?**  
**(8) Il fait huit degrés.**

Combien fait-il?

1. (0) \_\_\_\_\_
2. (6) \_\_\_\_\_
- [...]

(Dir\_L2\_11h08, *Le français langue seconde par thèmes, Niveau débutant*, p. 43)

Effectuée avec des débutants dans le cadre de l'unité «S'informer des conditions et prévisions météorologiques», cette tâche reprend les contenus de la leçon précédente où les étudiants pratiquent des énoncés tels «Il fait beau», «Il fait soleil», «Il fait chaud». Dans ce contexte, l'exercice cité ci-dessus est davantage axé sur les adjectifs numéraux qui posent encore problème aux étudiants du groupe.

### 5.2.8 Les contenus d'ordre linguistique

Jusqu'ici, les catégories concernent des contenus d'apprentissage qui s'insèrent dans une approche qui met en valeur, plus ou moins directement, la fonction communicative de l'objet qu'est la L2. Or, il se trouve des segments qui traitent l'objet d'étude en fonction des propriétés et des marques formelles d'un phonème, d'un mot, d'un syntagme, d'une phrase ou même de tout un texte. Ces

segments se situent strictement sur le plan d'éléments linguistiques, dissociés de toute NTN, FdC ou SdC. En effet, la langue y est présentée selon un processus abstraitif ayant pour effet d'isoler les unités langagières de leur «valeur communicative» (Widdowson, 1981a).

### 5.2.8.1 La catégorie «grammaire»

Les contenus d'apprentissage relèvent de la grammaire (ou grammaire, code GRM) lorsqu'ils traitent certaines unités linguistiques en tant que catégories fermées (par exemple : adjectif, adverbe, préposition) ou traitent des relations entre ces catégories.

Ainsi, l'enseignement de la langue cible peut se traduire par des tâches où les contenus portent sur la catégorie grammaticale «préposition» :

- 1 J'ai rencontré mon mari ..... des amis.  
(a) à (b) chez (c) pour
- 2 Bernard est professeur ..... trois ans.  
(a) il y a (b) pendant (c) depuis
- 13 Il a acheté un cadeau ..... sa fille.  
(a) au (b) pour (c) à la
- [...]

(Ric\_L5\_9h45, *Vocabulaire illustré 1*, p. 54)

Ici, les prépositions ne sont pas présentées, par exemple, selon une perspective notionnelle puisque l'étudiant est exposé à une série d'énoncés et de prépositions où l'item 1, par exemple, renvoie à la localisation dans l'espace alors que le 2 marque la situation dans le temps. Autrement dit, le principe qui gouverne les contenus visés par ce type d'exercice relève d'une catégorie formelle : l'étudiant doit démontrer ses connaissances d'un ensemble de prépositions renvoyant à des notions distinctes.

Un exercice est aussi axé sur la grammaire lorsqu'on propose à l'apprenant de conjuguer divers verbes au présent de l'indicatif :

Je	<i>manger</i>	Nous	<i>pouvoir</i>
Il	<i>venir</i>	Vous	<i>finir</i>
Elles	<i>prendre</i>	Ils	<i>savoir</i>
[...]		[...]	

(Coc\_L1\_10h21, Source non identifiée)

Dans cet exercice, l'étudiant démontre ses connaissances concernant les flexions verbales des «trois groupes» sans être appelé, toutefois, à employer, dans une tâche subséquente, ces verbes de manière signifiante.

Des connaissances d'ordre grammatical sont également en cause lorsqu'il s'agit de compléter l'exercice suivant :

*Placez l'article défini le, la ou l' devant les mots suivants.*

1. \_\_\_ pluie

8. \_\_\_ neige

2. \_\_\_ vent

9. \_\_\_ nuage

3. \_\_\_ tornade

10. \_\_\_ éclair

[...]

[...]

(Dir\_L2\_11h24, *Le français langue seconde par thèmes, Cahier d'exercices, Niveau débutant*, p. 52)

La réponse de l'étudiant repose sur l'application d'une règle d'accord qui présuppose que le genre du nom soit connu. Le même principe se traduit dans l'exercice suivant :

**Écrivez : quel, quels, quelle, quelles**

\_\_\_ est votre nom?

\_\_\_ est votre nationalité?

Dans \_\_\_ pays vivez-vous?

\_\_\_ sont vos pronoms?

[...]

(Ric\_L8\_9h45, Source non identifiée)

Bien que le contexte linguistique soit la phrase interrogative, cet exercice est d'abord centré sur l'accord du déterminant interrogatif qui, dans le cas présent, concerne davantage la grammaire de l'écrit que celle de l'oral.

Les contenus linguistiques sont parfois présentés sous l'angle de leurs fonctions syntaxiques. Par exemple, dans un cours avec des étudiants de niveau avancé, diverses tâches prennent la forme d'analyse phrastique où l'étudiant est amené à identifier, entre autres fonctions, les attributs, les prédicats, les sujets. Voici un exemple représentatif:



Lisez les phrases suivantes et soulignez-en les S [sujets].

1. La paresse est mauvaise conseillère.
2. À quelle heure êtes-vous partis?
3. Courir m'a épuisé.
4. Dans un arbre chantaient quelques chardonnerets.

[...]

(Jam\_L14\_18h36, *Guide d'analyse grammaticale : de l'observation à la réflexion*, p. 162)

L'exercice est conçu de manière à mettre en évidence les variations concernant le sujet de la phrase. Au cours de la rétroaction, les étudiants sont sollicités pour identifier la catégorie grammaticale et la position dans la phrase de chaque sujet.

Dans un autre type d'exercice, l'étudiant doit choisir entre deux fonctions syntaxiques :

- |                      |       |                       |
|----------------------|-------|-----------------------|
| 1. Voilà un film     | _____ | j'ai déjà vu.         |
| 2. Voilà un policier | _____ | garde bien la banque. |
| 3. Voilà un voleur   | _____ | a l'air méchant.      |
| 4. Voilà l'argent    | _____ | il a volé.            |

(Ric\_L3\_10h07, *Le français langue seconde par objectifs, Niveau 3*, p. 103)

Cet exercice conduit l'étudiant à compléter les phrases à l'aide des pronoms relatifs «qui» et «que». Pour ce faire, il doit considérer le lien fonctionnel (sujet ou objet direct) entre l'antécédent qualifié (par exemple : un film) repris par le pronom, et le verbe qui en dépend (par exemple : j'ai déjà vu).

L'approche grammaticale de l'enseignement se reflète également dans divers segments dont les contenus concernent un type de groupe syntaxique :

Ce n'est pas facile.	Il conduit une auto sport.
Ce n'est pas facile de conduire une auto sport.	
C'est dangereux.	Il mange avant de se coucher.
C'est merveilleux.	Il parle fort à la bibliothèque.
C'est défendu.	Il se lève à cinq heures du matin.
Ce n'est pas bon.	Il conduit très vite en ville.
[...]	[...]

(Ric\_L6\_10h27, Source non identifiée)

Tel que suggéré dans la phrase modèle, cet exercice est centré sur une forme de phrase que l'étudiant doit construire à partir de deux énoncés de départ dont l'un devra être transformé en groupe infinitif.

De façon analogue, certains segments d'ordre grammatical concernent les types de phrase :

Exemple : *Je veux faire du sport. → Je ne veux pas faire de sport.*

1. Je veux sortir tout de suite. \_\_\_\_\_

2. Nous voulons déménager. \_\_\_\_\_

[...]

(Pal\_L1\_15h35, *Par quatre chemins*, p. 111)

Divers segments du corpus comportent une tâche similaire pour traiter des phrases interrogative, énonciative et passive.

### 5.2.8.2 La catégorie «lexique»

Parmi les segments recensés, certaines ont pour objet d'apprentissage le sens d'unités lexicales (code : LEX). En guise d'illustration, les contenus lexicaux peuvent être abordés en ayant recours à la synonymie :

s'amuse	connais	s'en va	partagée
s'appellent	déteste	fin	poser
apprend	discuter	modifiées	rappelles
[...]	[...]	[...]	[...]

J'adore (parler) ..... de politique avec mes amis.

Les enfants sont sages. Ils (jouent) ..... seuls dans leur chambre.

Elle (étudie) ..... le français depuis quatre ans.

(Ric\_L8\_10h18, *Vocabulaire illustré 2*, p. 10)

Il convient de souligner que cet exercice ne fait pas appel aux connaissances grammaticales de l'étudiant puisque les verbes sont déjà accordés.

Sur un mode semblable, une tâche peut amener l'étudiant à associer un terme superordonné à une série d'hyponymes:

Animaux bâtiments famille fleurs	fruits insectes légumes meubles	Oiseaux poissons vêtements viandes
1 chemise, jupe, manteau , robe	.....	
2 chien, cochon, renard, tigre	.....	
3 jonquille, lis, rose, tulipe	.....	
4 canapé, chaise, commode, lit	.....	
[...]	[...]	

(Ric\_L1\_10h07, *Vocabulaire illustré 1*, p. 37)

Un exercice de nature lexicale peut aussi porter sur des expressions idiomatiques :

... une tortue	... une mouche
... une plume	... un poisson dans l'eau
... neige / un drap	... la pluie
[...]	

(Pal\_L5\_16h41, Document maison)

C'est la décontextualisation des items lexicaux qui permet de constater l'orientation linguistique de ce genre d'exercice.

### 5.2.8.3 La catégorie «phonétique»

Les contenus d'un segment relèvent de la phonétique (code : PHO) lorsque, par exemple, l'étudiant doit démontrer qu'il sait discriminer les phonèmes [a] et [ɛ] :

1. Nage	Neige
2. Salle	Sel
3. Plat	Plaît
4. Lave	Lève
[...]	

(Coc\_L8\_12h06, *Français, langue seconde, Niveau 1, Partie 4, LAN-1002-6*, p. 44)

Dans cet exercice, l'étudiant entend un mot (par exemple : neige) qu'il doit associer à l'un des deux phonèmes proposés.

Les sons de la langue cible peuvent aussi renvoyer à la phonétique combinatoire. Le segment portant sur le cas du «e muet» est un exemple probant:

Je fais de l'exercice.  
 Je prends l'autobus.  
 Je regarde la télévision.  
 [...]

(Pal\_L3\_15h22, *La prononciation d'ici pour les gens venus d'ailleurs*, *Cahier d'apprentissage*, p. 77)

Dans cet exercice, l'enseignante prononce les énoncés que les étudiants répètent en portant attention à «e», c'est-à-dire l'effacement du «e».

#### 5.2.8.4 La catégorie «graphie»

Les contenus linguistiques se traduisent parfois par des faits graphiques de langue.

Ainsi, des étudiants de niveau avancé doivent compléter une série d'exercices portant sur les signes orthographiques. En voici un aperçu :

Mettez les signes orthographiques là où c'est nécessaire.

- |             |             |
|-------------|-------------|
| 1. enumerez | 21. vedette |
| 2. preparez | 22. chene   |
| 3. cheque   | 23. Raphael |

[...]

(Jam\_L7\_17h24, Source non identifiée)

La catégorie graphie (GRP) comprend également les signes de ponctuation mis en cause, par exemple, dans l'exercice suivant :

[...] les vacances approchent à grands pas youpi cette année mes parents vont louer un chalet dans les laurentides j'espère que bruno et toi pourrez venir passer une fin de semaine ou deux [...]

(Jam\_L7\_18h38, Document maison)

La tâche consiste à ponctuer et mettre les majuscules dans le texte d'une lettre.

#### 5.2.9 La catégorie «contenu d'ordre socioculturel»

Le corpus comporte des segments pédagogiques qui ont pour contenu disciplinaire des aspects socioculturels de la société d'accueil. Cette catégorie englobe tout objet d'apprentissage qui a trait au cadre politique et géographique, au

patrimoine historico-culturel, au mode de fonctionnement, aux institutions, aux valeurs de la communauté associée à la langue cible.

De manière générale, le traitement d'un contenu d'ordre socioculturel implique le recours à un document authentique. Par exemple, c'est par l'intermédiaire d'un texte publicitaire que l'enseignante aborde la tenue d'activités récréatives de nature saisonnière :

P : Je voudrais vous présenter, pour commencer aujourd'hui, un petit dépliant publicitaire. C'est pour présenter la Fête des neiges. Vous connaissez ?  
(Pal\_L2\_15h07)

L'enseignante désigne tour à tour un étudiant pour faire une lecture oralisée d'un extrait du document. À la suite de chaque extrait, l'enseignante explique des items lexicaux (« glissoire sur tube », « randonnée en calèche », « château de glace »). Au terme de la lecture du document, l'enseignante transmet les coordonnées de l'événement en encourageant les étudiants à y participer.

De manière analogue, l'utilisation de textes médiatiques ou littéraires résulte quelquefois en des explications de nature référentielle. Par exemple, dans le cadre de la lecture d'une chronique intitulée « Arrêtez de sacrer ! »<sup>5</sup>, l'enseignante explique le contexte et le sens premier d'items lexicaux tels « le tabernacle », « le calice », « l'hostie » (Jam\_L13\_17h36). Quant au texte même, il expose une réflexion des pratiques blasphématoires des Québécois, comparées à celles d'autres groupes tels les Français et les Américains.

Par ailleurs, le contenu à caractère socioculturel constitue parfois un préalable pour la réalisation d'une SdC. Ainsi, dans le cadre d'une simulation de conversation pour prendre un rendez-vous ayant trait à un service public ou commercial, les étudiants demandent des clarifications pour des termes qui représentent l'objet même du rendez-vous. Dans ce contexte, l'enseignante explique longuement ce que comporte, par exemple, un « parrainage », un « RÉER » ou l'« assurance-emploi » (Bes\_L3\_13h15).

---

<sup>5</sup> Laporte, Stéphane (2002). Arrêtez de sacrer. *La Presse*, 8 avril, p. A5.

Les échanges informels ou personnalisés sont aussi une occasion propice pour traiter de certains aspects pratiques du fonctionnement de la société d'accueil. Ainsi, en début de leçon, des étudiants rapportent leur expérience après avoir fréquenté l'urgence d'un hôpital (Ric\_L5\_9h30). Ayant lui-même immigré au Québec, l'enseignant commente, en entrevue, la pertinence de ce type d'intervention :

P : D'habitude, je me sers de ma propre expérience d'immigrant. D'ailleurs, qui voulez-vous qui leur donne l'information, si ce n'est pas le prof de français? En plus, il y a beaucoup d'étudiants qui n'écoutent jamais la radio, qui n'écoutent pas la télévision. Par exemple, les frais d'ambulance, ça on l'a fait quand on abordé l'objectif concernant les urgences médicales mais comme la cohorte d'étudiants a changé entre-temps, il faut que je fasse des rappels sur la vie quotidienne. Alors c'est l'intervention du prof qui doit servir à systématiser les contextes sociaux. [...] Parfois, quand ils ne parlent pas beaucoup, ils se ramassent un peu mêlés dans la société, même perdus, je dirais. Il y a toutes sortes de choses qui sont complètement différentes de leur pays. [...] Moi aussi j'aurais aimé avoir cette information quand je suis venu ici. Mais je l'ai découverte tout seul. (Ric\_ENT)

Ces propos suggèrent que les éléments socioculturels traités en classe de L2 contribuent, de manière significative, à une meilleure insertion des nouveaux arrivants.

#### **5.2.10 La catégorie «contenu d'ordre organisationnel»**

Dans le cadre des leçons observées, certains événements, qui souvent surgissent de manière plus dynamique, renvoient à la réalité du milieu pédagogique, sans pour autant être directement visés par l'enseignement. Par exemple, un intervenant de l'établissement vient s'adresser aux étudiants afin de fournir des renseignements quant à la logistique d'une activité de plein air (Ric\_L1\_10h01). Dans une autre classe, ce sont les étudiants qui déclenchent des échanges concernant les modalités pour prendre les présences (Did\_L3\_12h19). Ces événements sont considérés, dans les travaux de Germain (1999 : 179), comme des «activités organisationnelles dont le but n'est pas proprement didactique» Or, le présent modèle considère qu'elles peuvent contribuer à l'apprentissage lorsque ces communications se déroulent dans la langue cible. Nous verrons plus loin que ces échanges

constituent, en fait, d'authentiques situations de communication réalisées en situation pédagogique.

### 5.2.11 La codification des contenus

Parmi les exemples susmentionnés, la plupart sont axés sur un seul type d'objet d'apprentissage. Mais la catégorisation des contenus traités au cours de certains des segments observés n'est pas sans poser quelques problèmes.

Ainsi, il est possible qu'une même phase d'exécution relève de plus d'une catégorie de contenus. Un segment comportant un contenu NTN est un cas probant. Reprenons un des extraits cités précédemment :

QUE FAISIEZ-VOUS QUAND...

je vous ai téléphoné?

la panne d'électricité est arrivée?

la tempête a commencé?

[...]

(Del\_L1\_19h23, Document maison)

Afin de rendre compte de la NTN en tant que «catégorie sémantico-grammaticale», le contenu de cette tâche est codé comme suit :

NTN : corrélation temporelle → passé composé + imparfait de l'indicatif

De la même manière, le segment centré sur la notion de la localisation de l'espace, associée à une préposition, est désigné par :

NTN : localisation dans l'espace → préposition y

En bref, le code doit mettre en évidence la relation entre la notion et l'élément linguistique spécifique auquel elle renvoie.

Dans un deuxième type de cas, le contenu visé par le segment est indissociable d'un autre contenu que représente le texte source. Par exemple, après avoir effectué une écoute portant sur une conversation, les étudiants reçoivent les consignes suivantes :

P : On va regarder ensemble le texte des conversations. On va lire le texte et on va essayer de mettre de l'intonation. Essayez d'être naturels. (Did\_L1\_10h48)

L'exécution de la lecture dramatique, d'une part, repose sur la situation de communication (SdC) représentée par la conversation et, d'autre part, vise directement la prosodie (PHO). La codification de cette exécution se présente comme suit :

SdC : Faire un appel téléphonique > PHO : prosodie

En d'autres termes, la situation de communication est abordée selon ses contenus d'ordre phonétique. De façon similaire, le tableau reproduit ci-dessous illustre que l'enseignement de structures syntaxiques se rapporte, dans certains cas, à des contenus fonctionnels :

MOT-QUESTION	SUJET	AUXILIAIRE	COMPL.	VERBE	
			moi	donne passe prête	donnez passez prêtez
	tu vous			as aurais	avez auriez
Est-ce que	tu vous		me	donnes passes prêtes	donnez passez prêtez
Est-ce que	tu vous	ceux pourrais pouvez pourriez	me	donner passer prêter	
Est-ce que	je j'	peux pourrais voudrais aimerais	te vous	avoir prendre emprunter	

(Dir\_L3\_10h44, *Tu viens d'où? La demande*, document 4 b)

Ici, les diverses variantes langagières servant à exprimer une demande sont présentées selon la structure de phrases interrogatives :

FdC : variantes pour faire une demande > GRM : phrases interrogatives.

Le code comporte ainsi deux composantes : la première indique le type de co-texte (ou texte source) sur lequel repose le contenu plus directement visé par le segment.

La codification se complexifie aussi lorsque le segment met en jeu deux tâches portant sur des types de contenus distincts. En guise d'illustration, voici des exemples de segments cités précédemment :



Comment est-ce qu'il fonctionne, ce jeu?	
<i>Tu fais un seul choix.</i>	<i>Tu coches les réponses possibles.</i>
1. C'est une <b>invitation</b> .	1. Il est à moitié prix.
2. C'est une demande de <b>permission</b> .	2. Environ 10\$.
3. C'est une demande de <b>renseignements</b> .	3. À piles ou à l'électricité.
	4. Vous devez le remonter.
	5. Tirez sur la corde.

(Ric\_L6\_9h34, *Communication + 1*, p. 52)

Ici, la double tâche implique les contenus codés comme suit :

/FdC : demander un renseignement/

/COH : question-réponse/

Pareillement, le segment tiré de l'unité «Prendre rendez-vous avec un intervenant médical» comporte deux catégories de contenu :

**ÉNONCÉS DU PATIENT ET DE LA RÉCEPTIONNISTE (enregistrement) :**

«J'aurais le 12 juillet à 9h30.»

«C'est pour un examen gynécologique.»

«Clinique médicale Rive-Sud.»

«Mon garçon a mal aux oreilles.»

«Vous avez dit 8h55?»

«Je n'ai rien avant le 10 novembre à 15h25.»

«Oui, ça irait.»

«Non, ce n'est pas possible.»

[...]

(Bes\_L1\_13h40, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p.145-146)

**LE PATIENT :**

Il demande un rendez-vous.

Il donne le motif du rendez-vous.

Il accepte le rendez-vous.

Il refuse le rendez-vous.

Il donne sa date de naissance.

Il s'assure de l'heure et la date du rendez-vous.

Il salue.

Il remercie.

[...]

Pour chaque énoncé entendu, l'étudiant doit d'abord identifier l'identité socioprofessionnelle du locuteur pour ensuite associer chaque énoncé du patient avec la FdC appropriée. La codification des contenus de cette tâche se présente comme suit :

/PdC : identité socioprofessionnelle des interlocuteurs/

/FdC : prendre rendez-vous/

En somme, le code rend compte des deux types de contenu qu'implique la double tâche du segment.

### 5.2.12 Récapitulation

Le modèle concernant l'analyse des contenus ciblés par les segments comporte diverses catégories qui tentent de traduire les différentes perspectives quant au traitement des composantes de la L2. De manière générale, la plupart des catégories reflètent deux conceptions de la langue : l'une situe la langue dans son pôle communicatif /culturel et l'autre, dans son pôle linguistique.

D'une part, certains segments dont les contenus sont considérés selon un angle plus communicatif ou culturel relèvent de catégories où la langue est traitée plus intégralement :

- **Contenu d'ordre organisationnel ou ORG**  
Segment non didactique mais où l'on communique en L2 à propos d'aspects reliés à la réalité des étudiants (ex. : l'organisation d'une activité hors institution)
- **Domaine social ou DOM**  
Segment qui traite d'une sphère des expériences de nature communicative et sociale (ex. : le travail, le logement, la santé)
- **Situation de communication ou SdC**  
Segment qui comporte (ou porte sur) un événement réalisé par des actes langagiers qui, selon le contexte, déterminent une intention de communication signifiante (ex. : une entrevue d'emploi, la narration de souvenirs d'enfance)
- **Contenu d'ordre socioculturel ou CLT**  
Segment où l'on communique au sujet de divers aspects qui aident à mieux comprendre la société d'accueil et qui, par le fait même, facilitent l'adaptation, voire l'intégration de l'immigrant adulte (ex. : organisation des services hospitaliers)

D'autre part, la visée communicative se manifeste également par des catégories où les contenus ciblés consistent en des unités plus morcelées :

- **Paramètres de communication ou PdC**  
Segment qui traite une SdC sous l'angle de ses composantes contextuelles (ex. : caractéristiques des interlocuteurs)

- **Objet de communication ou OdC**

Segment qui traite les énoncés d'une SdC selon ce qui est dit dans le message (ex. : la date ou le lieu d'un rendez-vous)

- **Cohérence et cohésion du discours ou COH**

Segment qui traite de l'agencement approprié d'énoncés en fonction de leur valeur communicative et formelle (ex. : appropriation entre question et réponse)

- **Fonctions de communication ou FdC**

Segment qui traite des énoncés linguistiques en tant qu'acte de parole (ex. : faire une demande, refuser une invitation, s'informer d'une localisation)

- **Notions sémantiques ou NTN**

Segment qui traite des énoncés linguistiques sous l'angle des concepts (ex. : temps, lieu)

Quant à la conception de la langue en tant que système linguistique, elle se reflète dans des segments dont les contenus visés représentent des unités formelles de la langue :

- **Grammaire ou GRM**

Segment qui traite la langue en termes soit d'unités relevant de catégories grammaticales (ex. : adjectif, adverbe, préposition), soit des relations entre ces catégories (ex. : pronom complément)

- **Lexique ou LEX**

Segment qui traite la langue en mettant l'accent sur le sens des mots isolés de leur contexte d'emploi (ex. : exercices de synonymie)

- **Phonétique ou PHO**

Segment qui traite la langue en fonction de ses aspects phonétiques (ex. : prosodie, phonèmes)

- **Graphie ou GRP**

Segment qui traite la langue en mettant en évidence ses aspects graphiques (ex. : signes orthographiques)

Par ailleurs, la catégorisation peut poser quelques problèmes lorsqu'un segment semble impliquer plus d'un type de contenus. Le premier cas concerne la catégorie NTN qui renvoie, de manière générale, à des contenus linguistiques. Dans

un deuxième cas, il s'agit d'accomplir une tâche qui vise un contenu (par exemple : PHO) qui, lui, repose sur un texte source consistant en un autre type de contenu (par exemple : SdC). Dans un troisième cas, un même segment comporte deux tâches portant sur des types de contenus distincts.

De surcroît, étant donné la perspective relativement microscopique qu'implique l'analyse du segment pédagogique, force est d'admettre qu'il n'est pas toujours aisé d'en catégoriser les contenus selon les pôles linguistique / communicatif. De manière générale, l'analyse exige un angle de vision élargi afin de considérer la séquence pédagogique dans laquelle s'insèrent les contenus visés par un segment spécifique. Toutefois, il faut convenir que le chercheur est condamné, dans une certaine mesure, à se fier à sa propre intuition pour procéder à l'analyse des contenus traités dans l'enseignement de la L2.

Au terme de cette section consacrée à la catégorisation des contenus, il convient maintenant d'examiner de plus près la manière ou le procédé par lequel l'immigrant adulte est amené à traiter cet objet d'apprentissage en situation pédagogique. La prochaine section portera donc sur l'analyse de l'attribut «tâche» du segment pédagogique.

### 5.3 La catégorisation des tâches

Dans le cadre de la présente section, il s'agit de rendre compte, selon un axe paradigmatique, du type de tâche attendu de l'étudiant. D'emblée, il importe de souligner que l'actualisation d'une tâche est déterminée, en partie, par la catégorie de contenu ciblé par l'enseignement. C'est dans le prochain chapitre que les segments, définis en termes de contenu et de tâche, seront examinés sous l'angle de leurs liens structurels.

L'analyse des unités segmentées s'est d'abord traduite, conformément au devis méthodologique exposé précédemment, par une codification ouverte permettant d'identifier, au moyen de codes initiaux, un maximum de catégories en ce qui concerne la variation des tâches. Cette codification a d'abord donné lieu à une première liste, provisoire, de 29 catégories disparates incluant :

correction	formulation d'hypothèses	identification
association	lecture dramatique	dictée
répétition	reconstitution	transformation
discussion	simulation de conversation	lecture

Or, l'identification des propriétés relatives à chaque catégorie révèle que certaines d'entre elles comportent, en fait, des propriétés communes. Par exemple, les catégories **répétition**, **lecture dramatique** et **dictée** sont toutes des tâches mettant en jeu une forme de **reproduction**. Par ailleurs, ces tâches de reproduction se distinguent d'autres tâches telles la **transformation** et la **reconstitution** qui, elles, actualisent une **production dirigée** de la langue cible. Mais, à leur tour, les tâches de type reproduction et celles de production dirigée partagent des propriétés qui les distinguent de catégories de tâches plus complexes telles **simulation de conversation** et **lecture**.

Par conséquent, en considérant les propriétés communes, il ressort que ces catégories initiales renvoient à une polarité fondamentale où les tâches sont regroupées selon qu'elles amènent le sujet à «apprendre» ou à «employer» la langue. Cette distinction semble capitale pour saisir comment l'actualisation d'une situation

pédagogique intervient sur la relation que le sujet (en l'occurrence, l'immigrant adulte) entretient avec l'objet (ici, la langue seconde). Ainsi, dans certains segments, les tâches amènent l'adulte à tendre davantage vers le pôle sujet-apprenant alors que d'autres le situent plutôt en position de sujet-locuteur de la L2.

Cette catégorisation de type binaire n'est pas sans rappeler l'apparente polarisation de concepts théoriques relatifs au développement d'une compétence à communiquer :

usage de la langue	emploi de la langue
compétence (savoir)	performance (savoir-faire)
précision	aisance
connaissances déclaratives	habileté procédurale
tâche simple	tâche complexe
analytique	expérientiel

Il s'agit ici de différentes perspectives servant à cerner un même objet.

De fait, plusieurs de ces concepts pivots de l'enseignement-apprentissage des L2 renvoient, plus ou moins directement, à la distinction établie en théorie de la communication entre **code**, le système de signes abstraits soumis à un ensemble de règles combinatoires, et **message**, c'est-à-dire l'information communiquée lorsqu'un énoncé est employé dans des circonstances déterminées.

Cette distinction entre code et message s'apparente à celle établie par Widdowson (1981a) entre **usage** de la langue (les connaissances du système de la langue), et **emploi** de la langue (l'utilisation des connaissances du système à des fins communicatives). La notion d'usage, selon l'auteur, peut être liée à la notion de **compétence** (ou savoir), et celle d'emploi à la notion de **performance** (ou savoir-faire). La performance linguistique, poursuit Widdowson, combine la manifestation simultanée du système de la langue (l'usage) et son actualisation (l'emploi).

Par ailleurs, l'auteur met en relief le rapport d'inclusion ou d'implication entre l'usage et l'emploi en ces termes:

Connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est pas complété par une connaissance de l'emploi approprié. Celle-ci inclut nécessairement la connaissance de l'usage mais l'inverse n'est pas vrai. (Widdowson, 1981a: 29)

Au sujet de l'«usage correct», Widdowson (1981a : 17) démontre qu'en situation pédagogique l'usage de la langue se manifeste par des énoncés «corrects», sur le plan linguistique, mais souvent inappropriés, sur le plan communicatif. La séquence question-réponse qui suit est un exemple probant :

Le professeur :	Qu'y a-t-il sur la table?
Les élèves :	Il y a un livre sur la table.

D'une part, du point de vue de la fonction de communication, une personne ne pose pas normalement une question à laquelle il connaît déjà la réponse. Bien que ce type d'échange soit dépourvu de valeur communicative, des recherches en classe de L2 (Long et Sato, 1983; Pica et Long, 1986) rapportent la prédominance de ces sollicitations souvent désignées comme «questions de démonstration d'un savoir». D'autre part, d'un point de vue formel, ce type de question n'appelle pas d'ordinaire une réponse sous forme de phrase complète. En somme, en situation d'usage de la langue, l'étudiant est d'abord sollicité pour manifester sa connaissance des règles du système même si cela se traduit parfois par des exemples d'emploi inapproprié de la langue.

Par ailleurs, l'importance à accorder aux énoncés corrects n'est pas sans rapport avec les concepts de **précision** (*accuracy*) et d'**aisance** (*fluency*), autre dualité conceptuelle dans le domaine de la didactique des L2 (Brumfit, 1984). De fait, Netten, Germain et Séguin (2002) notent avec propos que l'usage et l'emploi de la langue, tels que définis par Widdowson, correspondent respectivement, dans les termes des théoriciens de l'enseignement de la langue, à précision (l'habileté d'un individu à utiliser correctement ses connaissances du système de la langue) et à aisance (la capacité à se servir de ces connaissances de façon appropriée).

Du point de vue de l'apprentissage, des auteurs d'inspiration plus cognitiviste dont Johnson (1996) distinguent les **connaissances déclaratives** (savoir, informations, faits) et l'**habileté procédurale**<sup>6</sup>, soit l'habileté à utiliser ces connaissances de manière plus ou moins automatisée (ou contrôlée, selon la terminologie employée par Bialystok, 1982). Ainsi, l'automatisation libère l'attention consciente afin que celle-ci soit disponible pour effectuer des opérations plus complexes. Dans le cadre de l'acquisition d'une L2, l'habileté à automatiser signifie que l'apprenant sait employer correctement l'ensemble de son savoir langagier alors que son attention est centrée sur le message à communiquer (Johnson, 1996).

À leur tour, les notions de procéduralisation et d'automatisation des connaissances sont mises à contribution dans divers travaux qui traitent de l'aisance à communiquer (Faerch et Kasper, 1984; Lennon, 1990; Netten, Germain et Séguin 2002; Schmidt, 1992). Par exemple, le rapport entre ces différents concepts peut être *entendu comme suit* :

La précision linguistique requiert l'utilisation de démarches analytiques de la part de l'apprenant; psychologiquement, ce serait surtout la mémoire déclarative qui entrerait en jeu. Pour l'aisance à communiquer, c'est plutôt l'implication dans des activités de communication; psychologiquement, ce serait surtout la mémoire procédurale qui entrerait en jeu. (Netten, Germain et Séguin, 2002 : 72)

De plus, la dimension cognitive est également prise en compte lorsqu'il s'agit de distinguer les deux grands types de tâches en termes de leur complexité. Aux dires de Robinson (2001), la **complexité de la tâche** résulte des exigences imposées par le processus tels l'attention, la mémoire, le raisonnement, qui sont requis par la structure de la tâche assignée à l'apprenant. Afin d'évaluer la nature et le degré de complexité d'une tâche, l'auteur propose de considérer divers traits dont la quantité de contenu requise pour réaliser la tâche (+/- éléments), la présence d'une

---

<sup>6</sup> À l'instar de Schmidt (1992), je privilégie l'expression «habileté procédurale» à celle de «connaissances procédurales» afin de souligner que la procéduralisation réfère davantage à une performance en temps réel plutôt qu'à une connaissance de ce qui doit être fait.



interdépendance entre tâches secondaire et primaire (+/- tâche unique), et le recours à des connaissances préalables (+/- connaissances préalables). À titre d'exemple d'une tâche complexe en situation pédagogique, Robinson mentionne la simulation d'une situation de la «vie réelle» : l'étudiant simule une entrevue d'emploi dont les questions ne sont pas préalablement fournies.

Certains des traits proposés par Robinson concernant la complexité de la tâche sont reflétés dans les travaux de Johnson (1996) qui établit une distinction entre **pratique parcellaire** (*part-practice*) et **pratique globale** (*whole-practice*). La pratique parcellaire fait référence aux exercices de type structural qui traitent, de manière atomisée, des éléments prédéterminés de la langue tels les phonèmes, les structures syntaxiques, les notions sémantiques et les fonctions de communication; au contraire, la pratique globale consiste en des tâches de type combinatoire telles que jeux de rôles, discussions, simulations et jeux communicatifs, activités où l'étudiant doit utiliser son attention cognitive pour réaliser plusieurs opérations à la fois.

Enfin, en se référant au modèle proposé par Rivers (1988) qui distingue l'**appropriation des habiletés** (*skill-getting*) de l'**emploi des habiletés** (*skill-using*), Stern cerne deux types d'orientation pédagogique, l'une **analytique**<sup>7</sup> et l'autre **expérientielle** :

ANALYTIC	EXPERIENTIAL
Focus on aspects of L2, including phonology, grammar, functions, discourse, sociolinguistics.	Substantive and motivated topic or theme (topics are not arbitrary or trivial).
Cognitive study of language items (rules and regularities are noted; items are made salient, and related to other items and systems).	Students engage in purposeful activity (tasks or projects), not exercises.
Practice or rehearsal of language items or skill aspects.	Language use has characteristics of real talk (conversation) or uses any of the four skills as part of purposeful action.
Attention to accuracy and error avoidance.	Priority of meaning transfer and fluency over linguistic error avoidance and accuracy.
Diversity of social interaction desirable.	Diversity of social interaction.

(Stern, 1990 : 106)

<sup>7</sup> À ne pas confondre avec la distinction exposée par Wilkins (1976) entre approche analytique (où l'étudiant doit analyser ce qui lui a été présenté globalement) et approche synthétique (où l'étudiant doit intégrer ou faire la synthèse d'éléments présentés de manière parcellaire).

L'approche analytique se caractérise par son traitement plus décontextualisé et abstrait des faits langagiers tout en mettant l'accent sur l'évitement des erreurs et la précision linguistique. L'orientation analytique se traduit ainsi par des activités d'étude et de pratique de la langue. En revanche, l'approche expérientielle se distingue par sa centration sur un emploi de la langue où les étudiants sont engagés dans une interaction sociale authentique. L'orientation expérientielle implique donc des activités qui mettent en jeu l'aisance à communiquer dans le contexte d'échanges signifiants. Force est de constater que les propositions de Stern font écho à des notions décrites précédemment.

Tel est donc le cadre général de référence sur lequel repose l'identification des propriétés des deux grands types de tâches recensées dans le corpus à savoir, les tâches d'usage et les tâches d'emploi de la langue.

- **Les propriétés des tâches d'usage de la langue**

Une tâche qui est axée sur l'usage de la langue comporte certaines des propriétés ou caractéristiques suivantes :

- privilégie l'étude et la pratique d'unités langagières fragmentées (par exemple : phonème, lexique, structure syntaxique, notion sémantique, fonction de communication);
- privilégie les unités langagières comme principe organisateur pour étudier ou pratiquer la langue;
- privilégie l'aptitude à percevoir, agencer ou (re)produire des énoncés «corrects»;
- privilégie l'étude et la pratique systématique de la langue au moyen d'exercices à caractère répétitif dont les réponses sont prévisibles;
- privilégie les tâches simples qui mettent en jeu des contenus fragmentés et des processus cognitifs de «bas niveau».

En d'autres termes, la tâche d'usage de la langue amène l'étudiant à accomplir une **tâche simple** où il doit focaliser son attention sur des **formes langagières**

**fragmentées** soit pour prendre connaissance de nouveaux contenus, soit pour manifester correctement ses connaissances linguistiques dans le cadre d'un **exercice** dont les **réponses** sont **prévisibles**.

- **Les propriétés des tâches d'emploi de la langue**

Une tâche qui est axée sur l'emploi de la langue en situation pédagogique comporte certaines des caractéristiques suivantes :

- prédispose l'étudiant à mettre en branle ses connaissances du système de la langue en vue d'établir (ou rétablir) les liens implicites entre les énoncés d'un discours;
- privilégie l'intention de communication comme principe gouverneur en amenant l'étudiant à faire appel à ses expériences, ses intérêts et sa connaissance du monde;
- fait appel à la capacité à produire ou à interpréter des énoncés de manière appropriée au contexte;
- favorise la capacité à construire et négocier le sens au moyen, entre autres, de questions ouvertes;
- s'appuie sur des tâches complexes qui mettent en jeu l'intégration des connaissances et des procédés cognitifs.

Autrement dit, une tâche d'emploi de la langue amène l'étudiant à accomplir une **tâche complexe** qui met en jeu **l'intégration de ses connaissances et habiletés** (linguistiques et autres) en faisant appel à **ses intérêts et ses expériences** en vue de produire ou d'interpréter un discours en fonction de son **intention de communication** (réelle ou simulée) et du **contexte**.

Les prochaines sections sont consacrées à une description plus détaillée des sous-catégories pour ces deux classes (ou méta-catégories) de tâches.

### 5.3.1 La tâche d'usage de la langue et ses sous-catégories

Les tâches d'usage se subdivisent selon qu'elles poursuivent un but d'étude ou de pratique de la langue. En ce sens, elles s'apparentent à l'enseignement à caractère analytique:

«An analytic approach is based on techniques of study and practice.

.....  
The learner stands away from the language and examines it or rehearses it in some way. A language item presented and practiced through the analytic technique make no pretence of being real communication. Analytic techniques point to identify, explain, compare, illustrate, and practice a language feature or an aspect of language use.» (Stern, 1992: 301, 307)

Ainsi, il convient de faire une distinction entre les tâches d'étude de la langue, axées sur le développement des connaissances, et les tâches de pratique de la langue, axées sur l'utilisation de ces connaissances en vue de développer, de manière dirigée, l'habileté à reproduire ou à agencer des unités de la langue (phonèmes, mots, structures, notions, fonctions).

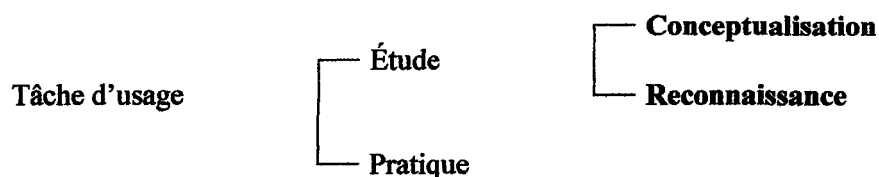


#### 5.3.1.1 Les tâches d'étude de la langue

La tâche d'étude vise à développer les connaissances ou le savoir du système langagier. Il s'agit ainsi pour l'étudiant de construire ses connaissances déclaratives en se représentant mentalement les divers types de composantes de la langue cible. L'étudiant n'est pas engagé ou impliqué dans une situation de communication puisque la langue consiste en un objet d'apprentissage formel qui est traité de manière abstraite selon ses propriétés linguistiques, notionnelles, fonctionnelles et contextuelles.

La plupart des tâches d'étude privilégient la pratique systématique au moyen de l'exécution d'exercices dont les principales caractéristiques sont définies par Besse et Porquier (1984). Tout d'abord, l'exercice se distingue par rapport à d'autres tâches par le caractère répétitif du type de réponse attendu ou de la tâche à effectuer. L'étudiant doit, en effet, faire plusieurs fois la même chose. En deuxième lieu, l'exercice accorde très peu de latitude à l'étudiant pour répondre puisque les réponses exigées sont prévisibles et convergentes, donc connues de l'enseignant. En troisième lieu, l'exercice consiste en une tâche fractionnée relevant d'opérations relativement simples. Enfin, l'exercice porte sur un seul ou quelques aspects déterminés de la langue-cible, plutôt isolés de leur complexité originelle. En bref, l'exercice réfère, selon les termes de Johnson (1996), à une pratique parcellaire.

Dans les pratiques observées, l'étude de la langue se traduit par des tâches de **conceptualisation** et des tâches de **reconnaissance**.



Examinons d'abord les tâches de conceptualisation.

- **La conceptualisation**

La conceptualisation peut être associée à une «prise de conscience» (Moirand, 1982). Ce type de tâche met en jeu la conception métalinguistique qu'ont les apprenants du fonctionnement de la langue cible en tant que système ou code. Les tâches de conceptualisation visent à amener l'apprenant à organiser, plus ou moins consciemment, les données de la L2, et peuvent donner lieu à des moments de réflexion en activant des processus relatifs à la représentation abstraite des données langagières.

Selon les données prélevées sur le terrain, les tâches de conceptualisation se traduisent par les procédés suivants : **structuration des connaissances, évocation des connaissances, formulation d'hypothèses et correction**. Ces procédés seront tour à tour illustrés par des exemples extraits des leçons observées au cours de la recherche doctorale.

### **La structuration des connaissances**

La structuration des connaissances consiste, pour le sujet apprenant, à se faire exposer, expliquer ou illustrer des faits de langue (par exemples : lexique, règle, structure) qui représentent des contenus d'apprentissage visés par un ou plusieurs segments. Effectuée par l'enseignant, la présentation de ces faits langagiers s'appuie sur des phrases modèles, des exemples, des paraphrases. Souvent décrite selon le point de vue de l'agent (enseignant ou manuel), la structuration des connaissances est désignée, dans certains écrits, tantôt comme «présentation» (Germain, 1999; Richards et Lockhart, 1996), tantôt comme «*content explanation*» (Crookes et Chaudron, 1991).

Dans la plupart des cas, la participation observable de l'étudiant consiste à écouter les explications de l'enseignant, à lire les phrases modèles et à répondre à certaines questions visant à vérifier sa compréhension de l'explication en cause. Ainsi, la structuration des connaissances ne doit pas être entendue comme une tâche conçue pour que l'étudiant utilise, sur-le-champ, le contenu ciblé dans une réponse verbale : il s'agit essentiellement de comprendre le sens ou le fonctionnement de données langagières.

Lors de la structuration des connaissances, l'enseignant peut recourir à du matériel didactique qui met en évidence les aspects formels concernant le verbe :

### LA FORMATION DU SUBJONCTIF PRÉSENT

- Prendre le radical du verbe conjugué à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel au présent de l'indicatif.
- Conjuguer le verbe en utilisant les terminaisons suivantes :

je...	-e	nous...	-ions
tu...	-es	vous...	-iez
il/elle/on...	-e	ils/elles...	-ent

- Placer **que** devant le verbe conjugué.

Exemple : **Dire**

que je dise	que nous disions
que tu dises	que vous disiez
qu'il/elle/on dise	qu'ils/elles disent

[...]

(Gis\_L12\_10h, *Le français langue seconde par thèmes, Cahier d'exercices, Niveau avancé*, p.212)

La structuration des connaissances peut se faire au moyen de phrases modèles servant à illustrer un phénomène syntaxique tel que la subordination :

Les pronoms relatifs « qui » et « que »

J'ai trois cousins :      ils habitent aux États-Unis.  
    je ne les vois pas souvent.



J'ai trois cousins      **qui** habitent aux États-Unis.  
    **que** je ne vois pas souvent.

(Ric\_L3\_10h07, *Le français langue seconde par objectifs, Niveau 3*, p. 102)

Dans certains cas, la structuration des connaissances peut être déclenchée par l'initiative d'un étudiant qui pose une question de clarification. Par exemple, suite à la correction d'un exercice de discrimination auditive mettant en jeu des items tels

«j'avais mangé», «j'ai mangé», «je mangeais», un étudiant demande à l'enseignant d'expliquer la différence, en termes de prononciation, entre «ais» et «é» (Del\_L1\_21h06).

De plus, la structuration des connaissances fait parfois appel à une représentation à la fois abstraite et synthétique des données langagières en amenant l'étudiant à faire certains liens entre divers contenus. Dans certaines des pratiques observées, les contenus traités consistent en des énoncés divers servant à exprimer des fonctions de communication. Tiré de l'unité «Faire un appel téléphonique», l'extrait qui suit constitue un exemple représentatif des tableaux récapitulatifs couramment utilisés en structuration des connaissances:

	<b>Demandeur</b>	<b>Répondeur</b>
<b>Prise de contact</b>		-Allô! -Oui! -Oui, allô?
<b>Demander quelqu'un</b>	-Est-ce que je peux parler à X s'il vous plaît? -X s'il vous plaît.	-Oui c'est moi (demandé) -Un instant s'il vous plaît. -X n'est pas là en ce moment [..]
<b>S'informer</b>	Savez-vous -quand -à quelle heure -où il est?   il va revenir?	-Je ne le sais pas. -Ce soir. -Demain. Vers # heures.
<b>Prendre/laisser un message</b>	-Est-ce que je peux laisser un message? [...] -Dites-lui que X a téléphoné.	-Avez-vous un message? -Désirez-vous laisser un message? -Voulez-vous laisser un message?

(Did\_L3\_10h13, *Tu viens d'où? Au téléphone*, document 2)

Le contenu de ce segment peut être codé comme suit :

Did_L3_10h13	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : Établir le contact au téléphone téléphonique > FdC : variantes pour prendre contact, demander quelqu'un, s'informer, prendre/laisser un message
--------------	----	---------------------------------	---

La structuration des connaissances peut également porter sur l'ensemble des particularités d'un point à l'étude. Par exemple, des apprenants de niveau avancé



prennent connaissance des cas problématiques associés au COD (complément d'objet direct) dans un texte composé de treize rubriques dont une est citée à titre d'exemple :

#### COD et pronominalisation

Soit une phrase du type *Les livres que vous avez lus étaient des classiques*. Vous désirez trouver le COD du verbe *avez lus* et vous posez la question : «Vous avez lu quoi?» La réponse à cette question vous semble être *les livres*. Mais attention, *les livres* est le sujet du verbe *étaient*.

Vous devez retenir qu'en analyse grammaticale un même mot ne peut exercer plus d'une fonction à la fois. Alors le véritable COD de *avez lus* est *que*, pronom relatif qui a pris le relais du nom, qui remplace le mot *livre*.

Avant d'utiliser un pronom, demandez-vous quel nom il est censé remplacer de façon à choisir le bon pronom, à mieux saisir sa fonction et à procéder aux accords qui parfois en dépendent.

(Jam\_L11\_17h27, *Guide d'analyse grammaticale : de l'observation à la réflexion*, p, 172)

Avec un groupe de niveau débutant, une des tâches de structuration des connaissances porte sur les particularités de la place de l'adjectif en français :

1. Généralement, on place le mot le plus long en dernier.

Ex. :       un bel hiver  
             un été magnifique

2. On place après le nom :

- a) les adjectifs exprimant des qualités physiques, occasionnelles, accidentelles :

Ex. :       une pluie fine / intermittente / torrentielle

- b) les adjectifs indiquant la forme et la couleur :

Ex. :       un ciel bleu / gris

[...]

(Rid\_L5, *Québec Atout, Médias*, T8-A1, p. 33)

#### L'évocation des connaissances

Une tâche d'évocation des connaissances fait essentiellement appel à la mémoire déclarative : l'étudiant doit démontrer sa capacité de rétention en évoquant des éléments langagiers spécifiques ayant déjà fait l'objet d'apprentissage.

L'évocation peut prendre la forme d'une récitation lorsque, par exemple, l'enseignant donne la consigne suivante :

P : On va prendre le verbe «écrire». On va le conjuguer au futur. (Ric\_L7\_10h02)

Chaque étudiant, à tour de rôle, doit alors réciter la conjugaison du verbe au temps désigné. Dans un groupe de débutants, la récitation de verbes conjugués à différents temps sert de «réchauffement» en début de leçon (Coc\_L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 et L8). Par exemple, une de ces tâches porte sur les verbes du «premier groupe» :

- P : Ce matin, on va travailler avec les verbes du premier groupe. Ces verbes sont à peu près 85% des verbes en français. Alors, «manger» au présent, É4, qu'est-ce que ça donne ?
- É4 : [conjugue le verbe demandé]
- P : Le passé composé de «manger», É8.
- É8 : [conjugue le verbe demandé]
- P : Le futur de «manger», É2.
- É2 : [conjugue le verbe demandé]
- P : Le conditionnel de «manger», É10.
- É10 : [conjugue le verbe demandé ; P corrige terminaisons]
- P : L'impératif de «manger», É1.
- É1 : [conjugue le verbe demandé]
- P : L'imparfait, É5, de «manger».
- É5 : [conjugue le verbe demandé]
- P : Maintenant, le verbe «jeter». Au présent, É5.
- [...]
- (Coc\_L6\_9h26)

Cet exercice de récitation est ainsi répété avec les verbes «parler», «envoyer» et «essayer».

L'évocation peut également impliquer des contenus de nature fonctionnelle. Par exemple, une enseignante sollicite, en guise de rappel de contenus vus dans une leçon antérieure, les réalisations langagières utilisées pour exprimer les fonctions de communication d'un patient qui téléphone en vue d'obtenir un rendez-vous auprès d'un médecin (Bes\_L2\_10h17).

### **La formulation d'hypothèses**

À la différence d'une tâche de structuration ou d'évocation des connaissances, une tâche de formulation d'hypothèses est conçue pour susciter une réponse résultant d'une démarche visant la découverte d'une règle.

En guise d'illustration, l'étudiant doit découvrir la règle d'emploi pour le plus-que-parfait à partir d'un corpus de neuf énoncés servant de phrases modèles :

1. Ils avaient annoncé de la pluie, mais finalement il a fait beau.
2. Mon mari m'avait dit qu'il arriverait à 10h00 mais il est arrivé à 2 heures du matin.
3. Heureusement qu'il avait mis sa ceinture de sécurité sinon il serait mort dans cet accident.

[...]

(Del\_L1\_19h51, Document maison)

Il convient de souligner que cet exemple représente l'unique occurrence dans le corpus de ce type de procédé.

### **La correction**

La tâche de correction a pour but de permettre à l'étudiant de vérifier si un texte ou une réponse est conforme avec ce qu'elle doit être. En d'autres termes, la tâche implique la détection d'erreurs.

Si elle concerne les réponses des étudiants, la correction est généralement effectuée lors d'une phase de rétroaction au cours de laquelle les étudiants peuvent être appelés à jouer un rôle actif pour détecter les erreurs produites par leurs pairs qui présentent leur simulation de conversation:

P : Ok. Fini. Il reste cinq minutes [avant la pause]. On va demander à deux personnes de le faire et les autres vous allez être profs. Vous allez noter ce qu'on a oublié.  
(Bes\_L1\_14h54)

Lorsqu'il s'agit d'une tâche à l'écrit, l'enseignant peut recourir à des acétates où les réponses sont projetées à l'ensemble de la classe afin que les pairs relèvent les erreurs. Une enseignante explique, en entrevue, la raison pour laquelle elle privilégie cette technique de correction :

P : Moi, j'ai beaucoup aimé la méthode des acétates. [...] Sur papier, je serais passée, comme dans le temps je faisais : «Ah! Ça c'est pas correct, ça c'est correct». Mais les autres n'auraient pas vu. Mais là il y a le visuel, aussi. C'est très bien. Et souvent, pendant qu'ils regardent la projection faite par d'autres, en sourdine, en douce, ils se mettent à corriger leurs propres réponses, c'est-à-dire qu'ils intègrent leurs connaissances au fur et à mesure qu'ils voient les autres réponses. (Jam\_ENT)

Selon les pratiques, la correction d'une dictée peut aussi s'appuyer sur une participation active des étudiants. À ce sujet, un enseignant résume sa démarche en ces termes :

P : Ils échangent leur feuille pour qu'ils corrigent la copie de leur voisin. Je leur laisse du temps pour qu'ils voient s'ils ont fait les mêmes erreurs que leur voisin. Ça c'est juste pour comparer, c'est comme un petit défi. Après ça, je les envoie au tableau. Un fait la lecture, l'autre écrit, un autre corrige, et moi je corrige après. Mais il faut que je demande à un étudiant de le corriger avant. (Did\_ENT)

Les exemples mentionnés ci-dessus concernent la correction de productions ou de réponses fournies par les étudiants. Or, la tâche de correction se présente parfois sous la forme d'une «cacographie» que Besse et Porquier (1984 : 123) définissent comme suit : «exercice qui consiste à demander aux élèves de corriger un texte fautif du point de vue orthographique et/ou grammatical». Dans certains cas, la correction peut porter sur des phrases isolées comportant un même type d'erreur grammaticale:

1. Corrigez les prépositions fautives.
    - a) Il est en votre intérêt de rester calme.
    - b) Ces travaux de recherche serviront pour d'autres expériences.
    - c) Ils pensaient d'éviter la faillite malgré tout.
- [...]

(Jam\_L6\_17h54, *Le français au bureau, Cahier d'exercices et corrigé*, p. 37)

Dans d'autres exercices, on demande à l'étudiant de relever les erreurs dans une lettre:

P : [distribue document] Vous avez une lettre de présentation. C'est l'anti-modèle. Vous essayez de trouver les erreurs de cette lettre. (Mam\_L1\_11h29)

Ici, les erreurs de l'«anti-modèle» ne se rapportent pas à l'orthographe ou à la grammaire mais plutôt au style de correspondance d'affaires :

(...)

À qui de droit,

Par la présente, je désire offrir mes services pour un poste en management au sein de votre entreprise. À cet effet, vous trouverez ci-jointe une copie de mon curriculum vitae.

J'ai un baccalauréat en administration des affaires et je possède un peu d'expérience dans le domaine. Je crois posséder les qualifications nécessaires pour participer à la croissance de votre entreprise.

Je demeure disponible pour une éventuelle entrevue.

Bien à vous.

Claude Gauthier

(Mam\_L1\_11h29, Source non identifiée)

En somme, les diverses tâches de conceptualisation décrites ci-dessus représentent une façon d'aborder l'étude de la L2 qui donne lieu à des moments de conscientisation concernant le fonctionnement du système langagier. La seconde sous-catégorie de l'étude comporte des tâches de reconnaissance.

- **La reconnaissance**

La reconnaissance consiste à percevoir des composantes langagières afin de les assimiler à des contenus déjà vus qui servent de référence. C'est donc la mémoire déclarative d'un apprentissage antérieur qui intervient quand il s'agit de voir, d'entendre, de reconnaître des unités d'ordre phonétique, grammatical, sémantique, fonctionnel ou notionnel.

Les exercices de reconnaissance font parfois l'objet d'un habillage phrastique, discursif ou situationnel : la tâche n'est pas présentée comme un travail d'analyse «pure» de la langue mais il n'en demeure pas moins qu'elle favorise un travail de

dissociation des éléments langagiers. Ces exercices se traduisent par les procédés suivants : **repérage, identification, reformulation, discrimination et association.**

### Le repérage

L'exercice de repérage vise à amener l'étudiant à repérer ou détecter un élément appartenant à une catégorie de contenu prédéterminée. Dans cette tâche qui sous-tend une compréhension sélective, l'étudiant doit démontrer qu'il perçoit (à l'oral ou à l'écrit) l'occurrence d'un exemple du type de contenu ciblé, en le soulignant, en le reproduisant, ou en en donnant le nombre d'occurrences.

Ainsi, le repérage se traduit, dans l'exemple retenu, par l'écoute d'une série d'énoncés (en italique) où l'apprenant doit porter attention à la présence d'un phonème ciblé :

- «f»    \_\_\_    *[Félix est fou des festivals.]*  
 «v»    \_\_\_    *[Vous reviendrez nous voir plus souvent.]*  
 «f»    \_\_\_    *[Vas-tu venir au feu d'artifice le vingt-neuf?]*  
 [...]    \_\_\_

(Ric\_L7\_11h29, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-A3, p. 103)

Bien que cet exercice s'appuie sur des énoncés tirés de l'unité «Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir», la tâche implique la reconnaissance d'aspects formels et ne nécessite pas l'interprétation de la valeur communicative du message.

Dans d'autres cas, on demande à l'étudiant de souligner des éléments appartenant à une forme grammaticale déterminée. Dans l'extrait qui suit, les contenus visés sont les verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif:

- 1    Avant de nous border, ma mère nous racontait des histoires.
  - 2    Mes parents m'envoyaient à la colonie de vacances.
  - 3    Je détestais l'école.
- [...]

(Ric\_L1\_11h50, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-IF6, p. 208)

L'apprenant peut aussi être appelé à démontrer qu'il a su repérer le contenu demandé en le reproduisant (à l'oral ou à l'écrit), la reproduction étant ici considérée comme

une tâche servant de support. À titre d'exemple, les étudiants doivent repérer (et noter) cinq «actions» mentionnées dans un texte narratif (Ric\_L2\_11h05). De manière similaire, l'enseignante fait visionner l'extrait d'un long métrage et demande aux étudiants de détecter les verbes à l'imparfait (Del\_L1\_21h14). Dans un autre cas, l'étudiant doit d'abord repérer les items d'un texte qui remplissent la fonction de sujet et ensuite repérer les verbes dont ils dépendent :

Au loin, à l'horizon, derrière quelques nuages diaphanes, baissait rapidement le soleil. Il ressemblait à une boule de feu qu'engloutirait bientôt la montagne. Le bel astre avait brillé fort, il ne lui restait plus que quelques rayons à envoyer doucement. [...]

(Jam\_L14\_18h36, *Guide d'analyse grammaticale : de l'observation à la réflexion*, p. 165)

La tâche de repérage peut être utilisée, comme dans l'exemple suivant, pour traiter des formes langagières relatives à l'OdC exprimé dans trois conversations téléphoniques:

#### APPEL (1)

OÙ?	.....
POURQUOI?	.....
AVEC QUI?	.....
QUELLE DATE?	.....
À QUELLE HEURE?	.....

#### APPEL (2)

OÙ?	.....
[...]	

(Bes\_L1\_13h13, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p. 144 )

Ici, l'étudiant doit démontrer qu'il sait reconnaître les coordonnées ayant trait à un rendez-vous de nature médicale. Le contenu et la tâche sont indiqués comme suit :

Bes_L1_13h13	ÉT Repérage	SdC : Prendre rendez-vous avec un intervenant médical > OdC : Objet du rendez-vous, moment, lieu, nom du médecin
--------------	-------------	--

Une autre tâche porte sur un contenu notionnel et consiste à écouter le début d'échanges téléphoniques tels que :

Demandeur : Est-ce que je peux parler à M. Jacques Gagnon, s'il vous plaît?

Répondeur : Je regrette, M. Gagnon n'est pas là aujourd'hui.

(Did\_L2\_9h21, *Tu viens d'où? Au téléphone*, document 3b)

Il s'agit de repérer et de noter, selon les trois rubriques proposées, les énoncés indiquant différentes durées d'absence. Voici, inscrites en italique, les réponses attendues :

Quelques minutes	Jusqu'à ce soir	Jusqu'à demain
<i>... va arriver d'une minute à l'autre</i>	<i>...parti pour la journée</i>	<i>...absent jusqu'à demain</i>
<i>... sortie pour pas très longtemps</i>	<i>...va être ici à l'heure du souper</i>	<i>... va être ici demain matin</i>
	<i>...va revenir dans la soirée</i>	<i>... n'est pas là aujourd'hui</i>

(Did\_L2\_9h44, *Tu viens d'où? Au téléphone*, document 3c corrigé)

Selon ce qui précède, la tâche de repérage amène l'apprenant à percevoir, de manière sélective, divers aspects déterminés du système de la L2.

### L'identification

L'identification est, en quelque sorte, le procédé inverse du repérage en ce qu'elle exige de l'apprenant qu'il spécifie la catégorie de contenu d'unités langagières désignées par l'enseignant. Il s'agit donc de la reconnaissance de propriétés plus formelles.

Ainsi, cette tâche peut se produire lorsque l'étudiant doit analyser les aspects linguistiques d'un texte comme celui-ci :

Autrefois, lors d'une soirée chez des gens qui aiment recevoir, j'ai reçu un coup de poignard. J'étais dans la cuisine, à la noirceur, et je ne pouvais rien apercevoir. Je préparais une boisson. L'eau était dans la bouilloire. J'ai entendu une voix. [...]

L'enseignante procède à une lecture oralisée du texte, entrecoupée de sollicitations telles que :

P : «Autrefois/ Autrefois», qu'est-ce que ça veut dire?

P : «J'ai reçu», quel temps? Quel verbe?

P : «J'étais dans la cuisine.» Quel temps?

P : «J'ai entendu une voix.» C'est quel temps?

(Gis\_L1\_9h29)



À l'instar d'autres tâches impliquant la lecture d'un texte, celle-ci comporte une identification qui vise à la fois le sens et les catégories formelles des éléments désignés.

### **La reformulation**

Par reformulation, il faut entendre une tâche où l'apprenant doit manifester sa compréhension de la L2 en exprimant autrement le sens d'un mot, énoncé ou discours. Selon les termes employés par des enseignants observés, la reformulation signifie «dire dans ses mots».

Dans certains segments, l'étudiant peut être sollicité pour paraphraser le sens de mots et les idées principales au cours de la lecture oralisée d'un texte de presse (Jam\_L2\_17h36).

Dans un autre type de contexte, l'enseignant demande, entre autres tâches, de reformuler le sens d'une conversation :

P : [...] À la lecture, je corrige la prononciation et après la lecture, quand le dialogue est fini, je vous demande de résumer qu'est-ce que ça veut dire ça, qu'est-ce que ça dit. (Coc\_L8\_9h20)

Le résumé se veut ici une reformulation situationnelle.

La présente catégorie réfère également au type de tâche où l'étudiant doit démontrer sa compréhension de manière non verbale. Par exemple, dans le cadre de l'unité «S'orienter dans le quartier», chaque étudiant doit se situer dans la salle de classe d'après les énoncés émis par l'enseignante, par exemple :

P : [...] É2, venez au centre de la classe.  
 É2 : [se place au centre de la classe].  
 P : É5, allez devant la porte.  
 É5 : [se place devant la porte]  
 P : É3, allez à côté du bureau du prof.  
 [...]  
 (Dir\_L1\_12h40)

L'enseignante reprend l'exercice, quelques leçons plus tard, en complexifiant les consignes :

P : Vous allez suivre mes instructions. É4, allez tout droit. À la deuxième rangée de bureaux, vous tournez à gauche. (Dir\_L1\_11h06)

En bref, la reformulation réfère à tout procédé où l'apprenant doit exprimer, verbalement ou autrement, sa compréhension détaillée du sens de la L2.

### **La discrimination**

Dans un exercice de discrimination, l'apprenant doit manifester qu'il sait distinguer ou différencier des éléments semblables qui peuvent poser des difficultés d'apprentissage étant donné leurs traits communs.

Dans les pratiques observées, cette tâche prend parfois la forme d'une discrimination de phonèmes. Par exemple, l'enseignante prononce, de manière successive, 10 paires de mots dont :

bon / vont                      averse / averse                      vient / bien                      Laval / la balle

(Dir\_L2\_12h29, *Québec Atout, Médias*, T8-A1, p. 34)

Pour les étudiants, la tâche consiste à indiquer si les mots entendus sont identiques (ex. : averse / averse) ou différents.

Dans d'autres exercices, il ne s'agit pas de percevoir les ressemblances ou les différences mais de reconnaître l'item en termes de son appartenance à une certaine catégorie de contenu. Dans un exercice de phonétique, l'enseignant prononce des mots tels que «vous», «enfoui», «grève», «bœuf» et demande aux étudiants d'indiquer si chaque item contient le son «f» ou «v» (Ric\_L7\_11h24). Un exercice de discrimination peut aussi porter sur des catégories grammaticales : l'enseignante lit, de manière continue, 20 items dont «j'avais mangé», «j'ai pensé», «j'ai regardé», «j'essayais» et la tâche consiste à considérer les verbes sur la base de leurs marques phonétiques ([ɛ], [e] et [ə]) en vue de les distinguer selon les catégories linguistiques du tableau suivant :

	Passé composé	Imparfait	Plus-que-parfait
1.			
2.			
3.			
[...]			

(Del\_L1\_20h53, Document maison)

Dans le cadre de l'unité «S'orienter dans un quartier», un des segments consiste à discriminer des types de phrase selon la prosodie. Voici la consigne telle que formulée par l'enseignante :

P : Vous allez prendre votre cahier, page 89. Bon. Regardez-moi. Vous allez me dire si c'est une question ou pas de question. Écoutez bien l'intonation de la voix.  
(Dir\_L6\_9h14)

L'étudiant entend alors 15 énoncés dont

C'est loin ?  
Il y a un comptoir postal ici.  
Vous êtes presque rendu.  
Ça va ?  
(Dir\_L6\_9h14, *Québec Atout, Localisation et déplacement*, T4-A2, p. 92)

et doit indiquer, pour chaque item, s'il s'agit d'une phrase énonciative ou interrogative.

Enfin, dans le cadre de l'unité «Demander quelque chose», les étudiants écoutent l'enregistrement d'énoncés tels

Pouvez-vous me prêter un stylo ?  
Veux-tu me donner une fiche ?  
Passe-moi la télécommande.  
(Pal\_L1\_16h, Dir\_L3\_9h07, *Québec Atout, Établissement d'enseignement*, T1-A3, p. 114)

et doivent les discriminer selon la forme sociolinguistique utilisée.

### **L'association**

Alors que la discrimination vise à mettre en relief les traits distinctifs, l'association consiste à relier, par contiguïté ou analogie, deux séries d'items proposés. L'étudiant est ici exposé à des contenus où il n'a pas à produire, à proprement parler, en L2.

Cette tâche fait parfois intervenir au moins deux codes de communication. Par exemple, dans l'unité portant sur la météo, la tâche consiste à assortir un énoncé avec une illustration :

Ça s'éclaircit.	[illustration d'un sol où fond la neige]
Ça fond.	[illustration d'un paysage enfumé de brouillard]
Il fait du brouillard.	[illustration de nuages où perce le soleil]
[...]	

(Dir\_L1\_9h55, *Vocabulaire illustré 1*, p.52-53)

Sur un mode similaire, un des exercices de l'unité «Demander quelque chose» consiste, pour l'apprenant, à entendre des énoncés tels

Est-ce que je peux ouvrir la porte?  
 Est-ce que je peux partir?  
 [...]  
 (Dir\_L5\_12h26, *Attention! T1-I5*)

qu'il doit apparier à une illustration représentant le contexte de la demande.

L'association peut s'appuyer sur des séries d'items lexicaux que l'étudiant doit relier par analogie de sens :

Choisissez deux mots dans la liste ci-dessous et écrivez-les en face du mot correspondant.

Amour	Chaîne	Dieu	Grenier	Plein
Annuaire	Chanson	Disque	Hebdomadaire	Portefeuille
Bague	Comprimés	Église	Maître	Quotidien
Bouillabaisse	Coup de fil	Émission	Médicament	Sapin
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

1 ARGENT	.....	.....
2 CUISINE	.....	.....
3 ÉCOLE	.....	.....
4 FIANCÉ	.....	.....
[...]		

(Ric\_L1\_9h45, *Vocabulaire illustré 2*, p. 82)

L'association de données analogiques peut être exécutée en écartant l'item dissemblable parmi un choix de réponses :

**Tu prends rendez-vous chez le coiffeur pour...**

- a) une coupe de cheveux
- b) une permanente
- c) une mise en pli
- d) une extraction

**Tu prends rendez-vous avec un agent d'immigration pour...**

- a) un parrainage
- b) une demande d'adoption
- c) un emprunt
- d) une demande de résidence permanente ou de citoyenneté

[...]

(Bes\_L3\_11h50, Document maison)

Dans cet exemple tiré de l'unité «Prendre rendez-vous», l'étudiant doit mettre en jeu ses connaissances sémantiques en vue d'associer les réponses correspondant à l'élément clé de l'indice.

Une autre actualisation de la tâche d'association amène l'apprenant à relier des items synonymiques, par exemple :

s'amuse	Connais	S'en va	partagée
s'appellent	déteste	fini	poser
apprend	discuter	modifiées	rappelles
[...]	[...]	[...]	[...]

1, J'adore (parler) ..... de politique avec mes amis.

2. Les enfants sont sages. Ils (jouent) ..... seuls dans leur chambre

[...]

(Ric\_L8\_10h18, *Vocabulaire illustré* 2, p. 10)

Ici, la phrase est utilisée comme habillage contextuel puisqu'elle n'est pas nécessaire pour associer les verbes synonymes. En effet, cet exercice met en jeu le sens et non la forme des verbes. L'étudiant n'a pas à manipuler les items proposés dans la liste, chacun étant accordé conformément au verbe synonymique (parler-discuter; jouent-s'amuse).

Selon le même principe de correspondance sémantique, on peut demander aux étudiants d'accomplir deux opérations :

Est-ce que je peux y aller avec vous autres?	
<b>Tu fais un seul choix.</b>	<b>Tu coches les réponses possibles.</b>
1. C'est une demande de permission.	1. Non, on n'a pas de place.
2. C'est une demande de congé.	2. Les autres y vont aussi.
3. C'est une demande de renseignements.	3. Oui, tu peux venir avec nous.
	4. Oui, si ça te tente.

(Ric\_L6\_9h34, *Communication + 1*, p. 53)

Ce segment est codé de la façon suivante :

Ric_L6_9h34	ÉT Association	FdC: demander une permission + COH : question-réponse
-------------	----------------	---

Dans l'exercice, la colonne de gauche amène à relier l'énoncé à sa fonction de communication et celle de droite à apparier les répliques appropriées.

### 5.3.1.2 Les tâches de pratique de la langue

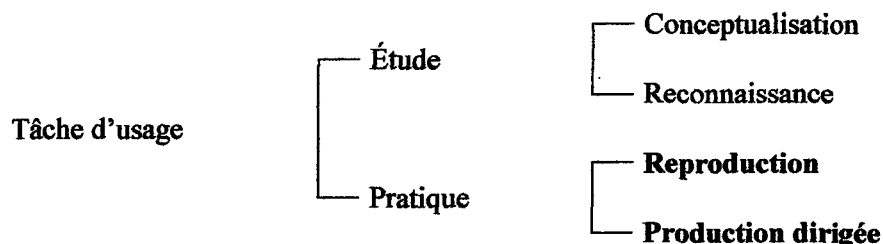
Alors que les procédés relatifs à l'étude impliquent surtout l'abstraction d'aspects spécifiques de la langue, les tâches de pratique se traduisent par un entraînement contrôlé visant l'automatisation de certaines connaissances. En effet, un exercice de pratique est conçu de manière à créer des conditions dirigées et restreintes afin de permettre à l'apprenant d'intégrer l'usage correct de ses connaissances déclaratives relatives à des contenus plus ou moins fragmentés et isolés de la complexité d'une communication langagière authentique.

Ainsi, la pratique de la langue se distingue de l'emploi de la langue en ce qu'elle ne comporte pas, à proprement parler, de valeur communicative :

When exercises are being done in the language class the teacher and the students are fully aware that they are not really involved in communication. They are conscious of the fact that they are rehearsing or practicing language use, or simply displaying their command of the code. (Stern, 1992: 301-302)

D'ailleurs, certains auteurs dont Rivers (1988) et Widdowson (1981b) qualifient ces exercices de pratique de «pseudo-communication».

La pratique de la L2 se subdivise en deux catégories : **reproduction** et **production dirigée**.



Examinons ces catégories en exemplifiant les procédés qui se dégagent des données du corpus doctoral.

- **La reproduction**

La reproduction signifie que l'on demande à l'apprenant de reproduire des séquences ou des agencements de données langagières. Il doit fournir le même produit que le modèle proposé, ce qui implique souvent le passage d'une habileté langagière à une autre.

Il s'agit maintenant d'illustrer les diverses procédés de reproduction qui sont, à l'oral, la **répétition**, la **lecture oralisée**, la **lecture dramatique**, la **dramatisation mémorisée** et, à l'écrit, la **copie** et la **dictée**.

### **La répétition**

Un exercice de répétition consiste, pour l'étudiant, en une restitution orale d'un modèle sonore qui lui a été proposé et ce, sans qu'il ait à le modifier.

Avec des étudiants de niveau débutant, par exemple, l'enseignante prononce une quinzaine d'éléments lexicaux tels «un cartable» et «un crayon» que l'étudiant doit répéter en vue d'apprendre, ultérieurement, à formuler une demande d'objet dans le contexte de la salle de classe (Dir\_L1\_11h23).

Avec un autre groupe de débutants, les contenus d'abord traités lors d'une tâche de discrimination font ensuite l'objet d'une répétition :

1. Nage            Neige
2. Salle          Sel
3. Plat           Plaît
4. Lave          Lève
- [...]

(Coc\_L8, *Français, langue seconde MEQ*)

Cet exercice peut être codifié comme suit :

Coc_L8	PR	Répétition	PHO : [a] et [ɛ]
--------	----	------------	------------------

Outre les unités lexicales et les phonèmes, un phénomène de phonétique combinatoire tel que le «e muet» peut être ciblé par une tâche de répétition :

1. J(e) lave la vaisselle.
2. J(e) regarde la télévision.
3. J(e) vais au centre sportif.
- [...]

(Pal\_L3\_15h22, *La prononciation d'ici pour les gens d'ailleurs*, p. 77)

Selon les données du corpus, la tâche de répétition est surtout utilisée auprès d'étudiants de niveau débutant.

### **La lecture oralisée**

La lecture oralisée amène l'étudiant à lire à voix haute des énoncés ou un texte écrit qui ne sont pas de nature dialogique.

Cette tâche est souvent employée de manière secondaire lorsqu'il s'agit d'exploiter un texte écrit tel un article de journal. À tour de rôle, les étudiants lisent des extraits pendant que l'enseignant pose des questions en vue d'une évocation des connaissances ou d'une identification (Gis\_L2,L3,L10; Jam\_L1,L3). Cette tâche joue également un rôle de support lorsqu'elle intervient, par exemple, dans une correction et que l'apprenant doit lire à voix haute un énoncé servant de «stimulus», avant de donner sa réponse (Pal\_L4\_15h40).

Les pratiques observées ne comportent pas de phase d'exécution dont la tâche principale est une lecture oralisée.



### **La lecture dramatique**

Alors que la lecture oralisée porte sur des textes de nature «monolocutive» (Charaudeau, 1992), la lecture dramatique repose sur le texte d'une conversation proposée comme modèle. Ce procédé est une des deux formes que prend la dramatisation imitative, selon la typologie élaborée par Pérez (1998). Utilisée pour faire reproduire l'interaction orale d'une situation cible, la lecture dramatique amène l'apprenant à jouer cette situation en lisant un texte.

Dans certains cas, cette tâche est exécutée simultanément par des dyades et s'appuie sur la transcription de conversations entendues préalablement (Did\_L1\_10h48, L2\_10h48, L3\_9h47 ; Bes\_L2\_11h15). Dans ces conditions, la lecture dramatique représente une tâche en soi où il s'agit essentiellement de rendre le texte «avec naturel», selon les termes d'un des enseignants observés.

Dans d'autres pratiques, la lecture dramatique est effectuée en grand groupe et est combinée avec une autre tâche. Ainsi, après avoir distribué la transcription de dialogues ayant fait l'objet d'un exercice d'identification de l'OdC, l'enseignante lit chacun des énoncés, en insistant sur le «e muet», et demande aux apprenants de les répéter (Bes\_L2\_10h51). À d'autres occasions, des étudiants sont désignés pour lire, à tour de rôle, des fragments de la conversation et l'enseignant interrompt la lecture pour corriger la prononciation fautive de phonèmes (Ran\_L1\_20h23).

### **La dramatisation mémorisée**

La dramatisation mémorisée est comprise comme une conversation reproduite après mémorisation (Pérez, 1998).

Cette tâche observée au cours de l'unité «Le logement» est effectuée à la suite d'une lecture dramatique portant sur la conversation suivante :

M. Bot : Je viens de louer un appartement.  
 M. Lip : Ah? Où ça?  
 M. Bot : Rue de Londres.  
 M. Lip : Quand l'avez-vous trouvé ?  
 M. Bot : Hier.  
 M. Lip : Combien avez-vous de pièces ?  
 M. Bot : Quatre : le séjour, la salle à manger, deux grandes chambres, plus, bien sûr, la cuisine, et la salle de bains.  
 M. Lip : Ça vous coûte cher ?  
 [...]  
 (Ran\_L1\_20h15, Source non identifiée)

Tâche et contenu de cette exécution sont indiqués de la façon suivante :

Ran_L1_20h15	PR	Dramatisation mémemorisée	SdC : Parler des caractéristiques d'un logement
--------------	----	------------------------------	--

Dans ce segment, l'enseignante désigne, à tour de rôle, des pairs d'étudiants pour réciter et jouer le dialogue. Il faut noter que cet exemple représente la seule occurrence de dialogue appris par cœur dans le corpus de la présente recherche.

### La copie

La copie est un procédé où l'étudiant reproduit par écrit des unités langagières qui apparaissent au tableau ou sur un support similaire.

La copie, telle qu'observée dans les classes, sert de préparation en vue de la réalisation d'une autre tâche. Par exemple, l'apprenant copie un texte, écrit au tableau, qui fera l'objet d'une dictée (Gis\_L1, L6, L11, L16). Dans une autre phase préparatoire, l'apprenant copie vingt-huit items lexicaux que l'enseignante écrit au tableau au cours de ses explications (Did\_L1\_10h55).

Tout comme la lecture oralisée, il semble que la copie ne peut constituer la tâche principale d'une exécution.

### La dictée

La dictée est un exercice consistant à reproduire, par écrit, des données langagières au fur et à mesure que l'étudiant les entend : il doit transposer à l'écrit un intrant oral qui peut être un (extrait de) texte, une phrase, un lexème.

Telle que pratiquée par deux enseignants, l'exécution de la dictée comporte trois étapes de base: a) une lecture continue à débit normal par l'enseignant, b) une lecture où le texte est divisé en segments répétés plusieurs fois par l'enseignant, c) une lecture continue à débit normal par l'enseignant. Cette procédure standard peut être suivie d'un autoguidage (Gis\_L1, L6, L11, L16) ou par une phase de rétroaction débutant avec une correction par un pair (Did\_L2\_14h36).

Par ailleurs, au lieu de porter sur l'ensemble des éléments d'un texte, la dictée peut cibler certaines données linguistiques d'un texte lacunaire. L'étudiant écoute alors un dialogue en vue de compléter les «trous» qui apparaissent dans la transcription de la conversation :

Réceptionniste : Polyclinique de l'Ouest.  
 Patient : Oui, bonjour, je voudrais un rendez-vous pour un \_\_\_\_\_  
 de l'estomac.  
 Réceptionniste : Avez-vous un dossier ici?  
 Patient : Oui, mon numéro, c'est le \_\_\_\_\_.  
 [...]  
 (Bes\_L3\_9h31, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p. 176-177)

Cet exemple tiré de l'unité «Prendre RV» illustre que ce type de dictée peut cibler des contenus spécifiques tels que les informations relatives à l'OdC :

Bes_L3_9h31	ÉT Dictée	SdC : Prendre rendez-vous pour un examen médical > OdC : Informations du patient
-------------	-----------	---

- **La production dirigée**

La tâche de production dirigée vise à développer des habiletés à formuler ou construire des énoncés en agençant, en manipulant, en reprenant des données langagières fournies par l'enseignant ou le matériel. Contrairement aux procédés utilisés en reproduction, la production dirigée oblige l'apprenant à établir des connexions et des relations syntagmatiques que les unités linguistiques entretiennent entre elles.

Ce type de tâche donne lieu à la partition suivante : **sélection, insertion, transformation, production convergente et achèvement personnalisé.**

### La sélection

Le principe de la sélection est d'exposer l'étudiant à un énoncé lacunaire qu'il doit compléter en choisissant, à partir d'un paradigme d'unités proposées, l'item qui est approprié en fonction de son contexte grammatical et sémantique.

Les segments analysés comprennent les formes suivantes :

#### a) choix de réponses utilisées de manière alternative

Exemples :	Voilà un chien	<b>qui</b>	a l'air méchant.
	Voilà un chien	<b>que</b>	je n'aime pas.
1.	Voilà un film	___	j'ai déjà vu.
2.	Voilà un policier	___	garde bien à la banque.
3.	Voilà un voleur	___	a l'air content.
4.	Voilà l'argent	___	il a volé

(Ric\_L3\_10h55; *Le français langue seconde par objectifs, Niveau 3*, p. 103)

#### b) choix de réponses différent pour chaque énoncé

1 J'ai rencontré mon mari ..... des amis.

(a) à (b) chez (c) pour

2 Bernard est professeur ..... trois ans.

(a) il y a (b) pendant (c) depuis

3 Les Suédois sont forts ..... ski.

(a) sur (b) en (c) avec

(Ric\_L5\_9h45, *Vocabulaire illustré 1*, p. 54 )

#### c) nombre de réponses au choix équivalent au nombre d'énoncés

avoir l'air	des tas	tenir à	déhancher	doit être
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

Les danseuses du ventre se \_\_\_\_\_ d'une façon extraordinaire.

Il n'a pas dormi de la nuit. Il \_\_\_\_\_ fatigué.

Nous avons \_\_\_\_\_ de devoirs.

Est-ce que tu \_\_\_\_\_ vraiment à apprendre le français?

[...]

(Del\_L1\_21h52, Document maison)

Ce dernier exemple est représenté comme suit :

Del_L1_21h52	PR	Association	LEX : général
--------------	----	-------------	---------------

### L'insertion

La production dirigée se présente aussi sous forme d'énoncé lacunaire que l'apprenant doit compléter, sans choix de réponses, à l'aide d'un mot à la forme requise en fonction de son entourage.

Dans certains exercices, l'insertion implique davantage le recours à la mémoire déclarative et concerne une liste fermée d'items:

Complétez les phrases à l'aide du verbe *pouvoir* au présent de l'indicatif.

Exemple : Est-ce que je **peux** avoir un formulaire.

1. Est-ce que je \_\_\_\_\_ entrer?

[...]

9. Vous \_\_\_\_\_ finir ce travail pour ce soir?

10. Tu \_\_\_\_\_ répondre au téléphone?

(Pal\_L1\_15h35, *Par quatre chemins*, p. 109)

L'insertion peut exiger des opérations plus complexes lorsqu'elle dépend d'un texte originaire:

Philippe rentre de l'école. Sa \_\_\_\_\_ n'est pas là. Il y a une note sur le frigo. Il doit \_\_\_\_\_ dentiste et \_\_\_\_\_ devoirs. Il peut \_\_\_\_\_ des \_\_\_\_\_.

Philippe,  
Je suis chez Mme Forest. Je reviens à 5 heures. Fais tes devoirs. N'oublie pas de téléphoner au dentiste pour prendre rendez-vous. Si tu veux manger, il y a des fruits sur la table.

Maman X

(Ric\_L1\_11h, Source non identifiée)

### La reconstitution

L'exercice de reconstitution oblige l'apprenant à reconstruire une phrase ou un texte à partir de ses unités préalablement découpées et dispersées. Il s'agit pour l'apprenant de travailler essentiellement sur l'organisation syntagmatique ou discursive de la langue cible.

La tâche de reconstitution est utilisée, par exemple, dans le cadre de l'unité «Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir» :

- vous invite je .
- tu as les invités ?
- pour une fête on lui organise .
- [...]

(Ric\_L6\_11h25 , *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-A3, p. 108)

Cet exercice qui se présente sous forme de séries de mots désordonnés concerne la reconstitution d'énoncés comportant un pronom complément.

Ric_L6_11h25	PR	Reconstitution	GRM : pronoms personnels compléments
--------------	----	----------------	--------------------------------------

La reconstitution dépasse le contexte phrastique lorsque celle-ci renvoie à la cohérence et la cohésion d'une conversation entre, par exemple, un patient/e (P) et une réceptionniste (R):

R. Laboratoire médical Villeneuve.
P. ....
R. Quel est le nom du médecin qui vous envoie ?
P. ....
R. Je n'ai rien avant le 12 septembre à 9 heures.
P. ....
R. Votre nom ?
P. ....
R. Votre numéro de téléphone ?
P. ....
R. Donc, le 12 septembre à 9 heures. Vous devez être à jeun douze heures avant l'examen.
P. ....
R. Au revoir.

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1) Le docteur Brunet.   | 4) C'est loin, ... bon d'accord. |
| 2) Maria Delgado  | 5) Merci.                        |
| 3) Je voudrais un rendez-vous pour une prise de sang pour le cholestérol. | 6) 829-3062.                     |

(Bes\_L3\_10h14, adapté de *Québec Atout, Santé*, T7-A3, p. 176)

Ici, il ne s'agit pas du procédé d'insertion étant donné que l'étudiant doit mettre chacune des six réponses suggérées dans l'ordre approprié du discours. Voici la codification de cette pratique :

Bes_L3_10h14	PR	Reconstitution	SdC : Prendre un rendez-vous pour un examen médical > COH : Ordre des énoncés du patient
--------------	----	----------------	--

### La transformation

La tâche de transformation propose à l'apprenant d'effectuer des opérations portant sur des phrases déjà formées. Il s'agit de dériver une phrase en intervenant sur l'axe syntagmatique d'un ou plusieurs énoncés de départ.

Parmi les segments observés, certains consistent à transformer des phrases initiales de type énonciatif en énoncés interrogatifs (ou vice versa). En voici un exemple représentatif :

Exemple :      *Où est-ce qu'elle achète son café?*  
                     *-Elle achète son café à l'épicerie.*

1. \_\_\_\_\_  
       *-J'emmène ma sœur à l'église.*

2. \_\_\_\_\_  
       *-Je jette les papiers à la poubelle.*

[...]

(Coc\_L3\_12h07, *Moi, je parle français! Niveau 1*, p. 103)

Le même principe s'applique lorsque sont mises en cause des phrases négatives :

*Je veux faire du sport. → Je ne veux pas faire de sport.*

(Pal\_L1\_15h35, *Par quatre chemins*, p. 109)

Dans d'autres exercices, on propose à l'étudiant de remplacer un substantif par le pronom correspondant ou de faire une seule phrase avec deux énoncés de départ :

Ce n'est pas facile.	Il conduit une auto sport.
Ce n'est pas facile de conduire une auto sport.	
C'est dangereux.	Il mange avant de se coucher.
C'est merveilleux.	Il parle fort à la bibliothèque.
C'est défendu.	Il se lève à cinq heures du matin.
Ce n'est pas bon.	Il conduit très vite en ville.
[...]	[...]

(Ric\_L6\_10h27, Source non identifiée)

La transformation peut consister à introduire un groupe infinitif, comme dans l'exemple précédent, une subordination ou une coordination.

Selon l'exercice, l'apprenant peut être conduit à transformer ou convertir plus d'un type de données. Dans l'exemple suivant, il s'agit de compléter la réponse en utilisant la négation tout en transformant le futur proche, employé dans la question, en futur simple.

Exemple :      S. Est-ce qu'il va pleuvoir?  
                     R. J'espère qu'il ne pleuvra pas.  
 (Ric\_L7\_10h14, Source non identifiée)

Les exemples ci-dessus illustrent des transformations qui changent la signification de la phrase de départ (par exemple: affirmatif → négatif). Mais, comme le rapporte Widdowson (1981), un exercice de transformation peut comporter un changement structural sans pour autant modifier la signification du texte original. Par exemple :

**Réécrivez la lettre en utilisant «il faut que».**

Cher Paul,

Je dois partir immédiatement pour New York. Je dois aller au siège de la société avec Nicolas. Nous devons faire une présentation de notre produit et nous devons obtenir des délais et des crédits complémentaires. [...]

(Gis\_L12\_11h45, *Grammaire progressive du français, Niveau intermédiaire*, p. 231)

Dans cet exercice, la lettre sert d'artifice discursif puisque l'étudiant va de phrase en phrase, en opérant les changements structuraux, sans qu'il soit nécessaire de tenir compte de la cohésion et de la cohérence du texte. Il s'agit d'un exercice axé sur des connaissances linguistiques qui ne contribue pas à développer les compétences communicatives d'un scripteur étant donné qu'il oblige l'apprenant à réécrire un texte à l'aide de structures répétitives. La codification de cet exercice se présente comme suit :

Gis_L12_11h45	PR Transformation	GRM : «il faut que» + subjonctif présent
---------------	-------------------	--



### La construction convergente

L'enseignement observé comporte des segments qui amènent l'étudiant à construire, à partir d'indices, des énoncés où doit apparaître un contenu d'apprentissage cible. Bien que les étudiants aient un peu plus de latitude de réponse, les énoncés qu'ils construisent (et qui sont acceptables) sont prévisibles étant donné l'injonction de départ.

Par exemple, pour faire pratiquer la description, l'enseignant propose deux illustrations l'une représentant une dame jeune («avant») et l'autre, la dame au présent («maintenant»). En reprenant les verbes indiqués, les étudiants doivent formuler des énoncés pour décrire l'état «avant» et «maintenant», énoncés que l'enseignant corrige, s'il y a lieu, et transcrit (ici en italique) au tableau :

<b>Elle était</b> <b>Elle avait</b>	<b>Elle est</b> <b>Elle a</b>
<i>Elle était jeune</i>	<i>Elle est vieille</i>
<i>Elle avait une jupe</i>	<i>Elle a un pantalon</i>
<i>Elle n'avait pas d'enfant</i>	<i>Elle a des enfants</i>
<i>[...]</i>	<i>[...]</i>

(Ric\_L4\_11h10)

Dans le cadre de l'unité «Demander quelque chose», l'enseignante invite les étudiants à formuler, en utilisant les données fournies, des demandes qui, selon la consigne, doivent comporter le verbe «pouvoir» ou «vouloir» à l'indicatif présent ou au conditionnel présent.

Exemple : du lait      *Est-ce que je peux avoir du lait, s'il vous plaît?*  
                                  *Je voudrais avoir du lait, s'il vous plaît?*

1. une table pour fumeurs \_\_\_\_\_
2. un formulaire \_\_\_\_\_
- [...]

(Pal\_L1\_15h35, *Par quatre chemins*, p. 114)

En guise de réponse pour l'item 1, par exemple, l'enseignante accepte les énoncés suivants:

Je voudrais avoir une table pour fumeurs, s'il vous plaît.  
 Est-ce que je pourrais avoir une table pour fumeurs?  
 Je veux une table pour fumeurs, s'il vous plaît.  
 Est-ce que je peux avoir une table pour fumeurs?

En fait, les réponses attendues ici représentent des réalisations langagières comportant des éléments linguistiques spécifiques. Or, selon la situation de communication, d'autres énoncés tel «Une table pour fumeurs, s'il vous plaît.» pourraient être tout aussi appropriés. Cet exercice est codé comme suit :

Pal_L1_15h35	PR Construction convergente	FdC : Faire une demande → GRM : «pouvoir» et «vouloir» à l'indicatif présent et conditionnel présent
--------------	-----------------------------	--

### L'achèvement personnalisé

Un exercice d'achèvement comporte un énoncé fixe constituant le début d'une phrase que l'apprenant doit compléter en faisant appel à son imagination, à son expérience, à sa connaissance du monde. Dès lors, certaines réponses peuvent varier d'un apprenant à l'autre, en fonction du degré de personnalisation reflétée dans certains éléments de l'énoncé.

Les amorces de phrases fournies sont conçues de manière à contraindre l'étudiant à utiliser un type de contenu linguistique, comme dans l'exemple suivant :

Ex. : J'ai obtenu mon diplôme en 1980. J'ai obtenu mon diplôme à vingt ans.

1 Je suis né / née \_\_\_\_\_.

2 J'ai terminé mes études \_\_\_\_\_.

3 J'ai commencé à travailler \_\_\_\_\_.

[...]

(Ric\_L2\_12h, *Québec Atout, Activités sociales et de loisir*, T3-IF6, p. 219)

Selon la consigne, l'étudiant complète les énoncés en utilisant ses propres informations biographiques mais il existe une contrainte : les phrases exemples mettent en évidence que les énoncés doivent être complétés avec des formes linguistiques prédéterminées, soit les prépositions «à» et «en» servant à exprimer la localisation dans le temps.

Dans un autre exercice, l'exercice d'achèvement est employé pour exprimer un événement antérieur :

EXEMPLE : Que faisiez-vous quand... le réveil-matin a sonné?

Quand le réveil-matin a sonné, je rêvais de partir en voyage avec un homme merveilleux.

QUE FAISIEZ-VOUS QUAND...

1. je vous ai téléphoné?
2. la panne d'électricité est arrivée?
3. l'eau a été coupée?
4. vous avez entendu l'explosion
5. [...]

(Del\_L1\_19h19, Document maison)

Tout en faisant appel à son imagination, la réplique attendue de l'étudiant doit être formulée selon une structure établie. On se soucie davantage de l'usage de la langue puisque la forme de la réponse attendue n'est pas forcément appropriée : en contexte d'emploi, un locuteur natif ne reprendrait pas, de manière systématique, la première partie «QUAND + passé composé...» pour faire une phrase complète. L'apprenant doit ici manifester sa connaissance de certaines règles morphosyntaxiques. Tâche et contenu de cette pratique sont indiqués de la façon suivante :

Del_L1_19h19	PR Achèvement personnalisé	NTN : Antériorité et interdépendance temporelle > GRM : Passé composé et imparfait de l'indicatif
--------------	-------------------------------	---

Au lieu de faire compléter une phrase, on peut demander à l'apprenant de donner suite à l'amorce d'un texte. Par exemple, la tâche consiste, pour un groupe de niveau avancé, à produire quelques phrases contenant des compléments d'objet direct en vue de compléter le début du texte suivant :

Midi finissait de sonner. La porte de l'école s'ouvrit et les gamins se précipitèrent en se bousculant pour sortir plus vite. Mais au lieu de se disperser rapidement et de rentrer dîner, comme ils le faisaient chaque jour, ils s'arrêtèrent à quelques pas, se réunirent par groupes et se mirent à chuchoter.

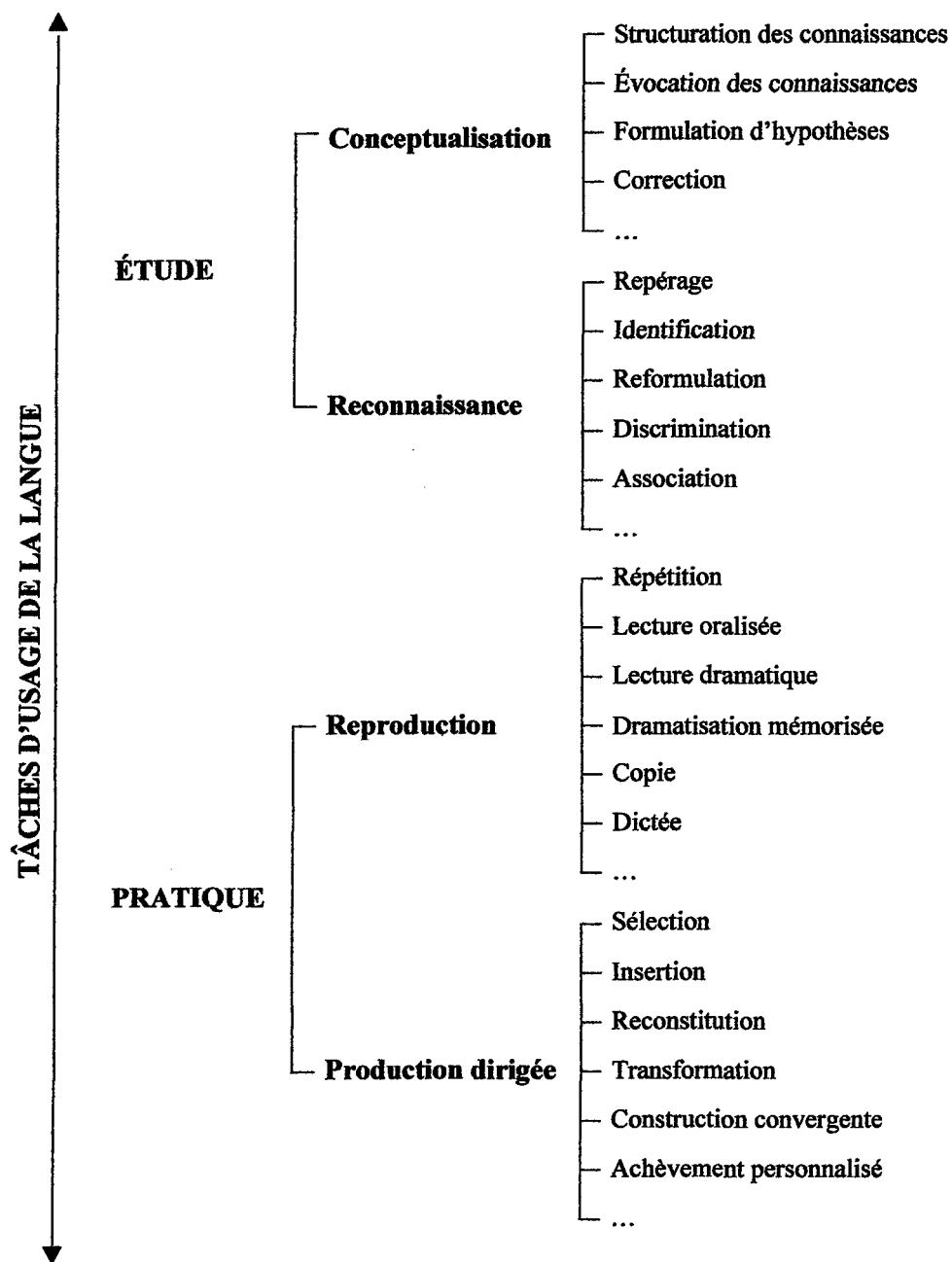
(Jam\_L11\_18h15, *Guide d'analyse grammaticale : de l'observation à la réflexion*, p. 179)

Malgré la créativité exigée par la tâche, l'apprenant est tenu de rédiger des phrases en focalisant une (grande) partie de son attention sur une structure syntaxique cible.

### **5.3.1.3 Récapitulation**

Au terme de la présente section, il convient de représenter de manière schématique les types de tâche et procédé qui reflètent un usage de la langue (*voir fig. 5.2*). La liste des procédés ne prétend pas à l'exhaustivité étant donné qu'elle ne rend compte que des pratiques pédagogiques observées dans le cadre de la recherche doctorale.

À titre de rappel, les exemples cités ci-dessus illustrent que les tâches d'usage qui sont fondées sur la précision langagière font appel, pour la plupart, à des opérations relativement simples. Certaines tâches privilégient l'étude de la langue, en proposant des tâches de conceptualisation ou de reconnaissance où les unités sont traitées de manière séparée et indépendante de leur contexte. Ces types de tâches abordent les contenus de manière à ce que l'apprenant se représente, de façon abstraite, les composantes du système de la langue. Quant aux tâches de pratique, elles relèvent de procédés souvent de nature répétitive où l'apprenant doit activer ses connaissances abstraites afin de reproduire ou produire, dans des conditions contrôlées, soit des fragments spécifiques de la langue, soit des modèles langagiers de situation de communication cible.



**Figure 5.2** Méta-catégories, catégories et sous-catégories des tâches d'usage de la langue

### 5.3.2 La tâche d'emploi de la langue et ses sous-catégories

Alors que les tâches d'usage reflètent, souvent par le truchement d'exercices à caractère répétitif, une approche analytique qui se limite essentiellement au développement de la précision langagière<sup>8</sup>, les activités orientées vers l'emploi de la langue renvoient à une approche plus intégrale et intégrée où l'adulte est amené à activer ses connaissances pour communiquer de manière signifiante. Ici, il ne s'agit pas de savoir quelque chose sur la langue (étude) mais plutôt de «faire» quelque chose avec la langue à des fins communicatives.

Ainsi, les tâches d'emploi font en sorte que l'apprenant adulte transpose et intègre l'ensemble de ses connaissances du système de la langue dans ses situations plus ouvertes et moins contrôlées que celles proposées dans les tâches de pratique. Dans l'emploi de la langue, les activités se déroulent dans des conditions d'exécution le plus authentique possible où le sujet doit «performer sa compétence». À cet égard, les tâches qui favorisent l'emploi de la langue font écho à l'enseignement expérientiel décrit par Stern (1992 : 313-314):

«The main point about experience as a teaching strategy is that we attempt to create conditions in the language class in which the language is not examined, analyzed, or practiced as an object but is used for a purpose in as realistic a manner as possible.»

Dans les termes de Johnson (1996), il s'agit de créer, dans les activités de L2, des conditions réelles d'exécution (*real operating conditions*).

Du point de vue des processus cognitifs, les tâches d'emploi de la langue amènent l'adulte à mettre en veilleuse son attention sur les formes langagières pour lui permettre de concentrer sa charge mentale sur la réalisation d'une tâche comportant une intention de communication. En effet, on présuppose que pour l'étudiant qui tente de s'exprimer plus librement dans une situation signifiante, il lui

---

<sup>8</sup> Plus inclusive que la précision linguistique, la précision langagière implique le traitement de contenus de type FdC, PdC, OdC, COH, NTN, GRM, LEX, PHO et GRP.

sera plus difficile d'essayer, en même temps, de se concentrer sur l'usage de contenus langagiers spécifiques.

Par ailleurs, la globalité qu'implique une tâche d'emploi communicatif de la langue va de pair avec la complexité sous-jacente à l'exécution de ce type de tâches :

Dans toute activité de communication langagière, s'ajoutent [...] quantité de phénomènes, de divers ordres, qui viennent complexifier la communication : par exemple, des phénomènes d'ordre psychologique (aspects socioaffectifs, stress, angoisse, etc.), d'ordre logique (cohérence), d'ordre culturel (respect des normes d'une autre culture) et d'ordre stratégique, non verbal et kinésique (gestuelle, etc.), pour ne mentionner que les plus courants. Et cela vaut, en gros, autant pour la compréhension orale et écrite (la lecture) que pour la production orale et écrite (l'écriture). Tout acte de communication langagière dans une situation authentique est donc d'une extrême complexité. (Netten et Germain, à paraître)

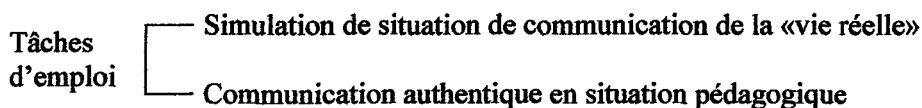
Ainsi, une tâche langagière globale et complexe contraint l'étudiant à prendre en compte tous les aspects de l'activité verbale en fonction des paramètres pertinents de la situation de communication.

La tâche d'emploi de la langue se déroule donc dans le cadre d'une situation de communication, simulée ou réelle. Il existe en effet deux catégories de tâches d'emploi : la situation de communication de la «vie réelle», et la communication authentique en situation pédagogique.

De plus, à la différence de la tâche d'usage qui fait appel à des procédés de nature scolaire, la tâche d'emploi, en tant qu'acte de communication dans la langue cible, se réalise au moyen d'une habileté langagière, à savoir : interaction orale (ou : IO), écoute, lecture et écriture. Ces habiletés sont traditionnellement regroupées selon qu'elles impliquent une réception (écoute et lecture) ou une production (IO et écriture) de la langue. Or, Widdowson (1981a) affirme que cette catégorisation ne rend pas compte de la complexité des processus mis en œuvre dans l'emploi de la langue. Par exemple, l'acte d'écrire peut être envisagé, en partie, comme une activité réceptive puisque le scripteur joue le rôle de lecteur en interprétant ce qu'il est en train d'écrire. De fait, toujours selon Widdowson, c'est l'interprétation de la valeur

communicative qui caractérise chacune des habiletés langagières. En situation d'écoute, par exemple, le processus d'interprétation signifie que la personne doit aller au-delà de la reconnaissance des sons, des mots, des notions, des fonctions d'un discours oral ; de fait, le locuteur doit faire appel à diverses connaissances et stratégies pour dégager la signification communicative que prennent, dans le texte, les éléments associés les uns aux autres.

Les prochaines sections visent à exemplifier les tâches d'emploi où les habiletés langagières sont mises à contribution soit dans les **simulations de situation de communication**, soit dans la **communication authentique**.



### 5.3.2.1 La simulation de situation de communication de la «vie réelle»

D'emblée, il convient de rappeler qu'un grand nombre de situations de communication utilisées en classe de L2 se traduisent, à des fins didactiques, par des situations cibles reflétant les activités du monde réel, extérieur à la salle de classe. Telles que définies précédemment, les situations sont des «situations de communication dans lesquelles il y a les plus fortes probabilités que se trouvent impliqués les adultes, simultanément à l'apprentissage ou une fois celui-ci achevé, compte tenu de leur profil.» (Lehmann, 1993 : 120-121.) Ces situations sont désignées, par certains auteurs, comme tâches du «monde réel» :

« Tasks with a «real-world» rationale require learners to approximate, in class, the sorts of tasks required of them in the world beyond the classroom. (...) the selection of real-world tasks will proceed with reference to some form of needs analysis». (Nunan, 1989: 40)

En effet, les situations cibles recensées dans le corpus visent à répondre aux besoins d'adultes immigrants pour fonctionner dans la société d'accueil.



C'est par le truchement de la simulation que l'étudiant est appelé à jouer un rôle, un statut, une intention dans une communication qui se veut proche de la vie quotidienne ou réelle. Les simulations seront examinées en rapport avec les habiletés langagières.

- **La simulation en interaction orale**

Utilisée pour développer la compétence en interaction orale, la simulation de divers types de conversation conduit l'étudiant à faire semblant d'interagir, soit en restant lui-même mais en changeant de statut, soit en prétendant être un autre en changeant de rôle et ce, dans le but de créer une «courte scène de la vie quotidienne» déterminée. À la différence de la dramatisation imitative que sont les tâches de reproduction de lecture dramatique et de dramatisation mémorisée, la simulation de conversation est une dramatisation créative (Pérez, 1998).

Dans les activités recensées, la simulation en IO se traduit par divers types de conversation, indiqués en gras dans les exemples suivants :

- **conversation téléphonique** entre un locataire et un propriétaire au sujet d'un logement à louer (Ran\_L2\_19h40 et L3\_20h31)
- **entrevue** entre un candidat et un employeur concernant un poste annoncé (Gis\_L13\_10h47)
- **brefs échanges** où une personne demande un service à un voisin (Pal\_L4\_16h36, Dir\_L4\_9h55)
- **conversation** où une personne invite un ami à une activité sociale (Ric\_L7\_12h03)
- **échanges** où l'on demande/donne des directives pour aller à un endroit (dépanneur, cinéma, église) selon le plan d'un quartier fictif (Dir\_L4\_12h20)

En bref, l'étudiant qui peut être investi d'une identité imaginaire fait semblant qu'il interagit oralement pour (se) renseigner, (faire) agir, socialiser, selon la situation.

Par ailleurs, la simulation en IO peut se concrétiser par une **résolution de problèmes**. Interactif par essence, ce type de tâche oblige les étudiants à discuter entre eux en vue de se mettre d'accord pour proposer une solution à un problème imaginaire mais vraisemblable. Le corpus comporte une seule occurrence de ce type de simulation qui apparaît au cours de l'unité «Le logement». Les données initiales pour exécuter la tâche comprennent, d'une part, les descriptions sommaires de quatre logements et, d'autre part, les caractéristiques de quatre ménages. En tandem, les étudiants échangent leurs idées en vue d'assigner le logement le plus approprié à chacun des ménages fictifs (Ran\_L2\_20h20).

Ran_L2_20h20	EM Sim. IO Résolution de problèmes	SdC : Attribuer un logement à des ménages fictifs
--------------	--	--

- **La simulation en écoute**

L'écoute est une activité du «faire semblant» lorsque le sujet doit imaginer la pertinence de la tâche attendue. Ici, l'intention d'écoute est dictée par l'enseignant.

Dans le corpus, ce type de simulation consiste à «écouter pour agir» puisque l'étudiant est appelé à transposer (verbalement ou autrement) les fonctions illocutoires du texte oral. Il faut souligner que c'est la nature du texte qui inspire ce type de tâche. Par exemple, au cours de l'unité «S'orienter dans un quartier», l'enseignante donne la consigne suivante :

P : (...) Maintenant, je vous donne le parcours. Prenez une feuille. On fait un petit carré au bas de la feuille. Ça, c'est notre point de départ. Je vais lire le parcours et vous dessinez sur votre feuille. (Dir\_L6\_12h25)

À plusieurs reprises, l'enseignante lit à voix haute les segments du texte :

P : En sortant, vous tournez à gauche et marchez jusqu'aux feux de circulation. Là, tournez à droite et allez jusqu'à l'arrêt d'autobus. À l'intersection, tournez à gauche et continuez tout droit, jusqu'à la deuxième rue. Là, vous tournez à gauche. Descendez cette rue jusqu'à la prochaine rue. Là, tournez à gauche. (Dir\_L6\_12h27, adapté de *Québec Atout, Localisation et déplacement*, T4-A2, p. 95)

Dans une activité subséquente, les mêmes étudiants écoutent des directives tout en traçant le trajet décrit à partir d'un plan de quartier déjà fourni (Dir\_L6\_12h42).

Tâche et contenu de cette exécution sont codés comme suit :

Dir_L6_12h42	EM Sim. écoute	SdC: Comprendre des directives en vue de tracer un trajet sur un plan
--------------	----------------	---

Par ailleurs, l'écoute peut consister à exposer l'étudiant à une conversation simulée en vue d'une compréhension globale, sans qu'il ait à produire de réponse spécifique. En d'autres termes, la tâche se traduit par une exposition «brute», c'est-à-dire sans consignes, en laissant l'adulte écouter ce qu'il veut et utiliser ses propres stratégies d'interprétation à l'oral.

Par exemple, après la correction d'un exercice de repérage portant sur des contenus spécifiques d'une entrevue d'emploi simulée, les étudiants sont invités à faire une dernière écoute afin de comprendre l'entrevue dans son ensemble, sans focaliser sur un aspect spécifique (Gis\_L11\_11h10).

D'autres activités amènent l'étudiant à inférer l'issue d'une conversation simulée concernant, par exemple, la recherche de logement :

Gérant d'immeuble : G      Locataire éventuel : L

G. : Allô!

L. : J'aimerais parler à monsieur Pelletier s'il vous plaît.

G. : C'est moi.

L. : Bonsoir monsieur. Vous avez bien un appartement à louer au 1207 René-Lévesque?

G. : Oui.

L. : Vous êtes le propriétaire?

G. : Non, je suis le gérant de l'immeuble.

L. : Ah bon! Je vois. Dites-moi, c'est bien un 2½ meublé?

G. : Non, c'est un 3½ semi-meublé.

L. : Ah oui! J'ai dû confondre avec une autre annonce. C'est cher?

G. : C'est 490\$ par mois.

L. : Ah bon! Et vous n'avez rien d'autre de libre?

G. : Malheureusement non.

L. : Et bien! Je vous remercie.

G. : Je vous en prie.

L. : Au revoir.

G. : Au revoir.

(Ran\_L3\_20h25, *Québec Atout, Habitation*, T2-A1, p. 43)

Les étudiants doivent d'abord interpréter l'aboutissement de l'interaction en disant «ça marche» ou «ça ne marche pas» et doivent ensuite répondre à des questions de l'enseignante les amenant à justifier leur réponse. Le même procédé est utilisé avec une autre enseignante qui fait écouter des conversations téléphoniques «réalistes» entre un employeur et une personne à la recherche d'un emploi (Gis\_L2\_10h42 et L7\_11h02). Ces tâches d'écoute reposent ainsi sur une compréhension globale et détaillée de textes oraux.

- **La simulation en lecture**

La simulation en compréhension écrite est une tâche où le texte et l'intention de lecture sont déterminés par l'agent. L'adulte lit un texte en faisant semblant que cette lecture répond à un besoin relatif à une situation donnée de la «vie quotidienne». L'absence d'initiative de l'étudiant concernant le choix du texte et le projet de lecture contribue à remettre en cause l'authenticité de la tâche.

Ainsi, en vue d'une situation fictive qu'est la recherche de logement, la tâche consiste à consulter les petites annonces des journaux avec l'intention de s'informer des logements à louer (Ran\_L3\_20h31).

Ran_L3_20h31	EM Sim. lecture	SdC : Repérer des logements à louer dans les annonces classées
--------------	-----------------	--

Dans un autre groupe, on procède à une tâche semblable pour repérer des offres d'emploi en fonction de l'expérience et de la formation d'un personnage fictif (Gis\_L8\_9h29).

- **La simulation en écriture**

Il s'agit ici d'un projet d'écriture dont les paramètres situationnels (par exemple : le lecteur, l'objet de communication) renvoient à un contexte fictif.

Ainsi, pour un groupe d'étudiants de niveau intermédiaire, la tâche consiste à rédiger une note ou une courte lettre pour féliciter un ami francophone qui s'apprête à déménager à Toronto où il a trouvé un nouvel emploi (Bes\_L2\_9h10).

Bes_L2_9h10	EM Sim. écriture	SdC : Exprimer ses sentiments dans une note destinée à un ami qui va déménager dans une autre ville
-------------	------------------	---

Faute d'authenticité, la vraisemblance de la tâche repose sur le fait que le destinataire imaginaire soit francophone.

Outre la fonction expressive, l'écriture peut avoir pour but de faire (ré)agir. Par exemple, au cours d'une séquence d'activités portant sur «La lettre», les étudiants rédigent une lettre de présentation en fonction d'une offre d'emploi repérée dans les journaux (Jam\_L5\_17h23). La codification de l'activité est ainsi formulée :

Jam_L5_17h23	EM Sim. écriture	SdC: Soumettre sa candidature dans une lettre de présentation pour CV
--------------	------------------	---

Dans la même unité, une autre tâche consiste, pour l'étudiant, à prendre le statut de locataire en vue de produire une «lettre de réclamation» destiné à son propriétaire en faisant état d'un problème imaginaire (par exemple : chauffage défectueux, toit qui coule; Jam\_L8\_17h56).

Dans un autre groupe d'étudiants de niveau avancé, l'étudiant est d'abord exposé à un texte à fonction incitative dans lequel il doit identifier les actes illocutoires. Pour la tâche subséquente, l'étudiant détermine son propre sujet (par exemple : faire du sport, renoncer à la voiture) qu'il aborde sous forme de texte à caractère incitatif, sans pour autant prendre en compte les paramètres situationnels tels que le type de lecteur.

D'autres tâches de simulation d'écriture effectuées dans l'unité «Le travail» consistent à rédiger une petite annonce pour offrir ses services (Gis\_L5\_10h52) et compléter un formulaire d'emploi pour un personnage fictif (Gis\_L8\_9h29).

### 5.3.2.2 La communication authentique en situation pédagogique

Ici, le contexte de la salle de classe agit comme milieu réel et authentique de communication, sans que l'on demande à l'étudiant de prétendre, feindre ou jouer une situation d'un prétendu monde réel. Certains des segments comportent donc des tâches qui exploitent au maximum la réalité de la classe en tant que microcosme social, c'est-à-dire un milieu où se développent des échanges interactifs et des stratégies de négociation de sens. Il s'agit de créer des situations de communication authentique sans modifier les caractéristiques de la situation pédagogique : les étudiants ne doivent ni changer leur identité ni imaginer un environnement extérieur à la salle de classe. Alors que les simulations projettent de manière fictive l'étudiant en dehors de la réalité de la classe, les expériences de communication de classe s'appuient, pour la plupart, sur le *ego hic et nunc*.

- **L'interaction orale**

Dans la classe de L2, divers types de conversation peuvent remplir essentiellement une fonction interactionnelle (plutôt que transactionnelle) en ce qu'elle contribue, entre autres, au développement des relations sociales.

L'interaction orale à caractère informel se déroule souvent en début de leçon lorsque les étudiants sont sollicités, par exemple, pour relater les événements saillants de leur fin de semaine (par exemple : Ric\_L1\_9h10, Pal\_L2\_15h05, Coc\_L1\_9h28) ou pour accueillir un nouvel étudiant en lui posant des questions sur son pays d'origine, sa situation familiale, ses loisirs, etc. (par exemple: Ric\_L8\_9h, Ran\_L2\_18h35). Ces **échanges personnalisés** de nature dynamique et spontanée comprennent des éléments d'authenticité au plan des témoignages sur les réalités et expériences des participants.

À certaines occasions, la conversation est plus structurée et apparaît plus ouvertement comme une «transposition» (Germain, 1999) où il s'agit de communiquer en intégrant, de manière personnalisée, des données spécifiques ayant

fait l'objet d'apprentissage. Par exemple, dans le cadre de segments portant sur la description de logement, l'enseignant invite divers étudiants à décrire leurs propres conditions d'habitation :

Ran_L2_20h40	EM IO Échanges personnalisés	SdC: Parler des caractéristiques d'un logement
--------------	------------------------------	--

Dans d'autres cas, la transposition se concrétise par une **entrevue** exécutée par deux participants qui sont guidés par un canevas fourni par l'enseignant :

Où est-ce que vous êtes né?  
 En quelle année est-ce que vous êtes né?  
 En quelle année êtes-vous arrivé en Montréal?  
 Comment êtes-vous arrivé à Montréal?  
 [...]  
 (Ric\_L3\_9h48, Document maison)

En surface, cette tâche semble donner lieu à une conversation didactique (une forme de production dirigée) plutôt qu'à une conversation authentique. Or, telle qu'observée dans la classe, cette tâche amène les dyades à formuler bon nombre d'échanges spontanés où l'on réagit aux propos de son interlocuteur en sollicitant, par exemple, des clarifications ou des précisions.

Ric_L3_9h48	EM IO Entrevue	SdC: Relater certains faits de son passé
-------------	----------------	--

Dans le cadre d'une autre tâche, les étudiants écoutent d'abord une conversation simulée mettant en évidence l'usage du passé composé et de l'imparfait pour exprimer la simultanéité d'événements; ils sont ensuite invités à raconter les circonstances de leur première rencontre avec leur conjoint. En réaction aux réponses exprimées par certains étudiants, d'autres participants posent des questions afin d'obtenir des détails de l'événement (Ric\_L8\_11h52).

Par ailleurs, la conversation peut prendre, en partie ou en totalité, l'allure d'une **discussion** lorsque les participants expriment opinions ou idées relatives à une situation donnée. Par exemple, en guise d'amorce pour l'ensemble des activités portant sur la prise de rendez-vous avec un intervenant médical, les étudiants font part

oralement de leur expérience de cette situation dans la société d'accueil tout en émettant leur opinion sur l'efficacité du système de santé concernant l'obtention d'un rendez-vous.

La conversation peut également se produire lorsque des **échanges informels** traitent d'aspects dits «organisationnels». Par exemple, au retour de la pause, l'enseignante informe les étudiants concernant les modalités de garderie au cours de la relâche scolaire (Bes\_L2\_13h14). (Se) renseigner devient alors la fonction communicative d'un tel échange conversationnel.

Enfin, la communication authentique comprend aussi les tâches qui amènent les participants à interagir oralement lors d'un **jeu communicatif**. Ici, la réussite de la tâche repose sur des normes qui mènent à «gagner» en fonction des règles constitutives du jeu.

En guise d'exemple, «Parle-moi de...» est une tâche langagière inspirée du jeu serpent : chaque participant joue avec des dés et un pion en vue d'avancer d'une case à l'autre et franchir le premier la ligne d'arrivée (Bes\_L2\_13h25). Pour ce faire, la case où se trouve le pion indique le sujet sur lequel l'étudiant doit parler (par exemple : ton opinion sur la cigarette, ta musique préférée, tes dernières vacances). Réalisée en petit groupe, cette tâche suscite des échanges personnalisés créant ainsi une interaction authentique où les participants sollicitent des clarifications et formulent de leur cru des questions de développement.

Une autre des activités observées reprend les règles de «Le détecteur de mensonge», un pastiche de l'émission télévisée qui consiste à identifier le mensonge parmi trois énoncés prétendument vrais. Chaque étudiant, à tour de rôle, présente à ses pairs trois énoncés, par exemple :

J'ai nagé dans la Tamise.  
J'ai été soupçonné d'espionnage.  
J'ai mangé des sauterelles.  
(Did\_L2\_12h56)



Les autres étudiants formulent alors des questions en vue de distinguer les énoncés vrais du faux.

Did_L2_12h56	EM IO Jeu communicatif	SdC: Participer au jeu «Le détecteur de mensonge»
--------------	---------------------------	---

Une autre enseignante propose le jeu «Qui dit vrai?», une variante du jeu précédent (Del\_L2\_19h55). En groupes de trois, les étudiants doivent d'abord s'entendre sur le choix d'un événement exceptionnel qu'a vécu seulement l'un d'entre eux. En voici un exemple :

Quand j'ai pris l'avion pour venir au Canada, il y a eu un sabotage et l'avion a dû atterrir.

Dans un deuxième temps, en grand groupe, les autres étudiants posent des questions pour amener chaque coéquipier à fournir des détails concernant la situation inusitée. Les étudiants se fondent alors sur la vraisemblance des réponses pour deviner la personne qui a véritablement vécu cet événement.

Le jeu communicatif prend parfois la forme d'un jeu de langue pratiqué spontanément par des natifs. Le cas des mots-croisés est probant. Effectuée sous le mode d'un travail coopératif, la tâche consiste à compléter une grille avec des items lexicaux spécifiques à l'unité «Prendre un rendez-vous avec un intervenant médical» (Bes\_L3\_10h25). L'observation permet de constater que cette tâche suscite un grand nombre de négociations de sens entre les joueurs.

Un autre jeu observé dans une classe de débutant s'intitule «Qui suis-je?» (Pal\_L3\_16h36). La règle consiste à adresser des questions «totales» (réponses par «oui» ou «non») à un étudiant afin de découvrir l'identité d'un personnage célèbre présélectionné. Certes, la richesse des énoncés produits étant associée au niveau de compétence des étudiants, les questions ainsi formulées présentent une variété limitée de structures (par exemple : «Est-ce que c'est une femme ?» «C'est un politicien ?» «Est-ce qu'il est vieux ?»). La tâche comporte toutefois une certaine complexité

puisque l'étudiant doit tenir compte des réponses fournies pour poser des questions pertinentes permettant de deviner l'identité du personnage mystère.

En bref, en classe de L2, la communication authentique en interaction orale peut prendre différentes formes, notamment : échanges personnalisés, entrevue, discussion, jeu communicatif, échanges informels.

- **L'écoute**

L'écoute en situation authentique se produit lorsque l'enseignant ou une personne externe intervient dans le cadre d'une séance d'information. Par exemple, dans une des classes observées, le représentant de l'établissement d'enseignement vient annoncer les coordonnées concernant une activité hors-institution (Ric\_L1\_10h01).

Ric_L1_10h01	EM	Écoute	ORG: Séance d'information concernant une excursion
--------------	----	--------	--

Souvent asymétrique, ce genre de communication est considérée comme une tâche d'écoute lorsque les étudiants ne posent pas de question.

- **La lecture**

L'enseignant peut proposer un type de texte dont la fonction est d'informer ou de divertir. L'étudiant ne doit pas «faire semblant» de lire mais, selon l'intérêt et les connaissances antérieures de l'étudiant, la tâche peut impliquer un certain «faire semblant» de la motivation qui active son projet de lecture. Le degré d'authenticité de la tâche de lecture dépend donc de la pertinence du texte imposé par l'enseignant.

En classe de L2, le projet de lecture se réalise parfois à travers une tâche de nature coopérative : les étudiants, divisés en sous-groupes, lisent un fait divers assigné à chaque équipe et résument ensuite les principaux faits à leurs pairs (Jam\_L2\_18h28).

Par ailleurs, en demandant à l'étudiant de lire pour apprendre quelque chose d'important ou d'intéressant sur le monde, on lui demande aussi d'apprendre quelque

chose sur la langue. En effet, dans la plupart des lectures observées, la tâche consiste en un processus éclaté où, au cours d'une lecture oralisée, l'on donne le sens d'une expression ou la catégorie grammaticale d'un mot en vue de mieux interpréter le texte. L'emploi comprenant ainsi un volet d'étude de la langue porte sur des textes de la presse écrite (Gis\_L2\_9h16, Pal\_L4\_15h, Jam\_L12\_17h49).

- **L'écriture**

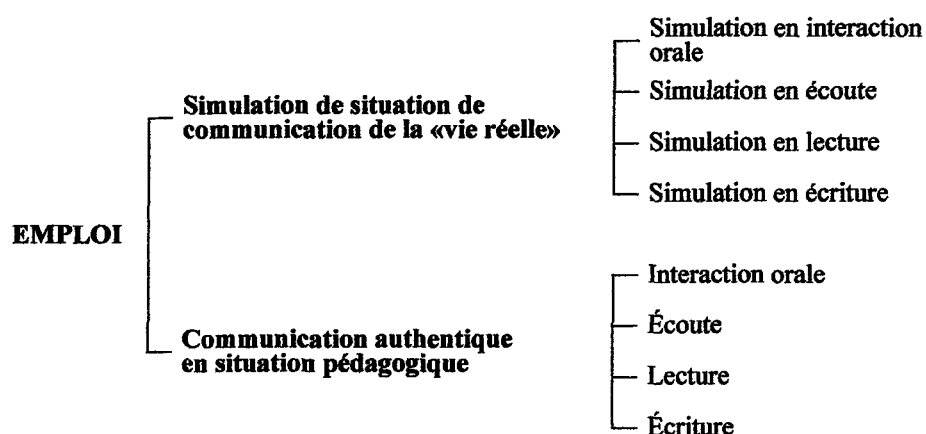
Cette tâche d'emploi de la langue conduit l'étudiant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique.

Par exemple, dans un premier temps, chaque étudiant recueille des informations au cours d'entrevues menées en dyade; dans un deuxième temps, il utilise ses notes pour écrire un texte de type biographique afin de présenter son coéquipier (Gis\_L1). Chacune des productions écrites est accompagnée d'une photo et l'ensemble des textes sont colligés et distribués à tous les participants.

Il convient de souligner que le corpus comporte un seul cas de situation d'écriture non simulée.

### **5.3.2.3 Récapitulation des tâches d'emploi de la langue**

Les tâches d'emploi de la langue constituent des activités où l'étudiant est impliqué dans une tâche complexe à savoir, un événement réalisé en L2 au moyen d'actes de parole qui ont pour finalité une intention de communication signifiante. En classe de L2, l'emploi de la langue se subdivise en deux grandes catégories : a) la simulation de SdC de la vie réelle et b) la communication authentique en situation pédagogique. Par ailleurs, tel qu'indiqué à la figure 5.3, la capacité à mener une situation de communication, simulée ou authentique, se traduit par quatre facultés ou habiletés observables à savoir, l'interaction orale, l'écoute, la lecture et l'écriture.



**Figure 5.3** Catégories et habiletés langagières des tâches d'emploi de la langue

### 5.3.3 Récapitulation de la catégorisation des tâches langagières

La présente section a été consacrée à la catégorisation des tâches langagières, termes génériques qui désignent, en fin de compte, tout ce qui se passe en L2 en salle de classe. Les tâches qui se traduisent par des procédés et des habiletés langagières observables sont regroupées en deux classes : les tâches d'usage et les tâches d'emploi, chacune reflétant des conceptions distinctes concernant la langue, les processus d'acquisition, les approches pédagogiques ainsi que le statut de l'immigrant adulte.

Une tâche d'usage traite la langue de manière fractionnée en amenant l'apprenant à canaliser toute son attention sur, tout au plus, quelques unités du système langagier, unités relevant d'une perspective linguistique, notionnelle, fonctionnelle ou discursive. Au contraire, une tâche d'emploi traite la langue de façon intégrale en amenant l'adulte à mettre en œuvre un ensemble de connaissances requises pour communiquer de manière appropriée et signifiante.

En situation d'usage, l'apprenant est surtout sollicité pour réagir de manière prévisible à des questions fermées. En situation d'emploi, l'immigrant adulte est

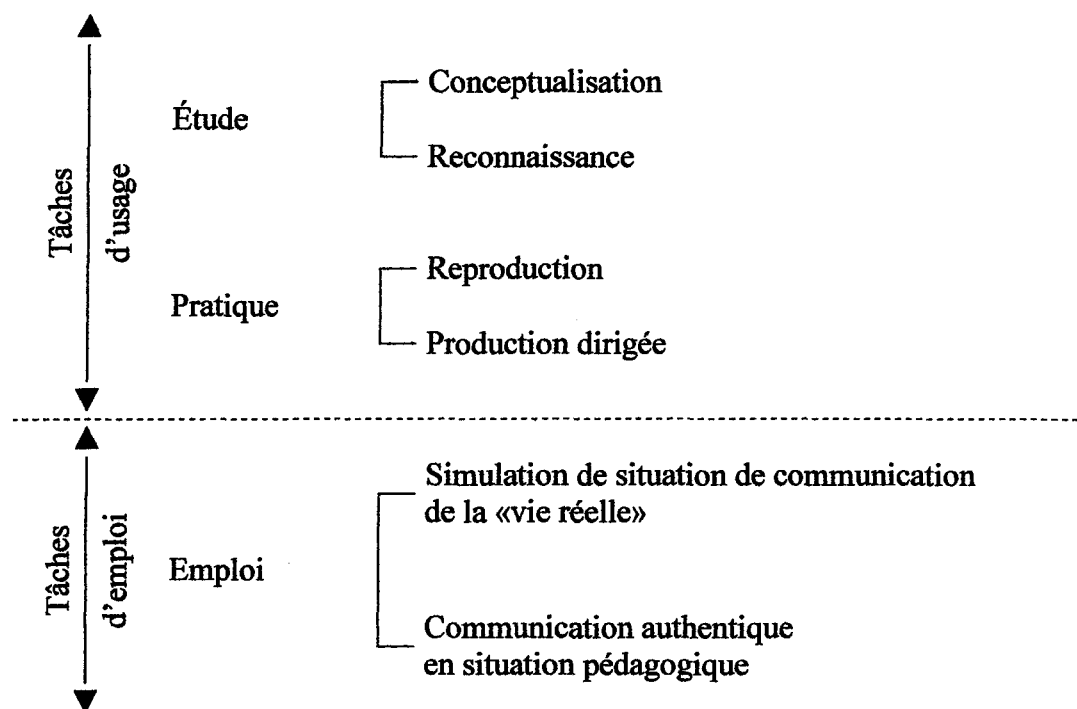
confronté, surtout en interaction orale, à des questions plus ouvertes et à une négociation de sens.

De manière corollaire, l'étude et la pratique de la L2 sont abordées en privilégiant la précision langagière alors qu'en situation d'emploi, on prédispose l'étudiant à démontrer sa capacité à produire ou à interpréter un discours avec une aisance relative.

Sur le plan cognitif, la tâche d'usage est relativement simple compte tenu qu'elle fait appel d'ordinaire à des procédés de «bas niveau»; à l'inverse, la tâche d'emploi est plus complexe étant donné qu'elle implique le recours à une combinaison de procédés mentaux.

En bref, en situation pédagogique, le statut de l'immigrant adulte oscille entre celui d'apprenant de la L2 et celui de locuteur de la L2 et ce, en fonction du type de tâche dans lequel il est engagé. Toutefois, il a été question de tâches dont la lecture de texte médiatique qui peuvent comporter à la fois l'étude et l'emploi de la langue.

Les principales catégories et sous-catégories des tâches langagières sont indiquées à la figure 5.4. Soulignons que cette figure présente l'ensemble des catégories selon un ordre conceptuel qui ne doit pas être confondu avec une norme concernant l'ordre des tâches réalisées en classe. Tout comme Stern (1991), je pense que les tâches d'usage et les tâches d'emploi peuvent contribuer, à leur manière, à l'apprentissage d'une L2. Dans l'absolu, ni l'un ni l'autre des deux types est soit «bon» soit «mauvais». Il est fort probable que l'efficacité d'une tâche réside, en partie, dans les fines modalités de sa réalisation ainsi que dans son adéquation aux caractéristiques des étudiants visés.



**Figure 5.4** Méta-catégories, catégories et sous-catégories des tâches langagières

## **5.4 La structure interne de l'activité pédagogique**

Le cadre proposé jusqu'ici concernant la segmentation, le contenu et la tâche est mis à contribution dans la présente section afin de rendre compte, de manière intégrée, de l'articulation effective de l'activité pédagogique. La première partie est consacrée à l'analyse des segments en tant que constituants fonctionnels de l'activité pédagogique. La section s'enchaîne avec les phénomènes structurels qui marquent le segment pédagogique et se termine avec les agencements segmentaux qui forment une activité complète.

### **5.4.1 Les segments fonctionnels**

La représentation de l'activité peut varier considérablement selon que les segments pédagogiques y sont abordés de manière moléculaire ou molaire. Ainsi, la première approche, plus atomistique, aurait tendance à traiter ces segments d'abord comme des entités relativement distinctes et autonomes pour ensuite établir des liens de nature hiérarchique. Ainsi, le modèle élaboré par Germain (1999) considère que l'explication de contenus langagiers («présentation») et la correction constituent des «activités didactiques» séparées au même titre qu'une «pratique» de la langue.

En revanche, une approche plus globale considère que ces trois «activités» constituent de fait des segments qui jalonnent les étapes d'une seule activité. Ainsi, reprenons un des exemples illustrés précédemment en indiquant, cette fois-ci, les catégories de contenu et de tâche relatives à trois segments de «Demander quelque chose» (Pal\_L2) :

15h58 à 16h07	ÉT	Évocation des connaissances	LEX : Objets de la classe ( <i>l'agrafeuse, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.</i> )
16h07 à 16h10	ÉT	Association	FdC : Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet > LEX : Objets de la classe ( <i>l'agrafeuse, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.</i> )
16h10 à 16h35	PR	Répétition	FdC : Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet > PHO : «e muet»
	ÉT	Correction	FdC : Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet > LEX : Objets de la classe ( <i>l'agrafeuse, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.</i> )

Ici, il s'agit de décider si l'évocation des connaissances (visant la clarification du vocabulaire), l'association (portant sur le vocabulaire) et la correction (alternée avec une répétition) constituent trois activités autonomes ou, au contraire, trois étapes d'une même activité. Certains chercheurs (Fanselow, 1987; Germain, 1999; Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981) s'appuient sur des critères tels que le changement de tâche ou de contenu pour déterminer qu'il y a effectivement changement d'activité. Par contre, d'autres auteurs croient que certains segments pédagogiques sont liés en raison de la notion de clôture :

[...] tant qu'il n'y a pas eu effectuation de l'exercice par l'étudiant et correction par le maître, on ne peut considérer que l'exercice est achevé : l'apprenant conserve l'impression que l'échange n'est pas clos. (Besse et Porquier, 1984: 120)

Pour reprendre l'exemple de la correction, doit-on interpréter ce type de segment comme constituant une activité en soi ou comme une partie intégrante d'une activité, comme le suggèrent Besse et Porquier? Cette question rejoint, à certains égards, les travaux de l'école de Genève portant sur l'analyse de la conversation :

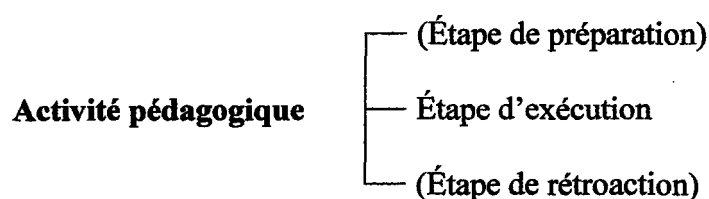
(...) le type d'interprétation donné à la conversation est fonction de son **achèvement**. (...) Tel échange est analysable en interventions initiatives, réactives-initiatives et réactives, parce qu'il est supposé clos et achevé. (C'est l'auteur qui souligne, Moeschler, 1985: 104)

La notion d'achèvement renvoie, en quelque sorte, à celle de finalité qui, comme nous l'avons déjà vu au sujet de la théorie des systèmes, s'applique à tout



phénomène dynamique et évolutif. Ainsi, l'activité pédagogique se compose de segments pédagogiques dont chacun agirait en tant que phase, celle-ci étant définie comme «chacun des états successifs d'une chose en évolution» (Le Nouveau Petit Robert, 1996). Dans le présent modèle, le vocable «étape» est employé comme équivalent à celui de «phase».

Ainsi, si l'on revient au découpage illustré ci-dessus, le segment qui consiste à amener l'étudiant à associer des énoncés enregistrés avec des illustrations d'objets de la classe, constitue l'étape noyau ou le centre de gravité auquel d'autres phases sont rattachées. Il y aurait donc exécution et péri-exécution pour constituer les trois étapes distinctes de la structure de base de l'activité pédagogique :



Légende : ( ) élément facultatif

En tant que segment directeur, l'étape d'exécution est obligatoire alors que les segments qui y sont subordonnés (la préparation et la rétroaction) représentent, toujours selon les données du corpus, des étapes facultatives.

En bref, une analyse interprétative des activités pédagogiques réalisées en salle de classes permet de mettre en lumière ses constituants structurels (les segments pédagogiques) ainsi que ses constituants fonctionnels (les étapes pédagogiques). À la lumière de ce qui précède, l'**activité pédagogique** sera dorénavant comprise comme **un ou plusieurs segments constituant un ensemble d'étapes autour d'une tâche centrale qui vise l'apprentissage d'une portion spécifique d'une unité curriculaire.**

Les étapes de l'activité seront examinées de plus près en vue de présenter les composantes et les propriétés caractérisant chacune d'entre elles.

#### 5.4.1.1 L'étape de préparation

Certaines activités comprennent, en position initiale, un segment qui agit en tant que préparation, c'est-à-dire en tant que mise en train, préliminaire, démarrage à l'étape d'exécution. Abondamment discutée dans les écrits d'orientation tantôt normative, tantôt descriptive, cette phase est désignée sous divers termes, notamment : *pre-task* (Prabhu, 1987), *attaque* (Dabène *et al.*, 1990), phase préparatoire (Gagné, 1992), *warm-up* (Woods, 1993), *set up* (Gibbons, 1994). Selon une perspective plus prescriptive, cette phase est dénommée et décrite comme suit :

«Initial scaffolding: Before releasing students to work mostly independently, teachers should provide whatever explicit explanation and modeling that the students may need in order to understand what to do, how to do it, and why it is important.» (Brophy et Alleman, 1991: 21-22)

Au-delà des appellations diverses, les chercheurs s'entendent pour dire que l'étape préparatoire a pour but de lever certaines des difficultés auxquelles l'étudiant pourrait être confronté au cours de l'exécution. À l'instar d'autres recherches (Gagné, 1992; Gibbons, 1994), les données recueillies dans la présente étude suggèrent que la préparation, du point de vue de l'enseignant, sert à :

- expliquer les modalités de réalisation de la tâche, soit **l'encadrement de la tâche**;
- clarifier le matériau linguistique nécessaire à la réalisation de la tâche, soit **la préparation linguistique**;
- susciter l'intérêt et la motivation en vue d'une réalisation impliquante de la tâche, soit **la préparation psychologique**.

Les prochaines sections consistent à illustrer chacune de ces composantes par des exemples tirés du corpus.

- **L'encadrement de la tâche**

Lorsque le professeur entame une nouvelle activité, il peut fournir des informations afin d'encadrer la tâche. Une fonction importante de l'encadrement

consiste, entre autres, à faire part des consignes quant à la page de l'exercice, le contexte, la tâche à effectuer :

P : Vous prenez votre cahier à la page 74. Donc, on revient à notre sujet de logement. Et vous avez quatre conversations téléphoniques entre le locataire, qui cherche un logement, et le propriétaire. Alors c'est à vous de définir si «ça marche» et il veut louer l'appartement ou si «ça ne marche pas». Et si ça ne marche pas, quel est le problème. O.K.? (Ran\_L3\_20h25)

Dans certains cas, l'enseignant mentionne la durée attribuée pour l'exécution de la tâche :

P : Maintenant, vous avez un exercice et vous allez regarder dans vos exemples. Je vous donne cinq minutes pour le faire et après on va le faire ensemble. On va faire un exemple ensemble. (Dir\_L5\_9h53)

De plus, ce dernier extrait indique que la tâche évoquée dans la consigne peut faire l'objet d'une démonstration ou d'un «*modeling*» (Brophy et Alleman, 1991), c'est-à-dire la réalisation d'une partie de la tâche. Par exemple, en vue d'un exercice d'association, l'enseignante fait écouter, à deux reprises, le premier item («Pouvez-vous me prêter un stylo ?») et demande à l'ensemble de la classe d'identifier l'illustration correspondant à l'objet de la demande (Pal\_L2\_15h58).

Étant donné que la démonstration se veut une exemplification des modalités à suivre, la nature même de certaines tâches ne peut être démontrée en impliquant, de manière active, tous les étudiants du groupe. Ainsi, une simulation en interaction orale, entre une réceptionniste et un patient, est démontrée par un tandem enseignant-étudiant :

P : On va faire un rendez-vous en commun, ensemble. Ensuite vous allez le faire deux par deux. Est-ce qu'il y a un volontaire ? Je vais être la réceptionniste. (Bes\_L3\_11h31)

Dans le cas d'un devoir, la démonstration est souvent privilégiée étant donné que l'exécution se déroulera en l'absence de l'enseignant, à l'extérieur des heures de classe. Par exemple :

P : On va regarder les exercices qui suivent à la page 109. On va faire quelques exemples ensemble et vous allez les finir en devoir pour mettre en pratique ce qu'on a vu. (Pal\_L1\_15h35)

Enfin, il faut souligner que certaines composantes de l'encadrement, peuvent être réitérées au cours de l'exécution. Voici un exemple d'intervention de l'enseignant alors que les apprenants exécutent un exercice :

P : Je répète : pas besoin d'écrire. Vous parlez. Vous faites l'exercice oralement.  
(Ric\_L3\_9h48)

Ainsi, les consignes peuvent être répétées ou reformulées si l'enseignant estime que les apprenants n'exécutent pas la tâche assignée de façon adéquate.

- **La préparation linguistique**

Au cours de l'étape préparatoire, l'enseignant peut fournir une préparation linguistique en expliquant des éléments de contenu requis pour effectuer la tâche lors de l'exécution.

Ce préalable est parfois présenté comme un «glossaire d'amorce» (Widdowson, 1981a). Il s'agit alors d'élucider des termes qui font partie intégrante des consignes de l'activité. En voici un exemple typique :

P : [distribue un document] Donc, regardez. Vous avez ici la location d'un appartement. Vous regardez les logis suivants. Et vous avez en bas/ Vous voyez, en bas, c'est écrit les ménages qui cherchent un appartement. Donc : «- une vieille dame qui habite seule, - une famille de quatre : le père, la mère et deux jeunes enfants», vous avez «- un étudiant à l'université», et «- un couple dans la quarantaine, sans enfants». Qu'est-ce que c'est «dans la quarantaine»?

E : «Quarante ans.»

P : Oui. «Quarante ans à peu près.» Un petit peu moins, un petit peu plus. Donc, dans la quarantaine et sans enfants. [...] Alors vous avez quatre ménages qui cherchent un logement. Alors vous devez choisir un logement pour chaque ménage. Lequel convient le mieux pour chaque ménage. Et vous devez aussi décrire l'appartement qu'ils vont louer. Pour ça, vous avez ici une liste d'adjectifs. Vous voyez les adjectifs en bas? Donc vous avez «spacieux/spacieuse», n'est-ce pas? «Grand/grande.» Et vous lisez ensuite, É4. Continuez.

É4 : «Ensoleille»/

P : «EnsoleillÉ.» Qu'est-ce que c'est «ensoleillé»?

É4 : «Il y a beaucoup de soleil.»

P : C'est quand il y a beaucoup de soleil dans l'appartement. Est-ce que votre sous-sol est ensoleillé?

É4 : Oui.

P : Oui. C'est un bon sous-sol alors. Alors vous avez «intérieur/intérieuRE», ensuite, É8.

[...]

(Ran\_L2\_20h20)

Cette partie de la préparation comporte une évocation des connaissances : les étudiants démontrent, d'une part, leur compréhension du terme «quarantaine», compris dans la consigne intégrante et, d'autre part, leur compréhension de chacun des items lexicaux («ensoleillé», «intérieur», «lumineux», «sale», etc.) nécessaires pour réaliser la tâche. Bon nombre d'activités du corpus comprennent une telle composante préliminaire où l'enseignant semble vouloir s'assurer de l'appropriation d'un certain vocabulaire en vue de l'accomplissement d'une tâche qui, elle, n'est pas de nature essentiellement lexicale. Par exemple, dans le cadre d'une simulation en interaction orale portant sur la demande de services, l'enseignante annonce l'activité en ces termes :

P : Bien. Voulez-vous travailler en équipes? On va travailler avec des petites fiches. C'est des voisins qui demandent un service à d'autres voisins. D'abord, je vais passer le vocabulaire [P distribue une liste d'expressions]. Alors, avant, on va regarder les actions pour formuler les demandes. (Pal\_L4\_16h07).

De fait, il s'agit ici d'assurer la compréhension d'une liste de syntagmes (par exemple: «arroser les plantes», «ramasser le courrier», «emprunter une scie») fournis en prévision de la simulation. Une activité effectuée au cours de l'unité «S'orienter dans le quartier» est un autre exemple typique. Ici, C'est l'encadrement d'une tâche d'emploi de la langue qui suscite une évocation des connaissances

P : Maintenant, je vous donne le parcours. Prenez une feuille. On fait un petit carré au bas de la feuille. C'est notre point de départ. Juste avant, qu'est-ce que c'est des «feux de circulation»? «Intersection», qu'est-ce que c'est? (Dir\_L6\_12h25)

Dans certaines circonstances, l'enseignant vérifie auprès de la classe s'il est nécessaire de procéder à une préparation linguistique :

P : Ici, on complète avec des verbes. Je pense que tous les verbes, vous les connaissez. «Aller», c'est compris ?

C : Oui.

[...]

(Ric\_L2\_10h09)

Ici, les apprenants manifestent qu'ils sont en mesure d'accomplir la tâche, sans explications préalables.

Bien que la préparation linguistique implique souvent la clarification d'items lexicaux, elle peut, dans d'autres contextes, prendre la forme d'une lecture silencieuse visant à (ré)activer certaines connaissances avant de procéder à la réalisation de la tâche. L'extrait qui suit, tiré de l'unité «Inviter quelqu'un à participer à une activité de loisir», annonce une lecture à fonction préparatoire :

P : [distribue un document] Ici, vous avez des expressions pour accepter ou refuser une invitation. Lisez-les et pratiquez entre vous. Tout d'abord, lisez-les cinq minutes. (Ric\_L6\_11h54)

Cette lecture sert à se remémorer les réalisations langagières nécessaires pour effectuer la simulation en interaction orale de l'étape d'exécution.

Avant de clore la présente section, il importe de souligner qu'un segment pédagogique remplit la fonction de préparation linguistique lorsqu'il suit l'annonce d'une activité spécifique. Autrement dit, cette intervention de nature préparatoire s'insère dans le déroulement d'une tâche déterminée préalablement annoncée. Il y a donc lieu faire une distinction entre un segment préparatoire et une activité dont le noyau consiste en une structuration des connaissances, c'est-à-dire la conceptualisation de nouveaux contenus.

#### • La préparation psychologique

Selon certains écrits (Brophy et Alleman, 1991; Gibbons, 1994), l'étape préparatoire doit, entre autres, évoquer l'importance et l'utilité de la tâche à réaliser afin de susciter l'intérêt et la motivation des étudiants. Cette stimulation motivationnelle est dénommée «préparation psychologique» (Gagné, 1992).

Dans les leçons observées, certains énoncés à visée préparatoire mentionnent le degré de difficulté de la tâche cible:

P: O.K. Ça va. Maintenant on va faire un exercice plus difficile. On va faire le plan [désigne le document]. Alors vous suivez avec votre crayon. (Dir\_L6\_12h42)

P: [distribue un document] C'est facile. Je vous passe les questions. Vous n'écrivez rien. On le fait seulement à l'oral. (Coc\_L2\_11h33)

La difficulté de la tâche peut être abordée en encourageant les étudiants :

P : Alors, vous êtes maintenant des experts pour prendre rendez-vous pour un problème médical. Je vous ai préparé un tableau synthèse sur tout ce qu'on a vu mais aussi pour prendre rendez-vous ailleurs. (Bes\_L3\_11h50)

Par ailleurs, l'enseignant peut souligner l'importance de la tâche en vue de réussir une épreuve ultérieure:

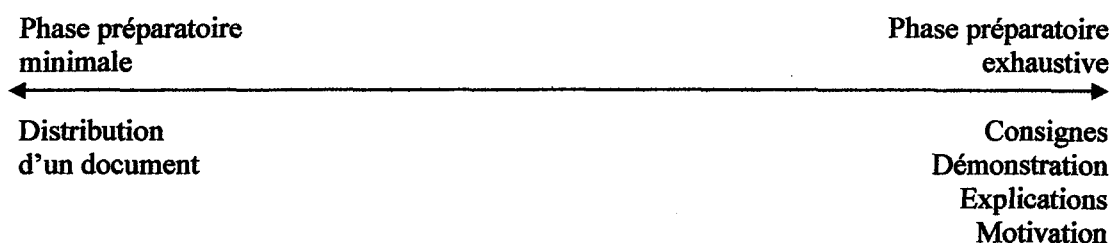
P : Vous allez faire quelque chose qui est bon pour employer le subjonctif. C'est pour vous préparer à l'examen. (Bes\_L2\_9h10)

La préparation psychologique peut aussi mentionner la pertinence de la tâche en rapport avec la «vie réelle» :

P : Alors ce matin, on va voir un formulaire pour les prélèvements et les consignes. C'est important les consignes quand il faut passer un examen médical. (Bes\_L3\_9h17)

À la différence de la préparation linguistique, la préparation psychologique se concrétise, en général, par de brefs énoncés.

Pour conclure, l'ensemble des leçons observées révèle que, dans certains cas, l'étape préparatoire est réduite à sa forme minimale lorsqu'il suffit, par exemple, de distribuer un document pour que les étudiants entament un exercice (Ric\_L2\_9h38). Dans d'autres contextes, l'activité comporte une phase préparatoire exhaustive qui comprend notamment une explication des items lexicaux suivie d'une démonstration (Pal\_L2\_15h58). Ainsi, cette dimension de l'étape préparatoire est représentée comme suit :



Lorsque la mise en train consiste seulement en l'annonce sommaire de l'activité ou la distribution d'un document, cette phase ne sera pas prise en compte dans la codification de l'activité.

#### 5.4.1.2 L'étape d'exécution

L'exécution de la tâche principale qui porte sur un contenu déterminé représente, en quelque sorte, la raison d'être de l'activité. En effet, la présente étude considère l'exécution comme le noyau ou le centre de gravité d'un ensemble d'étapes. Nous verrons plus loin que, dans certains cas, l'exécution constitue un segment autonome ou indépendant, mais dans les cas où il y a péri-exécution, le segment préliminaire agit en fonction de l'exécution et, de manière complémentaire, le segment rétroactif réagit aux réponses ou au produit résultant de l'exécution.

La transition entre la préparation et l'exécution peut être annoncée verbalement. Par exemple, une démonstration est suivie de l'énoncé «Voulez-vous le pratiquer deux par deux ?» (Bes\_L3\_11h36). Inversement, l'enseignant peut signaler la clôture d'une exécution en recourant à des énoncés du type «O.K. Fini ?» (Bes\_L1\_14h54) ou «Tout le monde a fini ?» (Bes\_L2\_11h40).

L'exécution se traduit, selon les données recueillies, par une grande diversité d'agencements de tâche et de contenu, par exemple :

- la structuration des connaissances portant sur la formation de la phrase interrogative (Gis\_L1\_9h44)
- la formulation d'hypothèse concernant l'emploi du plus-que-parfait (Del\_L1\_19h51)
- l'identification de verbes conjugués à l'imparfait dans un contexte phrastique (Ric\_L1\_11h50)
- l'association entre des illustrations et des expressions telles que «Il y a des nuages.», «Ça s'éclaircit.», «Il neige.» (Dir\_L1\_9h25)
- le repérage de l'objet de communication d'une conversation téléphonique entre un patient et une réceptionniste (Bes\_L1\_13h13)
- la lecture dramatique de la transcription de conversations téléphoniques (Coc\_L8\_9h20)
- la simulation, en dyade, d'une conversation entre un propriétaire et un locataire à la recherche d'un logement (Ran\_L2\_19h40)



- un jeu réalisé en grand groupe consistant à découvrir le nom d'un personnage célèbre à partir de questions fermées (Pal\_L3\_16h36)

Contrairement à la préparation qui peut se borner à des consignes, l'exécution se caractérise toujours par l'accomplissement d'une tâche centrale (par exemple : ÉT Structuration des connaissances) portant sur un contenu d'apprentissage spécifique (par exemple : GRM phrase interrogative).

Mais quelle que soit la nature de la tâche et du contenu visés, l'étape d'exécution comporte certaines propriétés qui la distinguent de ceux de la préparation et de la rétroaction. La première concerne la possibilité de réitérer l'exécution. Par exemple, au cours d'une tâche d'identification et d'association, l'enseignante fait écouter, de manière continue, l'enregistrement de dix énoncés et enchaîne avec une deuxième écoute avant de passer à l'étape de rétroaction (Pal\_L1\_16h). Il s'agit alors d'une réitération exécutée dans des conditions identiques. Cependant, dans d'autres cas, la tâche assignée à l'exécution est répétée selon des paramètres qui diffèrent quelque peu de ceux de la première réalisation. Ainsi, au cours de l'unité «S'orienter dans le quartier», une des activités consiste, pour l'ensemble des étudiants, à se déplacer de la salle de classe vers la cafétéria de l'établissement en vue de prendre en note le parcours. Lorsque les étudiants retournent en classe, l'enseignante constate que les directives du parcours n'ont pas été notées. Elle décide alors de faire répéter la tâche mais, cette-fois-ci, en accompagnant les étudiants (Dir\_L6\_11h59).

La deuxième dimension de l'exécution a trait au degré de *monitoring* ou de guidage qui, selon une conception normative, se comprend comme suit :

«Once students have been released to work mostly independently, the teacher should monitor their efforts and provide any additional scaffolding or responsive elaboration on the instructions that may be needed to structure or simplify the task, clear up confusion or misconceptions or help students to diagnose and develop repair strategies when they have made a mistake or used an inappropriate strategy.» (Brophy et Alleman, 1991 : 22)

Les pratiques observées contiennent effectivement bon nombre d'exemples d'exécutions où l'enseignant réagit en vue de :

- clarifier les modalités de réalisation de la tâche assignée;
- répondre à des demandes de clarification;
- donner des indices afin d'améliorer la production;
- faire justifier une réponse en vue d'une correction.

En guise d'illustration, une enseignante qui circule parmi les étudiants regroupés en dyades simulant une conversation téléphonique entre un aspirant locataire et un propriétaire, intervient comme suit :

P : [s'adresse à É5] Et n'avez pas de questions à poser au propriétaire? «Est-ce qu'il y a un balcon? Est-ce que c'est ensoleillé? Rénové? Est-ce qu'il y a des services à côté?» Et vous, É12, le propriétaire aussi peut poser des questions. On m'a souvent demandé, par exemple, «c'est pour combien de personnes?» Je ne sais pas si c'est légal, mais le propriétaire demande souvent c'est pour combien de personnes. (Ran\_L3\_20h47)

Le guidage peut être exercé de manière systématique, auprès de chaque étudiant ou sous-groupe, ou de manière plus arbitraire ou aléatoire.

À l'inverse, le corpus comprend des activités où l'étudiant ne reçoit aucun guidage. Les données recueillies permettent d'identifier certains contextes en cause. Dans un premier type d'exécution, l'enseignant demeure à son pupitre, à l'écart des étudiants, alors que ceux-ci travaillent individuellement ou en sous-groupes : il n'intervient que s'il est sollicité par un étudiant (Gis\_L1\_11h30). Dans un deuxième type, illustré dans l'extrait suivant, la tâche est accomplie de manière ininterrompue :

FONCTIONS	DISCOURS EN SALLE DE CLASSE
20h25-20h26 <b>Préparation</b>	P : Vous prenez votre cahier à la page 74. Donc, on revient à notre sujet de logement. Et vous avez quatre conversations téléphoniques entre le locataire, qui cherche un logement, et le propriétaire. Alors c'est à vous de définir si «ça marche» et il veut louer l'appartement ou si «ça ne marche pas». Et si ça ne marche pas, quel est le problème. O.K.?
20h26-20h28 <b>Exécution</b>	[P fait écouter, sans interruption, l'enregistrement de 4 conversations entre un propriétaire P et un locataire L] <i>Première situation</i> <i>P : Oui, allô!</i> <i>L : Bonjour madame, j'appelle à propos du 3½ à louer au 475 Champlain.</i> <i>P : Oui.</i> <i>L : C'est à quel étage?</i> <i>P : Au rez-de-chaussée.</i> <i>L : C'est combien?</i> <i>P : C'est 530\$ chauffé et éclairé.</i> <i>L : Ah! Oui, c'est intéressant. Quand est-ce que je pourrais le visiter?</i> <i>P : Aujourd'hui vers 7 heures, ça vous irait?</i> <i>L : Certainement. Vous êtes la propriétaire?</i> <i>P : Oui.</i> <i>L : Vous êtes madame?</i> <i>P : Beaubien.</i> <i>L : Alors, à ce soir madame Beaubien.</i> <i>Deuxième situation</i> <i>[...]</i>

(Ran\_L3\_20h25)

Ici, l'enseignante n'intervient pas pendant qu'elle fait écouter, de manière continue, l'enregistrement de quatre conversations. Les exécutions qui ont lieu au laboratoire de langues peuvent aussi comporter une écoute continue (Did\_L1\_13h). Un dernier type d'exécution caractérisé par une absence de guidage est celui qui comporte un devoir (Pal\_L1\_15h35). Enfin, toute tâche à visée plus évaluative écarte, de par sa nature même, le guidage.

Par ailleurs, les observations révèlent que la fonction régulatrice qu'est le guidage se produit aussi au cours de l'interaction avec les pairs. En effet, les tâches effectuées en dyade ou en sous-groupe suscitent, de manière générale, des échanges où les étudiants s'entraident pour clarifier les consignes, trouver le mot juste, corriger des énoncés fautifs (Gis\_L5\_11h30).

Enfin, on peut présumer que l'apprentissage implique, quelles que soient les conditions, un certain autoguidage mais ce dernier est plus difficilement observable;

en revanche, l'autoguidage peut être incité par l'enseignant. Par exemple, dans le cadre d'une exécution-dictée, l'autoguidage est annoncé comme suit :

P : Je vous donne quelques minutes pour corriger vos erreurs. (Gis\_L1\_9h45)

L'étudiant dispose ainsi d'un moment pour réviser individuellement sa copie avant de la soumettre à la correction effectuée par l'enseignante. De manière générale, les occurrences d'autoguidage recensées dans le corpus s'insèrent dans une exécution impliquant une forme de (re)production à l'écrit.

En bref, l'étape d'exécution qui est parfois précédée d'une préparation peut amener l'étudiant à accomplir la tâche assignée de manière itérative. Par ailleurs, au cours de la réalisation de la tâche, il est possible que l'étudiant bénéficie d'un guidage, de l'enseignant ou de ses pairs, ou procède à un autoguidage.

#### **5.4.1.3 L'étape de rétroaction**

L'étape de rétroaction ou *feedback* vise à permettre à l'étudiant d'évaluer la justesse de ses réponses ou de celles de ses pairs. Pour la plupart des activités observées, la rétroaction est ni plus ni moins une tâche de correction en commun, une fois l'exécution terminée. Alors que le guidage intervient davantage au moment même de l'accomplissement de la tâche (exécution), la rétroaction réagit sur le produit qui en résulte et sur le processus une fois achevé. Dans plusieurs cas, elle implique que l'étudiant fasse part ou exhibe le résultat de son exécution, soit sous forme de réponse ou de présentation d'une simulation, par exemple. Ainsi, la rétroaction s'applique moins à certaines tâches de conceptualisation (notamment, la structuration des connaissances) dont le produit visé est une représentation abstraite (et juste) des contenus ciblés.

Le segment qui constitue l'étape de la rétroaction est, dans la plupart des cas observés, annoncé verbalement :

P : [après une exécution de simulation] O.K. Qui est le brave qui veut commencer son dialogue ? (Bes\_L1\_11h20)

P : [après une exécution de repérage à l'écoute où P arrête l'enregistrement après le 20<sup>e</sup> énoncé d'une série de 40] On va vérifier la première partie. (Bes\_L1\_13h49)

P : [après une exécution de type insertion] On va corriger. De fait, vous allez vous corriger vous-mêmes parce qu'on va écouter la cassette. (Bes\_L3\_9h49)

P : [après une exécution de type jeu communicatif] Alors on va revoir les merveilleux mots que vous avez trouvés. On va juste répéter les mots parce j'ai vu des erreurs dans l'orthographe. (Bes\_L3\_11h15)

Sur le plan structurel, la rétroaction peut être immédiate, différée ou progressive. Lorsqu'elle est immédiate, la rétroaction s'effectue en alternance avec l'exécution comme dans l'extrait suivant où les étudiants doivent identifier des énoncés (par exemple : «appartement à louer», «5½ à louer», «espace commercial à louer», «condo à vendre») selon qu'ils représentent une «habitation» (H) ou «autre» (A) :

FONCTIONS	DISCOURS EN CLASSE
19h15-19h16 <b>Préparation</b>	P : Alors là donc nous avons justement à la page 63/ Vous avez quelques expressions/ Vous regardez l'activité 2, exercice 1. Vous avez ici 15 énoncés. À vous de dire s'il s'agit d'une «habitation», «habitation ou autre», ou «A», pas habitation du tout. (...) Donc vous devez cocher, de quoi il s'agit.
19h16-19h24 <b>Exécution / Rétroaction</b>	<p>P : Donc on lit le premier, Allez, commencez. Lisez-moi le numéro 1, E8.  E8 : «Appartement à louer».</p> <p>P : Oui. C'est quoi? Il s'agit de quoi?  E8 : «Habitation».</p> <p>P : «HABITATION». Dites-le bien.  [...]</p> <p>P : Et le numéro 12?  E : «Studio à louer».</p> <p>P : Qu'est-ce que c'est?  E : «A [Autre]»</p> <p>P : Pourquoi? Qu'est-ce que c'est un «studio»?  E : C'est pour le travail.</p> <p>P : Non. Un «studio», c'est un petit appartement qui se compose d'une seule pièce, avec cuisine dedans.  G : Ah!</p> <p>P : C'est comme on écrit/ Vous savez parfois en anglais on dit «bachelor's», quelque chose comme ça. Donc, c'est pour une personne.  E : Je ne comprends pas qu'est-ce que c'est «studio».</p> <p>P : Vous ne comprenez pas ce que je dis. Bon. C'est un appartement petit qui se compose seulement d'une chambre. Donc, c'est pour une personne. C'est un petit appartement où vous avez la cuisine et la chambre ensemble.  [...]</p>

(Ran\_L1\_19h15)

Tel qu'illustré ci-dessus, la rétroaction immédiate se déroule généralement en grand groupe : les étudiants doivent suivre un rythme identique pour trouver chaque réponse.

Quant à la rétroaction différée, elle se produit à la suite d'une exécution complétée. Ainsi, après que les étudiants ont terminé la tâche, l'enseignant organise un retour, en séance plénière, afin de réagir au résultat et, à l'occasion, au processus déployé au cours de l'exécution. Reprenons l'exemple de l'exécution consistant à écouter, de manière ininterrompue, quatre conversations entre un locataire et un propriétaire :

FONCTIONS	DISCOURS EN SALLE DE CLASSE
20h25-20h26 <b>Préparation</b>	P : Vous prenez votre cahier à la page 74. [...] Alors c'est à vous de définir si «ça marche» et il veut louer l'appartement ou si «ça ne marche pas». Et si ça ne marche pas, quel est le problème. O.K.?
20h26-20h28 <b>Exécution</b>	<i>Première situation</i> <i>Propriétaire : Oui, allô!</i> <i>Locataire : Bonjour madame, j'appelle à propos du 3½ à louer [...]</i>
20h28-20h31 <b>Rétroaction</b>	P : Bien. Alors, la première situation, E5, est-ce que ça a marché? E5 : [silence] P : La locataire était contente? Elle vient visiter l'appartement? E5 : Oui [prononcé timidement]. P : Oui? Oui, oui. N'ayez pas peur. [...] Donc on va voir, la première/ C'était quel appartement? Vous vous rappelez? G : [???] P : 3½. C'est un 3½ à louer et la dame est intéressée. Et quand est-ce qu'elle va voir l'appartement? E2 : Dans le soir. P : Ce soir, exactement. Elle vient voir ce soir. La deuxième situation. E1 : Marche pas. P : Ça marche pas. Pourquoi, E1? Quel est le problème? E1 : Parce que l'autobus [...] P : 30 minutes... E9 : L'autobus. P : 30 minutes en autobus. 30 minutes en autobus. Qu'est-ce qu'elle cherche la dame? 30 minutes de quoi? E9 : Du Cégep. P : Du Cégep. Peut-être que la dame est une étudiante ou professeure au cégep. La troisième situation. [Même procédé pour les situations 3 et 4]

(Ran\_L3\_20h25)

Cet extrait exemplifie le cas où les étudiants sont sollicités pour exhiber les réponses construites au cours de l'exécution.

Par contre, dans certaines activités, les étudiants n'ont pas à exposer leurs réponses lorsque, par exemple, l'enseignant effectue un retour sur les principales erreurs ou difficultés observées au cours de l'exécution :

P : Est-ce qu'il y a une phrase que vous voulez dire et que vous n'avez pas été capables de dire?

C : [silence]

P : Moi, j'ai remarqué deux phrases. (P écrit au tableau : «Combien de temps je dois être à jeun?» «Ça m'est déjà arrivé.») (Bes\_L3\_11h47)

Ici, la rétroaction fait suite à une exécution de simulation au cours de laquelle l'enseignante n'exerce aucun guidage.

De plus, le mode différé de la rétroaction est de rigueur lorsque l'exécution consiste en un devoir :

P : On va corriger le devoir de la semaine dernière. On va dire toutes les possibilités. (Dir\_L3\_12h28)

Le retour différé à une leçon ultérieure se produit également à la suite d'une dictée (Gis\_L5\_9h10) ou une production écrite libre (Jam\_L7\_17h14) étant donné que l'enseignant corrige chaque copie, en dehors des heures de classe. Dans le cas de la dictée corrigée par l'enseignant à la maison, le retour peut se limiter à remettre la copie notée à l'étudiant et lui laisser quelques minutes pour prendre connaissance de sa performance de l'exécution (Gis\_L5\_9h10).

Lorsque l'exécution consiste en une épreuve évaluative, le retour différé est parfois l'occasion de souligner certains des contenus ciblés. À ce sujet, voici les propos recueillis auprès d'un enseignant au cours de l'entrevue :

P : Le mercredi, j'ai commencé avec un retour sur le passé composé. Je leur ai remis les copies d'examen et je leur ai posé des questions sur ce que je leur avais demandé dans l'examen pour qu'ils ne s'imaginent pas que l'examen, c'est fini et qu'on peut maintenant oublier le passé composé. C'est encore frais dans leur tête et c'est important qu'ils le maîtrisent bien. Donc je suis revenu là-dessus pour donner de l'importance à ce qu'on avait fait dans l'examen. [...] Pour moi, c'est important que je fasse un retour sur l'examen avant d'enchaîner avec ce qui suit. (Did\_L1\_9h05)

De manière similaire, lorsque l'exécution se déroule au laboratoire de langue selon les contraintes d'un horaire fixe (Did\_L1\_13h), le retour est reporté à une autre journée (Did\_L2\_11h24).

Enfin, la rétroaction peut se concrétiser sur un mode progressif lorsqu'elle s'effectue en plus d'une étape. Par exemple, l'étudiant est invité, dans un premier temps, à comparer ses réponses avec celles d'un pair :

P : [suite à une exécution-dictée] Je vous donne deux minutes pour corriger vos erreurs en comparant vos réponses avec votre voisin. (Did\_L2\_14h36)

P : [suite à une exécution-repérage] Si vous avez terminé, vous pouvez comparer vos réponses avec la personne à côté. (Bes\_L3\_9h44)

Ce type de rétroaction précède alors immédiatement la rétroaction plénière. En revanche, il est possible qu'une rétroaction par un pair conduise à une réitération de l'exécution :

[Did\_L2\_9h34]

P : [après une première écoute dans le cadre d'une exécution-identification] Je vous laisse quelques minutes pour comparer vos réponses avec votre voisin.

[Did\_L2\_9h36]

P : On va ré-écouter les dialogues.

[Did\_L2\_9h39]

P: Alors, le numéro 1?

Lors d'une communication personnelle, l'enseignant révèle qu'il pratique cette vérification avec un pair afin que les étudiants, à la deuxième écoute, puissent porter davantage attention aux différences entre leurs réponses.

Jusqu'ici, il a été question de la rétroaction en tant que fonction permettant à l'étudiant de soumettre à ses pairs ou à l'enseignant ses réponses ou sa production en vue d'une correction. Cependant cette étape peut renfermer, de manière parenthétique ou parallèle, un prolongement, c'est-à-dire une deuxième exécution, différente de celle sur laquelle porte l'exécution principale. Le prolongement permet de traiter un même texte source (par exemple : énoncés ou dialogues enregistrés) sous un angle divers, à l'aide d'une autre tâche. Par exemple, après une exécution de repérage à l'écoute, l'enseignante procède à la rétroaction-correction tout en faisant ré-écouter et répéter chacun des énoncés en guise de pratique de la



prononciation (voir figure 5.1). Selon les données du corpus, la répétition et la lecture oralisée sont souvent employées, lors de la rétroaction, comme prolongement d'une première exécution. Par ailleurs, dans la rétroaction citée ci-dessus (Did\_L2\_9h39), les étudiants donnent leur réponse pour chaque item de l'exécution-identification et le ré-écoutent ensuite pour une exécution-repérage qui agit comme prolongement.

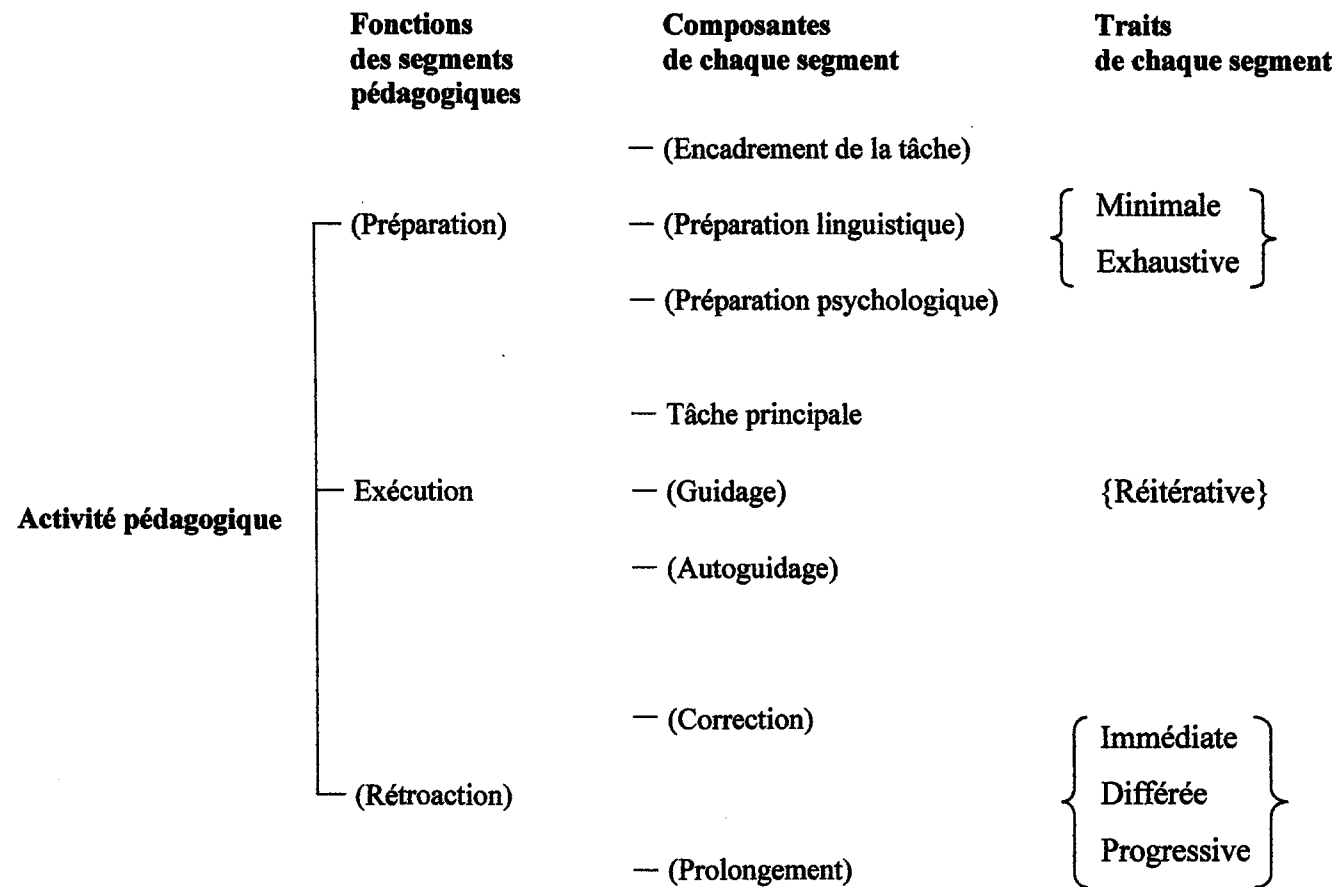
À l'instar des phases qui la précèdent, la rétroaction, telle que pratiquée en salle de classe, consiste en un segment pédagogique qui reflète la complexité de l'enseignement effectif d'une L2.

#### **5.4.1.5 Récapitulation**

L'analyse de l'activité pédagogique exige d'abord que les pratiques observées soient découpées en segments pédagogiques. Cette segmentation repose sur des indices de démarcation ainsi que sur un changement concernant la tâche ou le contenu visés.

Une perspective fonctionnelle permet d'identifier le segment qui constitue le noyau d'une séquence. Comme l'indique la figure 5.5, la structure de base de l'activité pédagogique consiste alors en une exécution assortie de segments facultatifs que sont la préparation et la rétroaction.

L'étape de préparation peut être minimale ou exhaustive selon qu'elle comprend plus ou moins d'éléments servant d'encadrement de la tâche, de préparation linguistique et de préparation psychologique. Quant à l'étape d'exécution, elle représente à la fois la tâche et le contenu principalement visés par l'enseignement-apprentissage d'une séquence de segments. L'exécution qui comporte une dimension de réitération donne lieu, dans certaines conditions, à un (auto)guidage de l'apprentissage. Enfin, l'étape de rétroaction, de nature corrective, se déroule de manière immédiate, différée ou progressive et peut donner lieu à une deuxième exécution qui agit comme prolongement de la tâche centrale.



Légende : ( ) élément facultatif  
 { } trait au choix

**Figure 5.5** Fonctions, composantes et traits des segments de l'activité pédagogique

L'analyse de l'activité peut être complétée avec la prise en compte de phénomènes structurels qui surviennent à l'intérieur des segments.

#### 5.4.2 Les phénomènes structurels

Nous venons de voir que les segments de préparation, d'exécution et de rétroaction forment la structure ternaire de l'activité. Cependant, un examen attentif des activités observées révèle que cette structure basique peut se complexifier lorsqu'elle comporte un **enchâssement**, une **alternance** ou une **simultanéité** de segments, trois phénomènes qui ont d'ailleurs été relevés dans les leçons traitées par Germain (1994, 1999). De plus, l'analyse du corpus recueilli pour la thèse permet de constater un quatrième phénomène : l'**adaptation**.

##### 5.4.2.1 L'enchâssement

Un segment enchâssé est celui qui surgit, de façon incidente, au milieu d'une étape en cours, et qui en interrompt le déroulement pour une période plus ou moins longue. Comme le souligne Germain (1999 : 181),

cela se produit fréquemment, par exemple, lorsqu'un élève pose à l'enseignant une question qui demande un développement ou lorsque l'enseignant lui-même interrompt le déroulement de son propre cours afin d'apporter une précision sur un point quelconque de la leçon qu'il juge utile de développer à ce moment-là.

Dans la pratique, l'enchâssée peut apparaître au cours de l'étape de préparation. Par exemple, dans le cadre d'une activité qui relève de l'unité «S'orienter dans un quartier», l'enseignante fait compléter, en guise de démonstration, les premiers numéros d'un exercice d'insertion. S'apercevant que les étudiants éprouvent des difficultés pendant la démonstration même de la tâche, elle propose alors de réviser le document qui présente des énoncés modèles servant à exprimer la FdC «Demander/donner des directives». Cette structuration des connaissances porte sur des énoncés tels que :

Dites-moi	}	où est la banque, s'il vous plaît ?		
Dis-moi				
Dis-moi	}	où est la banque, s'il vous plaît ?		
Savez-vous				
Sais-tu				
Pourriez-vous	}	me dire	{	où est où se trouve comment aller à
Pourrais-tu				
[...]				

(Dir\_L8\_9h44, Source non identifiée)

L'enchâssement de cette structuration est indiqué, par convention, entre crochets :

Dir_L8 9h40- 9h59	PR <sup>PRE</sup>	Insertion Démonstration	FdC : Variantes pour demander/donner des directives et une localisation
[9h44- 9h49]	[ÉT	Structuration des connaissances]	[FdC : Variantes pour demander des directives et une localisation]

L'enchâssement peut tout aussi bien se produire dans le cadre d'une exécution. Ainsi, au cours de l'unité «Demander quelque chose», une tâche de structuration des connaissances portant sur des structures syntaxiques renferme une enchâssée de nature lexicale :

Dir_L1 12h03- 12h20	ÉT <sup>EXE</sup>	Structuration des connaissances	FdC : Variantes pour demander un objet > GRM : Phrase injonctive
[12h13- 12h15]	[ÉT	Structuration des connaissances]	[LEX : «prêter»/«passer»]

Ici, l'enseignante écrit au tableau des énoncés tels «Donnez-moi», «Passez-moi», «Prêtez-moi» lorsqu'un étudiant sollicite une clarification sur la distinction sémantique entre «prêter» et «passer». Il y a donc des enchâssées qui sont déclenchées par l'intervention d'un étudiant.

À l'inverse, une enchâssée qui surgit lors d'une exécution peut être initiée par l'enseignant qui estime, par exemple, que les étudiants éprouvent des difficultés :

P : OK. On va répéter la liste pour voir si vous avez bien compris parce que je sens que c'est loin. (Dir\_L4\_9h28)

Dans cette tâche de construction convergente, l'enseignante ré-explique, en mimant, des groupes de mots reliés à la demande de permission dans le contexte de la classe (par exemple : «aller aux toilettes», «partir à la maison», «partir plus tôt»).

Dir_L4 9h17- 9h55	PR <sup>EXE</sup>	Construction convergente	FdC : Variantes pour faire une demande de permission dans le contexte de la classe
[9h28- 9h51]	[ÉT	Structuration des connaissances]	[LEX : Actions relatives à la salle de classe]

Tout comme les étapes de préparation et d'exécution, la rétroaction comprend parfois un segment enchâssé. En voici un exemple produit à la suite d'une exécution-discrimination :

Del_L1 20h53- 21h01	ÉT <sup>EXE</sup>	Discrimination	GRM : Passé composé, imparfait, plus que parfait
21h01- 21h10	ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction	GRM : Passé composé, imparfait, plus que parfait
[21h06- 21h09]	[ÉT	Structuration des connaissances]	[PHO : Phonèmes [e] et [ɛ]

Cette explication de l'enseignante découle d'une question posée par un des étudiants.

Dans les exemples cités précédemment, l'enchâssée consiste en un procédé considéré comme une étude de la langue. Cependant, l'enchâssement se traduit parfois par une tâche de pratique. Ainsi, une exécution consistant en une tâche d'emploi de la langue est annoncée en ces termes :

P : [...] Maintenant, on va faire un exercice plus difficile. On va faire le plan ici [réfère au document]. Alors vous suivez avec votre crayon. (Dir\_L6\_12h42)

Au cours de l'exécution, l'enseignante estime que les étudiants n'arrivent pas à reconnaître les noms de rue énoncés dans la description du parcours. C'est alors que l'enseignante annonce l'insertion d'une tâche de pratique :

P : Ok. On arrête. On va répéter le nom des rues. (Dir\_L6\_12h47)

Ainsi, l'exécution principale est interrompue, le temps de familiariser les étudiants avec les préalables que sont certains des éléments linguistiques. La codification de cet enchâssement se présente comme suit :

Dir_L6 12h42- 12h55	EM <sup>EXE</sup> Sim. Écoute	SdC : Prendre en notes des directives sur un plan de quartier
[12h47- 12h50]	[PR Répétition]	[LEX : Noms de rue]

Il faut souligner que l'enseignante ici a recours à une tâche de répétition pour résoudre une difficulté qui semble se situer sur le plan de la correspondance grapho-phonétique.

De plus, la transcription d'un extrait de leçon vient illustrer comment des échanges personnalisés s'imbriquent dans une étape préparatoire :

- P : [...] Alors justement on parle de l'habitation et du logement. Et nous on revient à la page 67. Donc, nous avons vu les types de maison qu'il y avait, n'est-ce pas? Et, ici, vous avez quelques images. Qu'est-ce qu'on vous demande de faire?
- C : [pas de réponse]
- P : Qu'est-ce qu'on vous demande de faire ici? On vous demande d'indiquer s'il s'agit d'un service de base ou d'un avantage qu'on vous propose avec votre appartement. Donc, si c'est un service de base, vous marquez un «S», si c'est un avantage, vous marquez un «A». Parce que service de base et avantage, le propriétaire n'est pas obligé de nettoyer, par exemple, l'appartement, de le rénover ou de le peindre. Vous [s'adresse à É8], vous vivez dans le même appartement depuis 5 ans. Et qui fait la rénovation?
- É8 : Le propriétaire.
- P : Le propriétaire? Est-ce qu'il vous demande de l'argent?
- É8 : Non, c'est dans le «bail» [mal prononcé].
- P : Dans le «BAIL». C'est dans le «bail». Dans le bail, il dit que c'est lui qui fait la rénovation?
- É8 : Oui. [???
- P : En quelque sorte, oui. Il n'est pas obligé. Et il n'augmente pas le loyer?
- É8 : Un peu, oui. Chaque fois, 10\$.
- P : Chaque année, 10\$.
- É8 : Oui.
- P : C'est beaucoup ça, non?
- É8 : Mais le propriétaire, c'est très bon.

- P : Donc, en dix ans, ça va coûter 100\$ de plus. Est-ce que c'est marqué dans le bail?
- É8 : Pas 100. Dix!
- P : Oui, mais en une année ça vous fait 120\$. À 10\$ par mois/
- C : Par année.
- P : Ah oui, par année, par année. 10\$ par année.
- É8 : Dix années, 100\$.
- P : Dix années, 100\$. C'est pas beaucoup. Dans dix années, 100\$, vous pouvez acheter peut-être une [???]. Je sais pas.
- C : [rit]
- P : Tout peut arriver. Bien. Alors vous avez [l'item] «a», on vous marque : c'est «chauffé». Est-ce que c'est un service de base ou c'est un avantage?
- É3 : C'est un service de base.
- P : Alors, c'est un service de base, bien sûr. [...]
- (Ran\_L2\_18h55)

La codification des échanges personnalisés enchâssés dans l'encadrement de la tâche est consignée de la façon suivante :

Ran_L2 18h55- 18h60	ÉT <sup>PRE</sup> Discrimination Encadrement de la tâche	LEX : Services de base et avantages reliés au logement
[18h56- 18h61]	[EM IO Échanges personnalisés]	[SdC : Parler des caractéristiques d'un logement]

Enfin, une enchâssée porte, dans certains cas, sur une communication d'ordre organisationnel :

Cris_L4 9h56- 10h07	PR <sup>EXE</sup> Insertion	LEX : Termes relatifs aux relations de type familial
[10h03- 10h06]	[EM Écoute]	[ORG : Séance d'information au sujet de l'inscription à une activité hors-institution]

La plupart de ces enchâssés découlent de l'intervention d'une personne extérieure à la situation pédagogique habituelle. Lorsqu'il est transmis par l'enseignant même, un contenu de type ORG est présenté d'ordinaire au début de la leçon ou au retour de la pause.

Pour conclure, l'enchâssement peut servir à : 1) surmonter des difficultés réelles ou anticipées en vue de l'exécution d'une tâche, 2) répondre à une question

soulevée par un étudiant, et 3) intégrer les contenus visés dans une communication plus authentique. Par ailleurs, un segment enchâssé d'ordre organisationnel est indépendant de la tâche et du contenu de l'activité en cours.

#### 5.4.2.2 L'alternance

Un deuxième phénomène, celui de l'alternance, se produit lorsque au moins deux tâches se succèdent de manière récursive. À la différence de l'enchâssement, l'alternance réfère à un phénomène qui survient de manière systématique.

Au début du présent chapitre, il a été question de l'alternance entre une exécution et une rétroaction immédiate. Une des activités de l'unité «Prendre rendez-vous avec un intervenant médical» est un cas probant. L'enseignante fait écouter, à deux reprises, chacun des trois appels entre réceptionniste et patient afin de permettre aux étudiants de noter les informations demandées. Après le premier appel, un étudiant est désigné pour donner ses réponses que l'enseignante écrit au tableau.

Bes L1 13h14- 13h40	/ÉT <sup>EXE</sup> Repérage/	SdC : Prendre rendez-vous avec un intervenant médical > OdC : Motif, moment et lieu du rendez-vous, nom du médecin
	/ÉT <sup>RÉT</sup> Correction/	

La même procédure est répétée pour les deux autres appels. Par convention, les barres obliques indiquent les tâches alternées.

De plus, nous avons vu que l'alternance peut aussi se produire entre une rétroaction différée et une tâche de prolongement, c'est-à-dire une seconde exécution. Par exemple, dans la cadre de l'unité «Demander quelque chose», une exécution-association est suivie d'une rétroaction-correction qui est alternée avec une exécution-répétition.

Pal L2 16h07- 16h35	ÉT <sup>EXE</sup> Association	FdC: Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet > LEX : Objets de la classe ( <i>l'agrafeuse, la cassette, la chaise, etc.</i> )
	/PR <sup>EXE</sup> Répétition/	FdC: Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet > PHO : «e muet»
	/ÉT <sup>RÉT</sup> Correction/	



Ici, l'enseignante fait ré-écouter chaque échange en demandant à deux étudiants de répéter la demande (par exemple : «Je peux avoir une chaise ?») et la réponse (par exemple : «Oui, bien sûr.») Il faut noter que les corrections portent sur les deux types d'exécution.

Une autre possibilité consiste à alterner deux types d'exécution et une rétroaction immédiate. Prenons, en guise d'illustration, une activité reliée aux types d'habitation :

- P : [...] Vous avez ici donc vos préférences de location ou d'achat. Si vous voulez louer un appartement/ É6, si vous voulez louer «en ville», «en banlieue», un «appartement» ou une «maison». Donc, qu'est-ce que c'est la «banlieue»? Qu'est-ce que c'est, É10? Qu'est-ce que c'est la «banlieue»?
- É10 : [silence]
- P : Qu'est-ce que c'est la banlieue? C'est pas la ville, c'est à côté de/
- É3 : Autour.
- P : Autour de la ville. À côté de la ville.
- É : Lasalle.
- P : Comme Lasalle, oui! Peut-être, par rapport à Montréal. Donc, vous avez «la banlieue, la ville». Vous préférez la ville ou la banlieue, É10?
- É10 : Les deux.
- P : Les deux! Vous voulez un appartement en ville et une maison en banlieue. C'est bien! Et vous, É5? Si vous avez le choix entre la ville et la banlieue?
- É5 : [???
- P : Vous préférez la ville. Vous préférez une maison ou un appartement?
- É5 : Eh... maintenant, appartement. Mais [???
- P : Dans votre pays, vous avez habité dans une grande maison? Un appartement ou une maison?
- É5 : [maison à côté de la mer...]
- [...]
- P : Alors comme choix d'achat, vous pouvez acheter «en ville», «en banlieue», une «maison unifamiliale». Qu'est-ce que ça veut dire «unifamiliale»? Pour une famille, n'est-ce pas? Et une «maison à revenus». Ça veut dire quoi?
- É5 : Une maison qu'on peut *loyer*.
- P : «LOUER», pas «loyer». Vous pouvez dire ça, «louer»? [...] La différence, qu'est-ce que c'est? Vous avez «le loyer», qu'est-ce que c'est?
- C : [silence]
- P : C'est ce que vous payez chaque mois. Mais le verbe, c'est «louer». «Louer». Alors, une «maison à revenus», qu'est-ce que c'est?
- É9 : Une maison tu peux louer.
- P : Hmm, hmm. C'est/ Quand vous achetez un duplex et vous louez un appartement pour avoir de l'argent pour payer, n'est-ce pas? Et vous, est-ce que vous avez une maison en banlieue, É9?

[...]

(Ran\_L1\_19h15)

Cet extrait montre que l'étudiant doit à la fois donner le sens des termes, exprimer ses préférences sur le sujet et tenir compte des remarques correctives.

Ran L1 19h15- 19h27	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	/LEX: Types d'habitation ( <i>en banlieue</i>   <i>en ville, maison unifamiliale</i>   <i>maison à revenus, etc.</i> )/
	/EM <sup>EXÉ</sup>	Échanges personnalisés/	/SdC: Exprimer ses préférences concernant les types d'habitation/
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

Enfin, l'analyse des données empiriques révèle que le phénomène de l'alternance peut se produire dans des segments consécutifs. Une des activités effectuées au cours de l'unité «Prendre un rendez-vous avec un intervenant médical» est un exemple typique. L'étape d'exécution, qui comporte deux tâches de type analytique traitant de contenus distincts, est suivie d'une étape rétroactive où l'étudiant désigné doit répéter l'énoncé entendu avant de donner sa réponse.

Bes L1 13h44- 14h00	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	/FdC : Variantes énoncées par le patient et la réceptionniste lors d'une prise de rendez-vous > PdC : Identité de l'interlocuteur/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Association/	/FdC : Fonctions et variantes exprimées par le patient/
	/PR <sup>EXÉ</sup>	Répétition/	/FdC : Variantes énoncées par la réceptionniste et le patient/
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

En résumé, la séquence de type exécution/rétroaction représente deux tâches effectuées sur un même contenu; en revanche, l'alternance de deux exécutions entraîne en général le traitement de deux types de contenu.

#### 5.4.2.3 La simultanéité

Un troisième phénomène où des procédés sont réalisés sur un mode simultané ou parallèle se produit lorsque au moins deux tâches distinctes sont assignées à des sous-groupes.

Ainsi, au début d'une leçon, les étudiants absents à la leçon précédente doivent rédiger une annonce d'offre de services pendant que les autres entament la lecture d'un texte :

Gis_L6 9h15- 9h30	//EM <sup>EXÉ</sup> Sim. Écriture//	//SdC: Rédiger une petite annonce pour offrir ses services//
9h15- 9h30	//EM <sup>EXÉ</sup> Lecture//	//SdC : S'informer sur la ponctualité au travail//

La codification représente la simultanéité à l'aide de barres obliques doubles.

Dans la même classe, certains étudiants doivent subir un examen de reclassement alors que les autres, en sous-groupes, exécutent un exercice de repérage en compréhension orale (Gis\_L4\_9h15). Lorsque les deux tâches se déroulent sur une même période de temps, le phénomène constitue une simultanéité totale.

Par ailleurs, la simultanéité peut être partielle lorsque certains étudiants terminent une exécution et que l'enseignant leur assigne une nouvelle tâche en attendant que les autres complètent la première tâche. Par exemple, des étudiants ayant terminé la rédaction d'une lettre avant les autres sont désignés pour pratiquer une lecture oralisée servant à l'activité subséquente.

Bes_L2 9h10- 10h06	//EM <sup>EXÉ</sup> Sim. Écriture//	//SdC : Exprimer ses sentiments dans une note adressée à un ami qui va déménager//
9h55- 10h06	//PR <sup>EXÉ</sup> Lecture dramatisée//	//SdC : Annuler/reporter un RV avec un intervenant médical//

Dans la plupart des cas observés, le phénomène de simultanéité partielle apparaît dans une exécution impliquant une production écrite ou une tâche de nature évaluative.


#### 5.4.2.4 L'adaptation

Par adaptation, il faut entendre un segment entamé qui est discontinué pour faire place à un nouveau segment dont la tâche ou le contenu semble plus adapté à la situation pédagogique du moment.

Dans cette activité observée dans un groupe de niveau avancé, l'enseignante demande à des étudiants, à tour de rôle, de procéder à une lecture oralisée d'un texte écrit afin de repérer les «compléments circonstanciels» et d'en identifier les «types» (par ex. : de manière, de lieu) ainsi que les verbes qui s'y rapportent. Compte tenu que les étudiants manifestent leur difficulté à accomplir ces tâches, l'enseignante annonce ce qui suit :


P : [...] Le texte est trop difficile, il y a trop de style. Est-ce qu'on continue ? On va lire le texte juste pour connaître l'histoire. (Jam\_L16\_18h23)

L'exécution en cours est ainsi interrompue et l'enseignante réoriente les étudiants vers d'autres tâches.

Jam_L16 18h07- 18h23	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Repérage/	/GRM : complément circonstanciel/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	/GRM : verbe auquel se rapporte le complément circonstanciel/
18h23- 18h41			
	/EM <sup>EXÉ</sup>	Lecture/	/SdC : Comprendre un extrait de texte littéraire/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	/LEX : général/

Par convention, l'adaptation est indiquée par une flèche.

De façon similaire, des étudiants de niveau intermédiaire parviennent difficilement à compléter des énoncés lacunaires (repérage) à partir de l'enregistrement d'une narration. L'enseignant propose alors de compléter les énoncés au passé composé (insertion) et de reporter l'écoute de la narration à l'étape rétroactive.

Ric_L5 11h50- 11h53	ÉT <sup>EXÉ</sup>	Repérage	SdC : Raconter un événement marquant > NTN : Déroulement d'un événement au passé → passé composé NTN : Déroulement d'un événement au passé → passé composé
			
11h53- 12h05	PR <sup>EXÉ</sup>	Insertion	

Les adaptations décrites précédemment impliquent une nouvelle tâche ou un contenu autre. Mais l'adaptation s'actualise parfois par un changement de nature soustractive. Prenons, à titre d'exemple, une activité réalisée avec un groupe débutant qui doit suivre les consignes suivantes :

P : On est rendus à la page 33. À la lecture, je corrige la prononciation et après la lecture, quand le dialogue est fini, je vous demande de résumer qu'est-ce que ça veut dire ça, qu'est-ce que ça dit. (Coc\_L8\_9h20)

Des étudiants sont désignés pour faire une lecture oralisée de brefs dialogues dont celui-ci :

A : «Je voudrais parler à Claude, s.v.p.»

B : «Il n'est pas là ; il est parti à Québec.»

A : «Quand est-ce qu'il va être de retour ?»

B : «Demain soir. Il y a un message ?»

A : «Non, merci. Je vais rappeler.»

(Coc\_L8\_9h20, MEQ, Français, langue seconde, Niveau 1, Partie 4, p. 33)

Après la lecture, l'enseignant pose des questions telles que «"Je voudrais", c'est quel temps ?» et demande de reformuler l'essentiel du dialogue en ces termes: «Qu'est-ce qui se passe, dans vos mots ?». Mais les premiers étudiants sollicités ne réussissent pas à reformuler le dialogue ; par conséquent, l'enseignant poursuit l'exécution sans faire allusion au résumé.

Coc_L8 9h20- 9h28	/PR <sup>EXÉ</sup>	Lecture dramatisée/	/SdC : Établir le contact au téléphone > PHO : Phonèmes / /GRM : Temps et modes des verbes/ /OdC : Non déterminé/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	
	/ÉT <sup>EXÉ</sup> /ÉT <sup>RÉT</sup>	Reformulation/ Correction/	
9h28- 11h09		↓	
	/PR <sup>EXÉ</sup>	Lecture dramatisée/	/SdC : Établir le contact au téléphone > PHO : Phonèmes/ /GRM : temps et modes des verbes/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Identification/	
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

Lors de l'entrevue, l'enseignant commente le retrait de la tâche de reformulation en ces termes :

P : [...] je me suis rendu compte que c'était trop difficile pour un premier niveau parce que, moi, en général j'ai les niveaux 3, 4, 5. Alors je suis plus habitué avec ça. Des fois, je ne le réalise pas : j'ai des mécanismes. Je trouvais ça intéressant qu'on puisse résumer. Mais je me rends compte que des fois c'est pas évident : «— Où demeurez-vous? —Je demeure au 5492 Bordeaux.» Qu'est-ce que tu veux résumer là-dedans? (Coc\_ENT)

À l'inverse du cas exposé plus haut, l'adaptation peut se traduire par un changement de nature additive. Ainsi, dans le cadre d'une exécution-discrimination effectuée en sous-groupes, les étudiants posent plusieurs questions afin de connaître le sens des termes employés dans l'exercice. L'enseignante réoriente la tâche de manière à alterner la tâche de discrimination avec une tâche de structuration des connaissances.

Bes_L3 13h05- 13h15  13h15- 13h55	ÉT <sup>EXÉ</sup>	Discrimination	LEX : Services commerciaux et publics
		↓	
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Discrimination/	/LEX : Services commerciaux et publics/
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Structuration des connaissances/	/LEX : Services commerciaux et publics > CLT : <i>RÉER, parrainage, adoption internationale, etc./</i>

Il convient de mentionner que l'ajout de la structuration de nature lexicale entraîne, dans le cas présent, des explications d'ordre socioculturel.

Les cas rapportés ci-dessus illustrent une adaptation en cours d'exécution de la tâche. Cependant, une activité peut être discontinuée tout de suite après l'annonce même de la tâche. Ainsi, voulant consacrer la dernière période à une activité plus «légère», l'enseignant signale la tenue du jeu «Le détecteur de mensonge». Étant donné que l'étudiant désigné ne peut fournir les trois énoncés de départ, l'enseignant reporte alors le jeu à la leçon suivante et propose une autre activité de nature ludique.

Did L1 14h25- 14h28	EM <sup>PRÉ</sup>	Jeu communicatif Annonce de l'activité	SdC : Participer au jeu «Le détecteur de mensonge»
		↓	
14h28- 14h57	/EM <sup>EXÉ</sup> /ÉT <sup>RÉT</sup>	Jeu communicatif/ Correction/	SdC : Participer au jeu «L'histoire en chaîne »

Il importe de souligner que l'enseignant propose, pour la construction des histoires en chaîne, des énoncés de départ qui font appel à l'emploi du passé composé, tout comme le jeu qu'il remplace. Autrement dit, cette adaptation permet à l'enseignant de faire employer certains des contenus langagiers visés par l'activité initiale. Un tel exemple met en évidence la fine modulation sous-jacente à certaines adaptations pédagogiques.

Les quatre phénomènes structurels décrits ci-dessus reflètent une perspective intrasegmentale où les activités pédagogiques font l'objet d'une analyse atomisée. La prochaine section adopte une vision plus globale en vue de dégager les diverses possibilités quant à l'agencement intersegmental de l'activité pédagogique.

#### 5.4.3 Les agencements intersegmentaux de l'activité pédagogique

Le déroulement d'une activité pédagogique varie, entre autres, selon la combinaison des segments pédagogiques qui la constituent. Les données recueillies dans le cadre de la recherche doctorale comportent des activités constituées des agencements segmentaux suivants :

ÉTAPE	ÉTAPE	ÉTAPE	ÉTAPE	ÉTAPE
	EXÉ			
PRÉ	EXÉ			
(PRÉ +)	EXÉ / RÉT			
(PRÉ +)	EXÉ <sup>1</sup> / EXÉ <sup>2</sup> / RÉT			
(PRÉ +)	EXÉ	+ RÉT		
(PRÉ +)	EXÉ <sup>1</sup>	+ EXÉ <sup>2</sup> / RÉT		
(PRÉ +)	EXÉ	+ RÉT <sup>1</sup>	+ RÉT <sup>2</sup>	
(PRÉ +)	EXÉ <sup>1/2</sup>	+ RÉT	+ EXÉ <sup>2/2</sup> / RÉT	
(PRÉ +)	EXÉ	+ RÉT <sup>1</sup>	+ EXÉ	+ RÉT <sup>2</sup>

Il convient de souligner que l'étape préparatoire est mentionnée lorsqu'elle implique une préparation linguistique, un encadrement ou une démonstration de la tâche. En d'autres termes, une préparation minimale qui consiste, par exemple, à annoncer la tâche n'est pas considérée, dans le modèle présent, comme une étape préparatoire. De plus, pour des raisons de simplification, les phénomènes d'enchâssement et d'adaptation ne sont pas indiqués dans la codification globale de l'activité pédagogique.

Cela étant établi, il s'agit ci-après d'exemplifier chaque type d'agencement segmental à l'aide d'activités observées sur le terrain.

- **Exécution**

Dans la première partie du présent chapitre, l'exécution a été définie comme le segment noyau de toute activité. D'ailleurs, dans certains cas, l'exécution consiste en un segment indépendant qui n'est pas entouré d'une étape de nature préparatoire ou rétroactive.

Par exemple, pour débiter une leçon ayant lieu un lundi matin, l'enseignant échange avec les étudiants à propos des activités réalisées pendant la fin de semaine.

Ric L1 8h58- 9h25	EM <sup>EXE</sup> IO Échanges personnalisés	SdC : Raconter les activités de la fin de semaine
-------------------------	--	--

Ce type d'exécution servant à amorcer une leçon est pratiquée de manière relativement systématique par la plupart des enseignants observés.

Réalisée en ouverture ou en clôture de leçon, l'exécution indépendante peut également porter sur des contenus qui ne font pas partie intégrante des objectifs prescrits. Par exemple, l'exécution peut prendre la forme d'une lecture en vue d'une compréhension globale de la une d'un quotidien.

Pal L1 16h22- 16h47	EM <sup>EXE</sup> Lecture	SdC : Lire un journal pour s'informer de l'actualité
---------------------------	---------------------------	---



Par ailleurs, l'absence de préparation et de rétroaction systématique caractérise certaines des communications d'ordre organisationnel.

Did_L3 12h19- 12h25	EM <sup>EXÉ</sup> IO Échanges informels	ORG : Échanges concernant l'horaire et la prise de présences
---------------------------	--	---

Selon les analyses, les activités composées uniquement d'une étape exécution consistent, pour la plupart, en une tâche d'emploi de la langue et traitent de contenus qui ne relèvent pas des principaux objectifs visés par le cours.

- **Préparation + Exécution**

Cette séquence caractérisée par l'absence d'une étape rétroactive survient dans différents types de contexte.

L'actualisation d'une activité se traduit parfois par une structuration des connaissances précédée d'une brève préparation.

Jam_L12 17h21- 17h52	ÉT <sup>PRÉ</sup> Structuration des connaissances Encadrement de la tâche	GRM : Particularités du complément d'objet indirect
	ÉT <sup>EXÉ</sup> Structuration des connaissances	

Les données du corpus montrent que si la structuration des connaissances n'alterne pas avec une autre tâche, la rétroaction perd alors sa raison d'être.

Une autre activité caractérisée par l'absence de rétroaction se présente comme suit :

Dir_L2 11h08- 11h21	PR <sup>PRÉ</sup> Reformulation Démonstration de la tâche	FdC : Variantes pour informer des conditions météorologiques en degrés Celsius > GRP : Correspondance grapho-phonétique des nombres arabes
	PR <sup>EXÉ</sup> Reformulation	

Cette séquence pourrait s'expliquer par le fait que, lors de l'exécution, les quatre étudiants présents ont été étroitement guidés par l'enseignante. En d'autres termes, le guidage pratiqué auprès d'un nombre restreint d'étudiants permet, dans certaines occasions, d'escamoter l'étape de rétroaction.

Enfin, un troisième contexte où apparaissent préparation et exécution se reflète dans l'activité suivante :

Dir L5 12h46- 12h55	PR <sup>PRE</sup> Production convergente Démonstration de la tâche	NTN : localisation dans l'espace → prépositions de lieu
Devoir	PR <sup>EXE</sup> Production convergente	

Ici, il s'agit d'un devoir qui n'a jamais été corrigé. En entrevue, l'enseignante évoque certaines perturbations d'ordre institutionnel pour expliquer cette absence de rétroaction.

La codification des cas mentionnés précédemment montre que les tâches des deux étapes portent sur un contenu identique.

- **Exécution + Rétroaction**

Un déroulement en deux temps consiste parfois en une activité qui se compose d'une étape d'exécution suivie d'une rétroaction :

Ric L4 9h18- 9h31	ÉT <sup>EXE</sup> Insertion	GRM : Pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>
	ÉT <sup>RÉT</sup> Correction	

Dans cette activité, la préparation à l'exécution est minimale : la distribution du document où apparaît l'exercice d'insertion suffit pour que les étudiants entament l'exécution de la tâche. Il semble que cette absence d'encadrement de la tâche résulte d'une familiarité certaine avec le type de tâche impliquée par l'exercice.

Sur le plan de la codification, le contenu traité par la correction n'est pas indiqué pour signifier qu'il s'agit des éléments abordés lors de l'étape d'exécution.

- **Préparation + Exécution / Rétroaction**

Cette combinaison renvoie à un phénomène décrit précédemment, à savoir, l'alternance entre une exécution et une rétroaction immédiate. À titre d'exemple, dans

«Inviter quelqu'un à participer une activité sociale ou de loisir», l'activité consiste à écouter huit brefs dialogues selon les consignes suivantes :

P : Et maintenant, pour en finir [distribue le document]. Donc on va écouter la cassette et on va voir si l'invitation est acceptée, refusée ou reportée. (Ric\_L6\_12h11)

Après l'écoute de chaque dialogue, l'ensemble de la classe est sollicitée pour fournir une réponse.

Ric_L6 12h11- 12h19	ÉT <sup>PRÉ</sup>	Association Encadrement de la tâche	FdC: Fonctions et variantes pour répondre à une invitation
	/ÉT <sup>EXÉ</sup>	Association/	
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

Toute séquence comprenant une alternance de type exécution/rétroaction signifie que les étudiants doivent accomplir la tâche au même rythme.

- **Préparation + Exécution<sup>1</sup> / Exécution<sup>2</sup> / Rétroaction**

L'agencement qui vient d'être décrit peut se complexifier si l'étudiant est amené à opérer simultanément trois tâches distinctes. En voici un exemple typique :

Ran_L2 18h50- 19h05	ÉT <sup>PRÉ</sup>	Association Encadrement de la tâche	LEX : Services de base et avantages reliés au logement et leurs catégories
	/ÉT <sup>EXÉ 1</sup>	Association/	/LEX : Services de base et avantages reliés au logement et leurs catégories/
	/EM <sup>EXÉ 2</sup>	IO Échanges personnalisés/	/SdC : Parler des caractéristiques d'un logement/
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

Dans cette activité, remarquons que les interventions correctives de l'enseignante concernent à la fois les réponses relatives à l'exercice d'association (tâche d'usage) et les échanges personnalisés (tâche d'emploi).

- **Préparation + Exécution + Rétroaction**

À la différence d'une activité comportant une exécution/rétroaction, ici l'étudiant complète toute la tâche avant de bénéficier d'une rétroaction.

L'organisation segmentale de l'activité citée ci-dessous est typique de cette structure ternaire simple :

Dir_L6 9h24- 9h31	PR <sup>PRE</sup>	Construction convergente Démonstration de la tâche  P : O.K. Vous allez faire une question. Regardez dans votre liste de verbes. Alors, on prend un verbe. Par exemple, donnez- moi un verbe, É4. É4 : <i>Passer</i> P : Bon. Maintenant faites la question.	GRM : Phrases interrogatives de type «oui/non»
	PR <sup>EXE</sup>	Construction convergente P : O.K. Maintenant vous allez trouver un verbe et vous allez faire une question.	
	ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction P : O.K. É1, au tableau. Écrivez vos questions.	

Cet exemple inclut des extraits de la transcription de la leçon afin d'illustrer comment l'enseignante annonce chaque étape de l'activité.

Lorsque cette combinaison ternaire comporte un devoir, la codification peut indiquer que l'exécution n'est pas effectuée en salle de classe :

Dir_L1 10h52- 10h55	PR <sup>PRE</sup>	Construction convergente Démonstration de la tâche	FdC : Variantes pour informer des conditions météorologiques
Devoir	PR <sup>EXE</sup>	Construction convergente	
Dir_L3 12h28- 12h42	ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction	

Une section précédente mentionne que la rétroaction a lieu dans une leçon ultérieure surtout lorsque l'exécution implique un devoir ou une production écrite corrigée par l'enseignant.

- **Préparation + Exécution<sup>1</sup> + Exécution<sup>2</sup> / Rétroaction**

La structure ternaire se complexifie lorsque, par exemple, l'étape de rétroaction fait intervenir un second type d'exécution. Citée précédemment, une activité tirée de l'unité «Demander quelque chose» est un cas typique:

Pal_L2 15h58- 16h07	ÉT <sup>PRÉ+</sup>	<p>Identification + Préparation linguistique</p> <p>P : J'ai un autre exercice de compréhension orale pour pratiquer les demandes, à la page 72. (...) Est-ce que vous connaissez tous les objets ? [P demande à différents És d'identifier le nom des objets de la classe illustrés dans leur cahier.]</p>	<p>LEX : Objets de la classe (l'agrafeuse, la cassette, la chaise, la gomme à effacer, etc.)</p> <p>/FdC : Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet &gt; LEX : Objets de la classe /</p>
	ÉT <sup>PRÉ</sup>	<p>Association Démonstration de la tâche</p> <p>P: Vous avez votre exercice à la page 72. Vous écoutez la cassette. Vous écrivez le numéro correspondant. On va faire le premier [numéro] ensemble.</p>	
	ET <sup>EXÉ 1</sup>	<p>Association</p> <p>P : Je laisse tourner la cassette jusqu'à la fin. Je n'arrête pas.</p>	
16h07- 16h10			
16h10- 16h35	/PR <sup>EXÉ 2</sup> /ÉT <sup>RÉT</sup>	<p>Répétition/ Correction/</p> <p>P: On va les réécouter et on va répéter.</p>	<p>/FdC: Variantes pour faire et répondre à une demande de prêt d'objet &gt; PHO : «e muet»/</p>

Cette activité débute par une étape préparatoire exhaustive qui comprend une préparation linguistique de nature lexicale suivie d'une démonstration de la tâche.

Dans certains cas, la nature même de l'activité impose deux exécutions distinctes. Ainsi, pour le jeu «Qui dit vrai?», une discussion en sous-groupes permet d'abord aux participants de s'entendre sur l'événement inusité qu'ils exposeront à la classe. La deuxième exécution prend la forme de question-réponse où les membres du sous-groupe tentent de déjouer les autres étudiants.

Del L2 19h55- 21h30	ÉM <sup>PRÉ</sup>	IO Discussion Encadrement de la tâche	SdC : S'entendre sur un événement inusité
	ÉM <sup>EXÉ 1</sup>	IO Discussion	SdC : S'entendre sur un événement inusité
	/ÉM <sup>EXÉ 2</sup>	IO Jeu communicatif/	SdC : Participer au jeu «Qui dit vrai ?» en grand groupe où il s'agit de poser des questions en vue de détecter, pour chaque sous-groupe, l'étudiant qui a vécu l'événement inusité
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	

Il est important de souligner que les deux exécutions de cette activité représentent, sur le plan de l'interaction orale, des SdC bien distinctes qui relèvent de types de discours spécifiques.

- **Préparation + Exécution + Rétroaction<sup>1</sup> + Rétroaction<sup>2</sup>**

Cet agencement comporte le phénomène qualifié, en début de chapitre, de rétroaction progressive. Dans l'exemple exposé ci-après, la rétroaction se déroule en deux étapes, selon différentes modalités :

Did L2 14h21- 14h54	PR <sup>PRÉ</sup>	Dictée Encadrement de la tâche	SdC : Raconter un événement passé > GRM : Passé composé
	PR <sup>EXÉ</sup>	Dictée	
	ÉT <sup>RÉT 1</sup>	Correction	
	ÉT <sup>RÉT 2</sup>	Correction	

La première rétroaction est réalisée par un pair alors que la deuxième est effectuée en plénière.

- **Préparation + Exécutions<sup>1/2</sup> + Rétroaction + Exécutions<sup>2/2</sup> / Rétroaction**

Cet agencement apparaît lorsque les items constituant l'objet de l'exécution sont traités en deux temps. Cette façon de faire peut s'expliquer, entre autres, par le grand nombre de numéros prévus dans un exercice. Reprenons, à titre d'exemple, une des activités effectuées dans le cadre de «Prendre rendez-vous avec un intervenant médical» :

Bes_L1 13h40- 14h34	PR <sup>PRÉ</sup>	Lecture oralisée Préparation linguistique	FdC : Fonctions exprimées par le patient et la réceptionniste lors d'une prise de rendez-vous
	/ÉT <sup>EXÉ1/2</sup>	Identification/	/FdC : Variantes énoncées par le patient et la réceptionniste lors d'une prise de rendez-vous > PdC : Identité de l'interlocuteur/ /FdC : Fonctions et variantes énoncées par le patient/
	/ÉT <sup>EXÉ1/2</sup>	Association/	
	/PR <sup>EXÉ</sup>	Répétition/	/FdC : Variantes énoncées par la réceptionniste et le patient/
	/ÉT <sup>RÉT</sup>	Correction/	
	/ÉT <sup>EXÉ2/2</sup> /ÉT <sup>EXÉ2/2</sup> /ÉT <sup>EXÉ</sup> /ÉT <sup>RÉT</sup>	Identification/ Association/ Répétition/ Correction/	

L'exercice de compréhension à l'oral comprend 40 énoncés : la première étape d'exécution porte sur les énoncés 1 à 20 et est suivie d'une répétition/rétroaction. Suit la deuxième partie où il y a alternance entre exécutions et rétroaction des items 21 à 27. Notons que le professeur décide d'escamoter les items 28 à 40 puisque que les étudiants finissent par accomplir la tâche avec facilité.

• **Préparation + Exécution + Rétroaction<sup>1</sup> + Exécution + Rétroaction<sup>2</sup>**

Similaire à une des séquences susmentionnées, cet agencement comprend une rétroaction progressive où s'intercale une réitération de l'exécution :

Did_L2 9h21- 10h00	ÉT <sup>PRÉ</sup>	Association Encadrement et démonstration de la tâche	SdC : Demander à parler à quelqu'un au téléphone >
	ÉT <sup>EXÉ</sup>	Association	NTN : Durée de l'absence de la personne demandée
	ÉT <sup>RÉT1</sup>	Correction	
	ÉT <sup>EXÉ</sup>	Association	
	ÉT <sup>RÉT2</sup>	Correction	

Selon les propos de l'enseignant, la rétroaction fournie par un étudiant (ÉT<sup>RÉT1</sup>) permet à l'étudiant de répéter l'exécution en portant davantage attention aux items où il a fourni des réponses qui divergent de celles d'un pair.

En guise de résumé, les exemples résultant d'une analyse segmentale illustrent que l'activité pédagogique peut, dans certains cas, comporter un ou deux segments :

Exécution  
Préparation + Exécution  
Exécution + Rétroaction

Dans ce type de structure, les étapes de préparation et de rétroaction constituent des segments facultatifs dans les activités pédagogiques réalisées en salle de classe. D'autre part, bon nombre d'activités présentent une structure segmentale plus complexe. Ainsi, le déroulement comporte parfois deux types d'exécution ou de rétroaction :

Préparation + Exécution<sup>1</sup> + Exécution<sup>2</sup>/Rétroaction  
Préparation + Exécution + Rétroaction<sup>1</sup> + Rétroaction<sup>2</sup>  
Préparation + Exécution + Rétroaction<sup>1</sup> + Exécution + Rétroaction<sup>2</sup>

Une structure peut également se complexifier lorsqu'une même tâche s'actualise en deux temps :

Préparation + Exécution<sup>1/2</sup> + Rétroaction + Exécution<sup>2/2</sup>/Rétroaction

En bref, l'activité pédagogique peut s'articuler sous diverses séquences lorsqu'elle est réalisée en salle de classe.

## **5.5 Récapitulation de l'analyse de l'activité pédagogique**

Au cours du présent chapitre, il a été question de la segmentation, du contenu, de la tâche et de la structure interne de l'activité pédagogique.

La segmentation consiste en un découpage servant à délimiter les segments pédagogiques. De plus, chaque segment peut être analysé du point de vue du contenu visé. Selon les données empiriques, le traitement de l'objet d'apprentissage qu'est la L2 présente une catégorisation qui relève des orientations suivantes :



**Orientation plus communicative**

- domaine social
- situation de communication
- paramètre de communication
- objet de communication
- cohérence et cohésion du discours
- fonction de communication
- notion sémantique
- contenu d'ordre socioculturel
- contenu d'ordre organisationnel

**Orientation plus linguistique**

- grammaire
- lexique
- phonétique
- graphie

Quant à la tâche langagière, le modèle propose certaines caractéristiques permettant d'établir une distinction entre tâches d'usage et tâches d'emploi de la langue. Les tâches d'usage se traduisent par divers procédés visant l'étude ou la pratique de la L2; en revanche, les tâches d'emploi permettent à l'étudiant de communiquer dans des situations qui peuvent être réelles ou simulées.

Enfin, une perspective fonctionnelle permet de considérer ces segments en termes d'étapes, à savoir : la préparation, la rétroaction et l'exécution, noyau de l'activité pédagogique. Par ailleurs, l'actualisation de l'activité pédagogique se traduit par des phénomènes structurels et des agencements segmentaux qui mettent en relief la complexité de l'enseignement effectué en salle de classe.

Ce sont les diverses composantes du modèle d'analyse de l'activité pédagogique qui permettent d'examiner la démarche pédagogique d'une unité complète enseignée en classe de L2. Cette analyse plus globale fait l'objet du prochain chapitre.

## **CHAPITRE VI**

### **PROPOSITIONS POUR UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'UNITÉ PÉDAGOGIQUE**

Le présent chapitre propose un modèle qui se veut un instrument heuristique pour analyser la complexité de l'unité pédagogique. La première partie aborde l'unité pédagogique en tant qu'entité quasi-décomposable, c'est-à-dire que le modèle d'analyse dissocie provisoirement les contenus des tâches qui les actualisent. Ainsi, la dimension qui concerne le contenu de l'unité est d'abord définie en termes de traitements élémentaire et complexe. Les unités complexes sont ensuite examinées selon deux formes d'organisation : la structure hiérarchique et la structure relationnelle.

Dans la deuxième partie, l'unité est d'abord représentée sous la forme d'une organisation combinatoire, c'est-à-dire une organisation qui intègre des informations ayant trait, d'une part, aux structures hiérarchique et relationnelle de contenus et, d'autre part, à l'ordonnancement des tâches. L'organisation combinatoire permet alors de regrouper les activités de l'unité en séquence pédagogique. C'est dans le cadre de l'organisation séquentielle que sont examinés le cycle pédagogique et l'activité directrice. Quant aux fonctions prospectives et rétrospectives des activités subordonnées, elles font l'objet de sections subséquentes. Enfin, le chapitre s'achève avec quelques pistes concernant des facteurs pouvant influencer sur les pratiques de classe.

Le chapitre précédent adopte une perspective ascendante puisqu'il examine l'activité pédagogique en tant que composante minimale de l'unité pédagogique. Cette approche qui a permis de procéder à la catégorisation des contenus et des tâches de l'activité est néanmoins fondée sur des constituants fragmentés et dissociés de leur entité globale.

Poursuivant la démarche de modélisation, le présent chapitre adopte une perspective descendante où les plus petits constituants sont reliés aux constituants dont ils dépendent. Dit autrement, il s'agit de procéder à la mise en relation et à l'intégration des catégories identifiées préalablement. Toutefois, l'unité pédagogique n'est pas seulement organisée en différents niveaux: la complexité de l'unité pédagogique tient aussi du fait que cette dernière est organisée simultanément selon diverses dimensions, à commencer par l'organisation linéaire.

En effet, l'opération préalable consiste à repérer, parmi toutes les activités des leçons observées, celles qui portent sur l'unité pédagogique ciblée par l'analyse. Ce repérage donne lieu à l'**organisation linéaire**, c'est-à-dire la séquence chronologique des activités catégorisées (*voir* appendice C, pour des exemples). Cette première représentation globale de l'unité sert d'appui à la macroanalyse.

Dans les sections suivantes, il s'agit essentiellement de proposer des principes d'organisation qui permettent de rendre compte des divers aspects d'un phénomène multidimensionnel, apparemment non structuré, qu'est l'unité pédagogique.

La première section est centrée sur la mise en relation des activités pédagogiques considérées sous l'angle des contenus traités. Plus globalisante, la deuxième section expose l'intégration de diverses dimensions des activités pédagogiques.

## **6.1 Les modes d'organisation de l'unité curriculaire**

### **6.1.1 Les traitements élémentaire et complexe des contenus**

L'unité pédagogique a déjà été définie comme étant une démarche pédagogique globale articulée autour d'une unité curriculaire, c'est-à-dire un ensemble de contenus reliés à un même objet d'apprentissage. Compte tenu du fait que cet objet d'apprentissage constitue le point d'ancrage auquel viennent se greffer les tâches langagières, une première analyse consiste alors à examiner le découpage du contenu enseigné.

Une analyse de surface des unités observées démontre que l'ensemble des contenus présente un traitement élémentaire ou, à l'inverse, un traitement complexe. Dans le premier cas, toutes les activités de l'unité exploitent le contenu comme un bloc indécomposable. En d'autres termes, les tâches sont articulées autour d'un contenu spécifique, constituant une entité distincte et indissociable. L'approche élémentaire est reflétée dans l'unité «L'attribut du sujet» enseignée à des étudiants de niveau avancé :

Ordre	Tâche	Contenu
L15_1	PR <i>Insertion</i>	GRM : Attribut du sujet
L15_2	ÉT <i>Évocation des connaissances</i>	GRM : Attribut du sujet
L15_3	ÉT <i>Structuration des connaissances</i>	GRM : Attribut du sujet
L15_4	PR <i>Dictée</i>	GRM : Attribut du sujet
L15_5	PR <i>Achèvement personnalisé</i>	GRM : Attribut du sujet

Les activités L15\_1 à L15\_5 amènent les étudiants à effectuer plusieurs tâches, toutes portant sur la fonction syntaxique «attribut du sujet». Dans cette classe de niveau avancé, certaines unités à structure simple portent sur d'autres fonctions syntaxiques telles le sujet, le complément d'objet direct, le complément d'objet indirect.

En revanche, le traitement complexe comporte diverses catégories représentant des contenus tantôt globaux, tantôt fragmentés. Les premières activités de l'unité «Le travail» servent à exemplifier un découpage complexe :

Ordre	Tâche	Contenu
L1_1	EM <i>IO Discussion</i>	DOM : Le travail
L1_2	EM <i>Sim. lecture</i>	SdC : L'offre de services > SdC : Consulter les offres de services dans les annonces classées
L2_3	ÉT <i>Identification</i>	SdC : L'offre de services > SdC : (S') Informer par téléphone d'un service annoncé > OdC : Horaire, salaire, conditions
L2_4	ÉT <i>Structuration des connaissances</i>	SdC : L'offre de services > SdC : (S') Informer par téléphone de services annoncés > COH : Schéma discursif

Ici, l'objet d'apprentissage est traité, par exemple, sous des aspects situationnels et discursifs.

Le découpage de contenus comprend parfois des composantes d'ordre lexical. Les premières activités de l'unité «Le logement» en sont un exemple :

Ordre	Tâche	Contenu
L1_1	EM IO Discussion	DOM : Le logement
L1_2	ÉT Reformulation	DOM : Le logement > SdC Parler des caractéristiques d'un logement > LEX : Types d'habitation
L1_3	ÉT Association	DOM : Le logement > SdC Parler des caractéristiques d'un logement > LEX : Services de base
L1_4	ÉT Association	DOM : Le logement > SdC Parler des caractéristiques d'un logement > LEX : Types d'habitation
L1_5	PR Lecture dramatique	DOM : Le logement > SdC Parler des caractéristiques d'un logement

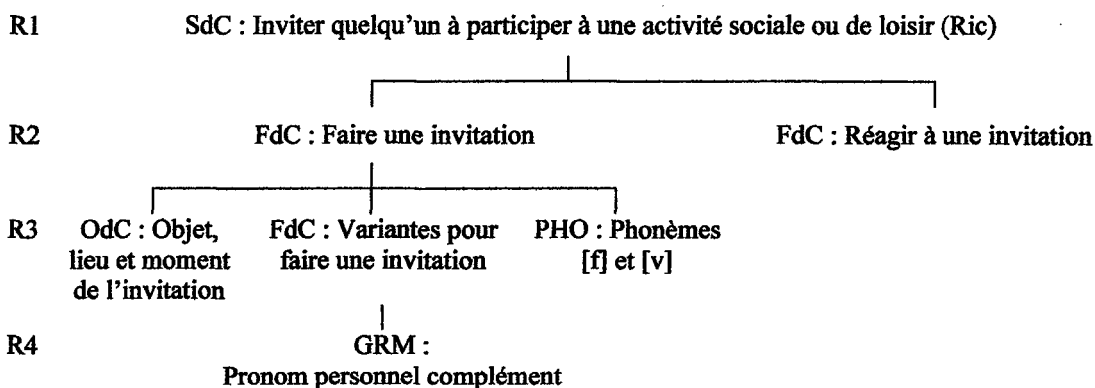
Les activités L1\_1 à L1\_5 sont une démonstration d'un contenu global, «DOM : Logement», abordé selon des composantes plus spécifiques.

La mise en relation entre les divers contenus d'une unité complexe est représentée selon un mode hiérarchique.

### 6.1.2 L'organisation hiérarchique des contenus

La plupart des unités pédagogiques observées comportent un traitement complexe qui repose sur la structuration de sous-unités de contenu organisées en différents rangs.

Parmi les unités recensées, certaines consistent à couvrir les contenus jugés nécessaires pour amener les étudiants à employer la L2 dans une SdC donnée. Ainsi, l'organisation hiérarchique d'une unité gouvernée par une SdC unique se présente comme suit :

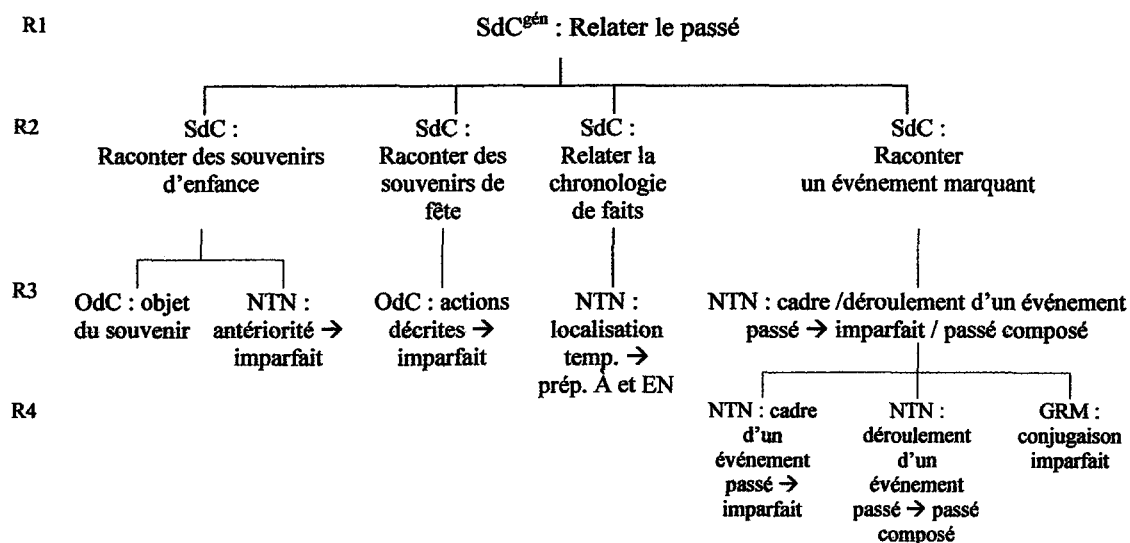


Le rang 1 représente le contenu d'activités où la SdC agit comme constituant supérieur. D'autres activités ciblent des contenus de rang 2 que sont les FdC pivots. À son tour, la FdC «Faire une invitation» donne lieu à l'enseignement d'éléments plus fragmentés.

Observée chez le même enseignant, l'unité «Relater le passé» présente un autre type d'agencement des contenus. Les 17 activités sont réparties en fonction de quatre SdC spécifiques :

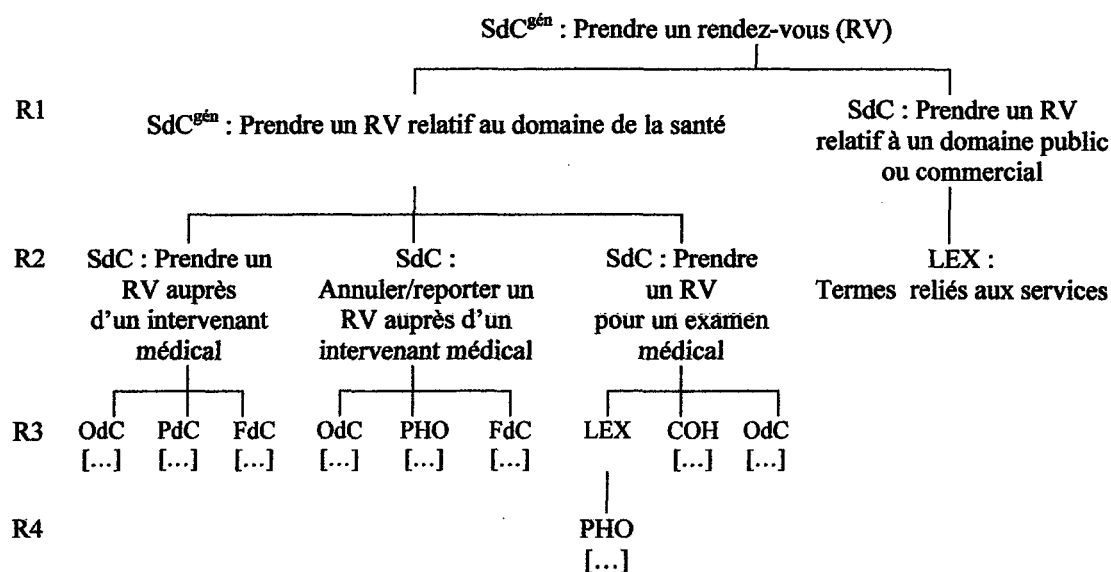
RAC_L1_2 à L2_4	SdC : Raconter des souvenirs d'enfance
RAC_L3_5 à L3_6	SdC : Raconter des souvenirs de fêtes
RAC_L3_7 à L4_11	SdC : Relater la chronologie de faits
RAC_L2_12 à L9_16	SdC : Raconter un événement marquant

L'ensemble de ces sous-unités découle de la SdC générique «Relater le passé» :



Une arborescence de contenus ayant comme point de départ une SdC générique caractérise aussi l'unité «Prendre rendez-vous» dont les contenus peuvent d'abord être subdivisées selon que la prise de rendez-vous renvoie au domaine de la santé (L1\_1 à L3\_15) ou à un domaine public ou commercial (par exemple : à la

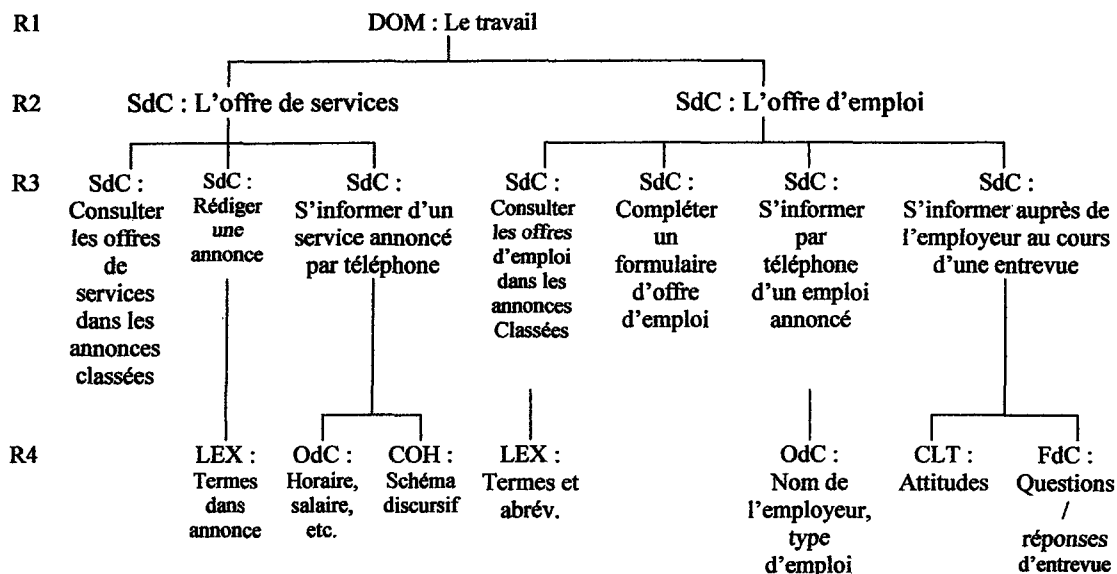
banque, chez le coiffeur; L3\_16 et L3\_17). À son tour, la sous-unité «Prendre un rendez-vous relatif au domaine de la santé» renferme trois SdC spécifiques :



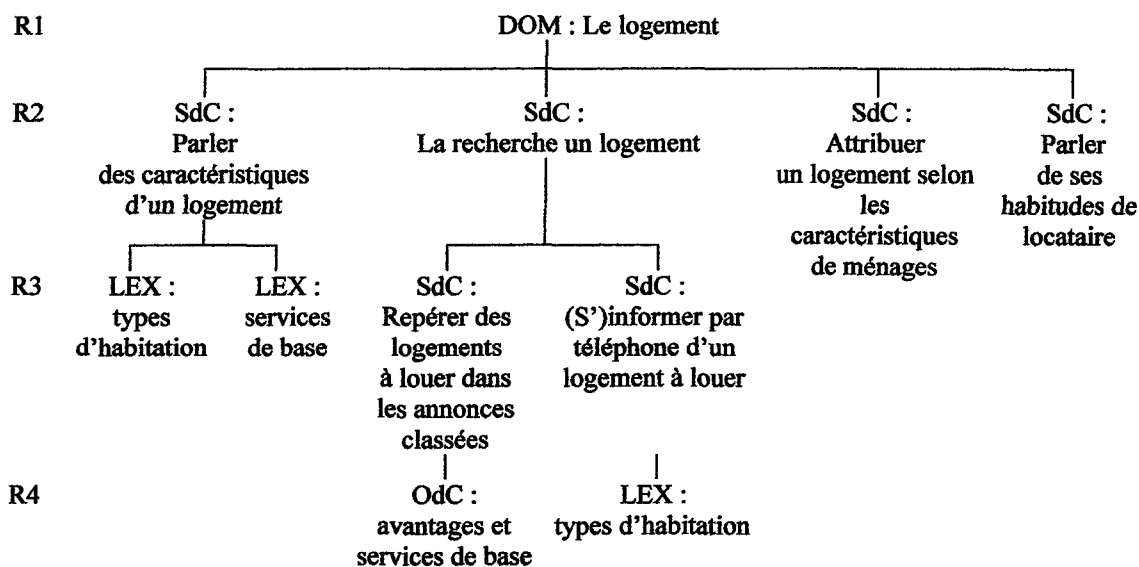
En somme, tous les contenus traités au cours des 17 activités relèvent, plus ou moins directement, de «Prendre un RV», une SdC générique actualisée en quatre intentions de communication distinctes.

Les exemples ci-dessus illustrent deux façons de découper les contenus de rangs supérieurs : dans le premier cas, une unité représente une SdC unique et, dans le deuxième cas, une unité se définit par une ou plusieurs SdC génériques qui renvoient à des situations spécifiques.

De plus, une unité peut comprendre des contenus organisés en macrosituation. Par exemple, dans l'unité reliée au travail, les contenus traités par sept SdC peuvent d'abord être regroupés selon qu'ils traitent de «L'offre de services» (par exemple : gardiennage d'enfant, leçons de piano) ou «L'offre d'emploi».

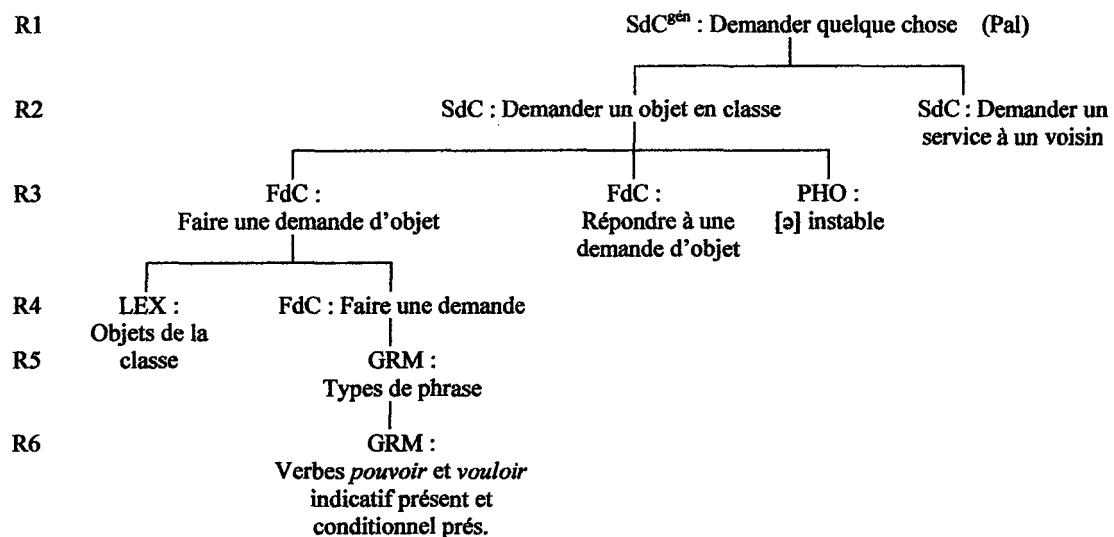


Alors que «Relater le passé» agit comme SdC générique, les sous-unités «L'offre de services» et «L'offre d'emploi» tiennent lieu de macrosituation, c'est-à-dire une situation globale réalisée par un ensemble de SdC spécifiques. Ce type de découpage des contenus définit aussi le lien entre la sous-unité «La recherche de logement» et ses deux SdC constituantes :





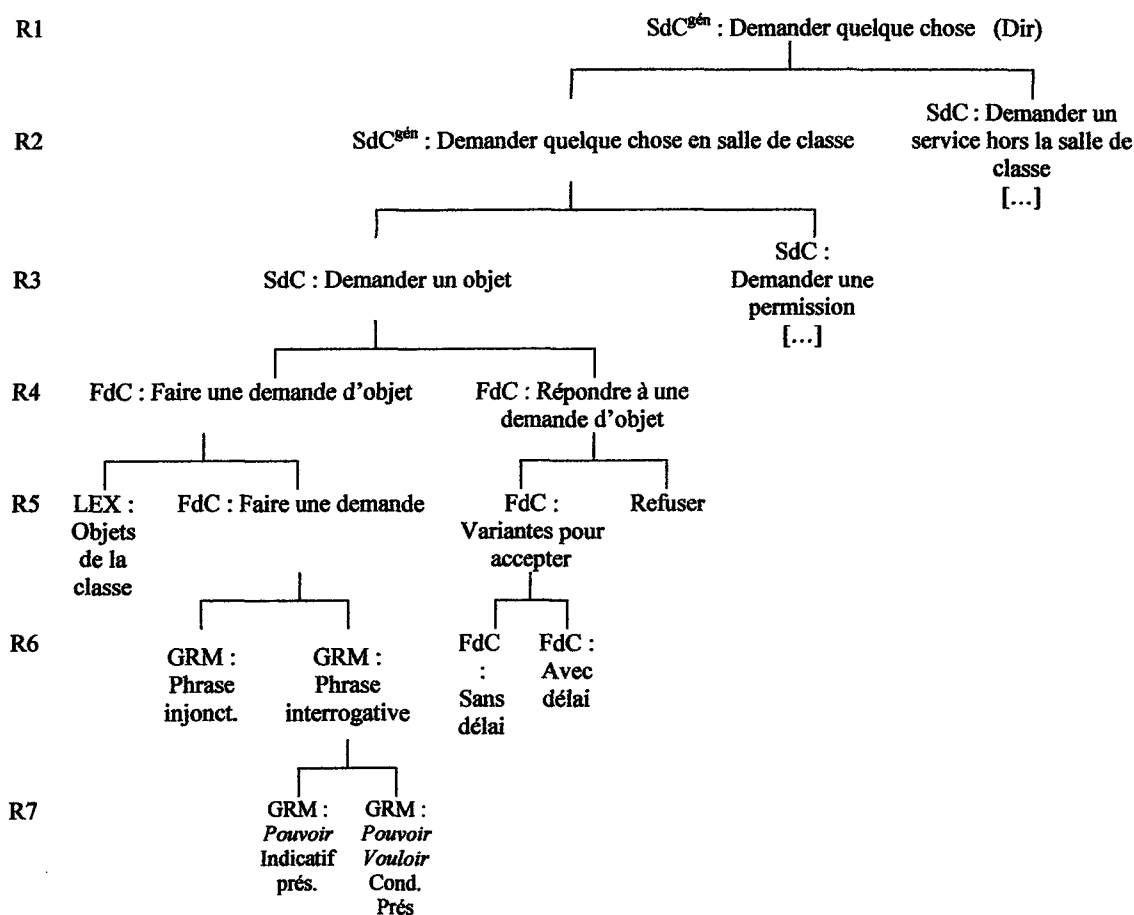
D'après les cas susmentionnés, chaque unité semble se traduire par une organisation hiérarchique qui caractérise un contenu donné. Mais cette organisation hiérarchique est-elle vraiment déterminée par la nature même de l'unité de contenu ? Cette interrogation renvoie au traitement de l'unité «Demander quelque chose» observée auprès de deux enseignantes (codes : Pal et Dir) qui suivent le même programme d'études et qui utilisent le même type de matériel didactique. L'unité enseignée par Pal consiste en une SdC générique qui se subdivise en deux SdC spécifiques :



La deuxième enseignante (Dir) traite la même unité en abordant non pas deux mais bien trois SdC spécifiques. En entrevue, cette enseignante commente les objectifs visés par l'unité en ces termes :

P : Qu'ils soient capables de demander à quelqu'un un service, qu'ils soient capables de dire à l'autre «Passe-moi ton crayon» et qu'ils soient capables de me demander d'aller aux toilettes. [...] Donc, la demande d'objet, la demande de permission, la demande de service. Moi, je ne suis pas capable de me dire que je fais juste la demande d'objet. Mais il y a des profs qui font juste ça [la demande d'objet]. Moi, je me dis que l'étudiant a besoin de tout ça en même temps. Mais moi, mon problème, c'est que j'ai tendance à en faire trop. (Dir\_ENT)

L'organisation des contenus enseignés par Dir se présente comme suit :



D'après ces deux exemples issus de pratiques de classe, la sélection et l'organisation des contenus sont, en partie, de nature idiosyncratique.

Le dernier exemple exposé plus haut illustre un traitement où les contenus sont de plus en plus morcelés. D'ailleurs, le nombre de rangs générés par une structure hiérarchique reflète, dans une certaine mesure, un enseignement privilégiant une approche analytique telle que pratiquée dans la deuxième version de «Demander quelque chose» ou, au contraire, une approche plus synthétique exemplifiée par l'unité «Le logement» et «Le travail».

Le mode d'organisation hiérarchique étant exposé, il convient maintenant d'examiner de plus près les types de relations qu'entretiennent les constituants de l'unité de contenu.

### 6.1.3 L'organisation relationnelle des contenus

L'organisation hiérarchique donne une image statique des contenus puisqu'elle ne rend pas compte, de manière explicite, de la dynamique entre les constituants curriculaires. Dans cet ordre d'idées, des enseignants ayant participé à l'étude doctorale ont évoqué leur perception quant à la progression des sous-unités de contenus. Par exemple, un enseignant commente la séquence des sous-unités de «Le téléphone» comme suit :

P : Moi, j'y vais de façon progressive, du plus simple au plus compliqué, au niveau des difficultés du thème, disons. Au début, on peut avoir «-Je voudrais parler à Gabriella. – Oui, c'est moi.» Mais si on a «Gabriella n'est pas là.», bon, là ça se complique : «Quand elle va être là? À quelle heure elle va être là?» Donc, il y a une certaine évolution au niveau de l'emploi des conversations au téléphone. C'est simple de dire «Oui, c'est moi.» ou «Il n'est pas ici.» mais habituellement les situations deviennent un peu plus complexes. (Did\_ENT)

Le niveau de difficulté est ainsi associé au schéma discursif qui varie d'un type de situation à l'autre. Cette conception rejoint les commentaires recueillis auprès de l'enseignante de «Prendre un RV relatif au domaine de la santé» :

P : D'abord, on fait «Prendre RV avec un intervenant médical». [Pour l'étudiant], son intention de départ, quand sa fille est malade ou quand, lui, il a mal à la tête, il sait pourquoi il appelle. Alors, il y a vraiment des choses auxquelles l'étudiant va s'attendre quand il va prendre son RV. C'est simple. Ensuite, c'était «Annuler ou reporter un RV». Il y a une certaine progression parce que dans la première situation, tu sais que tu as tel problème. Et le dernier, l'examen médical au labo, c'est une difficulté supplémentaire. Il faut dire c'est pour quel test. Alors là, l'étudiant doit vite comprendre et repérer [l'information sur la réquisition du médecin]. C'est un niveau de difficulté supérieure parce qu'il ne contrôle plus vraiment la conversation. [...] Alors, ça le déstabilise parce que, lui, il téléphone juste pour un RV et là, tout à coup, la réceptionniste lui demande des questions du genre : «Votre numéro de dossier?», «Qui vous envoie?», «Pour quel test?». Donc, avec le labo, ce qui était visé, c'était le type de questions pour ne pas être déstabilisé. Le labo, je trouve ça plus complexe. Et il y avait aussi la gradation du vocabulaire : au labo, il fallait très bien comprendre «à jeun / boire de l'eau / ne pas boire d'eau». C'était un peu plus complexe. (Bes\_ENT)

Les propos des deux enseignants réfèrent à des SdC dont le schéma discursif peut être plus ou moins ritualisé.

Enfin, un dernier extrait d'entrevue traite de la progression des sous-unités de «Demander quelque chose» :

P : La demande d'objet, t'as un besoin immédiat. C'est plus concret. Après ça, c'est avec ton prof à qui tu oses demander quelque chose. Et après, c'est à un autre degré, c'est avec ton voisin.[...]Les objets, ça peut être facile, vite, parce que c'est les objets qu'on a là : le bâton de colle, les ciseaux, des choses comme ça. La demande de permission, c'est plus les verbes à l'infinitif, par exemple «aller aux toilettes», ça implique les semi-auxiliaires. La demande de service, ça devient plus grand parce que ça peut être en dehors de la classe et ça peut être plus complexe. (Dir\_ENT)

Pour cette enseignante, la notion de complexité réfère davantage à une absence d'immédiateté, de proximité, de réalité concrète.

Généralement, il semble donc que les enseignants abordent la question de la gradation en utilisant des termes ou des concepts antonymes :

facile	→	difficile
simple	→	complexe/compliqué
concret	→	abstrait
prévisible	→	imprévisible
proche	→	distant

Toutefois, les présupposés qui sous-tendent la conception d'un axe, entre un adjectif et son contraire, ne sont pas toujours explicités. Par ailleurs, ces conceptions concernent surtout les grandes subdivisions de l'unité de contenu.

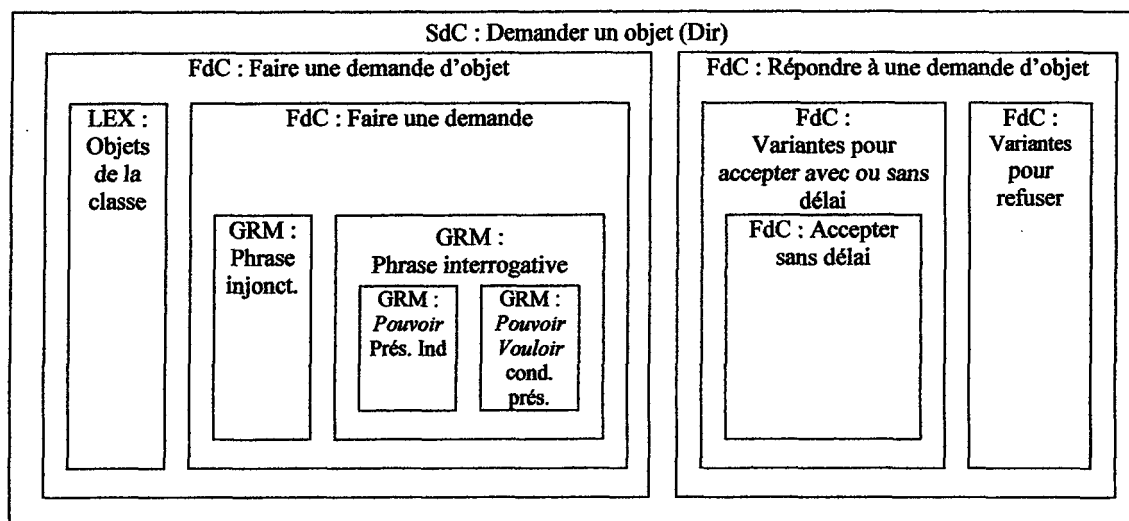
Une des propositions du présent modèle consiste à qualifier les relations qu'entretiennent les composantes de la structure hiérarchique. Selon l'analyse des unités observées sur le terrain, les contenus présentent trois types de relations : la subordination, la coordination et la juxtaposition.

Avant de poursuivre, toutefois, il est opportun de rappeler que, tout comme pour les représentations hiérarchiques exposées précédemment, les structures relationnelles décrites ci-dessous visent à rendre compte des pratiques observées. Il ne s'agit donc pas de propositions de nature normative concernant l'organisation de contenus à enseigner en L2.

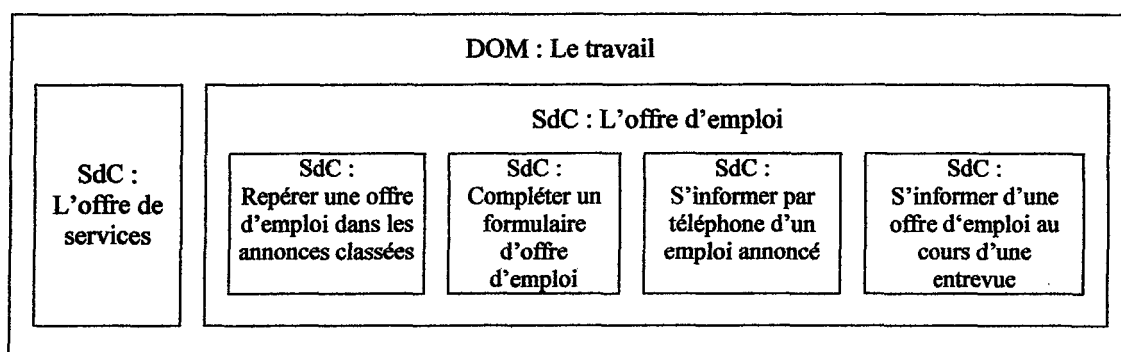
#### 6.1.3.1 La subordination

L'organisation hiérarchique met en lumière la relation de subordination de contenus de rang inférieur à un constituant de rang supérieur.

Réalisée par des enchâssements, la subordination peut avoir une valeur intégrative. L'intégration de constituants subordonnés peut se traduire par une imbrication relativement complexe, comme l'illustre le cas de la sous-unité «Demander un objet» :

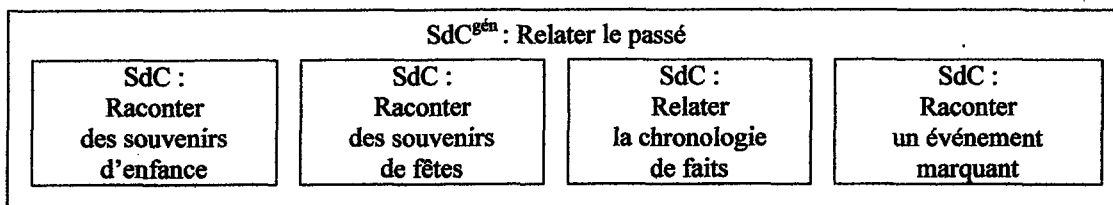


De plus, l'intégration des contenus s'applique aussi lorsqu'une série de SdC composent une macrosituation :



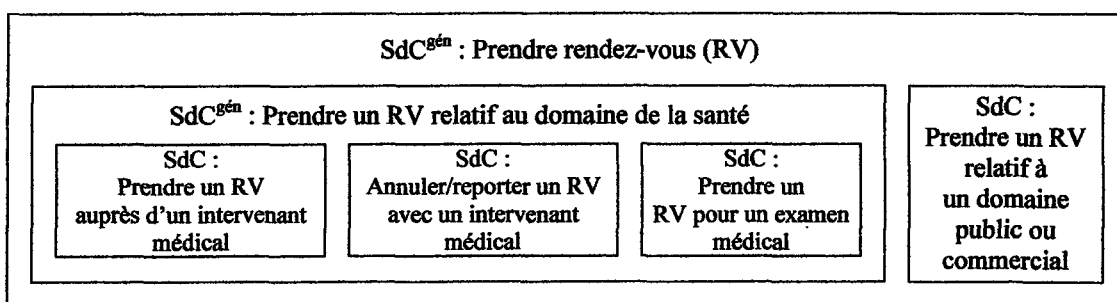
Quatre SdC spécifiques représentent les étapes d'un processus global qu'est la recherche d'emploi.

Par ailleurs, la relation de subordination revêt parfois une valeur de spécification lorsqu'un constituant de rang supérieur agit d'abord comme une catégorie générique. L'unité «Relater le passé» illustre ce type de relation :

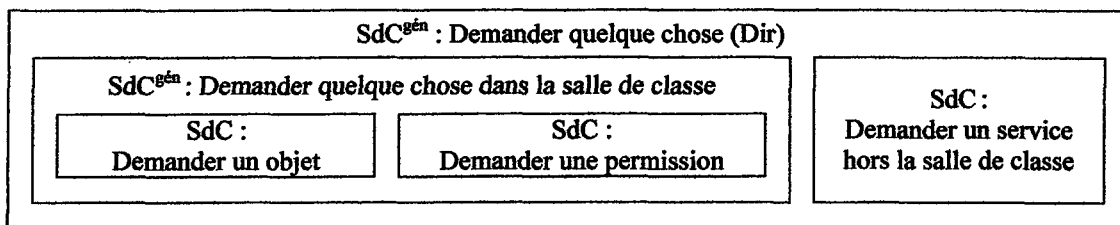


Chacune des quatre sous-unités juxtaposées est traitée en tant que SdC spécifique de la SdC générique. En d'autres termes, l'actualisation effective de «Relater le passé» se traduit par l'une, et non l'ensemble, des quatre SdC.

Tel qu'illustré par l'exemple suivant, la subordination comporte parfois plusieurs rangs qui agissent comme catégorie générique :



Une structure similaire caractérise l'unité «Demander quelque chose» :



Dans le premier exemple, il importe de préciser que la sous-unité «Prendre un RV relatif à un domaine public ou commercial» est traitée comme une SdC spécifique où sont abordés, indistinctement, les rendez-vous avec un coiffeur, un agent d'immigration, un garagiste, un gérant de banque, etc. Il en va de même avec «Demander un service hors la salle de classe» où, dans une même activité, l'apprenant simule la demande de service auprès d'un voisin, d'un collègue ou d'un membre de la famille.

En bref, la relation de subordination reflète, sous un autre angle, la structure hiérarchique. Les cas exposés ci-après viennent qualifier les liens de constituants de même rang.

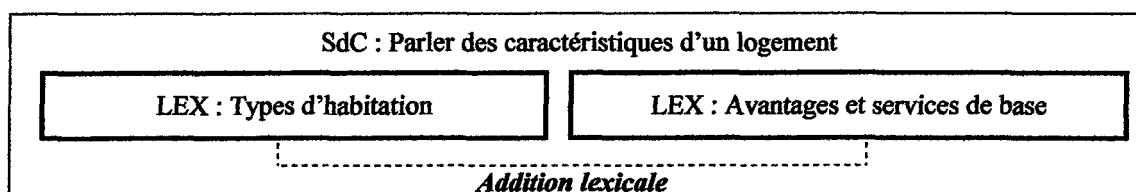
### 6.1.3.2 Les relations de coordination

La coordination met en relation des constituants adjacents ou voisins. Selon les données du corpus, il existe divers types de coordination.

- **L'addition**

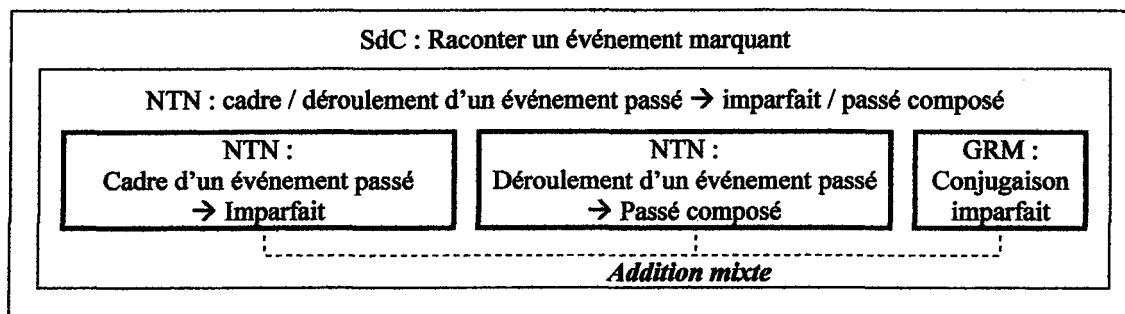
Une relation d'addition signifie qu'un contenu plus global renferme le couplage de contenus subordonnés qui sont adjacents, donc définis par rapport à un axe syntagmatique.

L'enseignant peut privilégier une perspective lexicale en proposant des activités subordonnées qui ciblent des termes jugés nécessaires pour traiter la SdC visée :



Certaines activités de cette sous-unité visent l'appropriation d'items servant à décrire des types d'habitation (par exemple : «studio», «condo», «loft», «maison unifamiliale») alors que d'autres abordent le vocabulaire requis pour décrire les avantages et les services de base relatifs à un logement (par exemple : «buanderie», «rénové», «insonorisé», «chauffé»). Une simulation de conversation permet à l'étudiant d'employer ces termes pour parler informellement de son logement à une connaissance rencontrée dans la rue.

Par ailleurs, la coordination de nature additive peut porter sur des constituants adjacents qui relèvent de différentes catégories de contenu :



La sous-unité «Raconter un événement marquant» vise à amener l'étudiant à relater un événement tel la rencontre de son conjoint. Dans cette perspective, l'activité L5\_12 cible l'imparfait de l'indicatif qui sert à exprimer le cadre d'un événement antérieur dans des énoncés tels que :

C'était dans un autobus de Varsovie.  
 L'autobus était à moitié plein.  
 Il tenait un gros bouquet de fleurs.

En complémentarité, l'activité subséquente traite spécifiquement des verbes au passé composé qui marquent le déroulement de l'événement, par exemple :

Nos regards se sont croisés.  
 Et puis, il m'a fait signe.  
 Quand je me suis levée pour descendre, il a pris une fleur et il me l'a offerte.  
 Il m'a donné rendez-vous pour le lendemain.

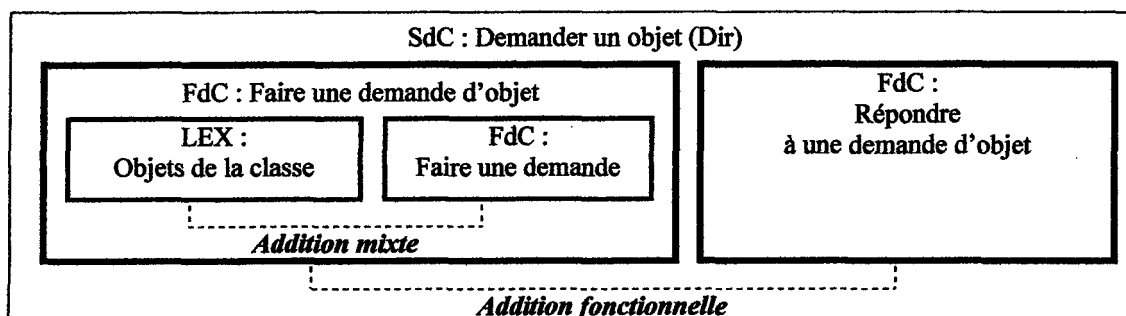
Une troisième activité consiste à revoir les conjugaisons à l'imparfait qui est ici décontextualisé de sa valeur notionnelle. Après avoir été abordés dans des activités isolées, les trois types de contenus sont combinés au cours de l'activité L8\_16 qui consiste en une dictée axée sur les temps de verbes :

C'était dans un congrès à Tunis.  
 On faisait de la coopération internationale.  
 Depuis cette conférence, on ne s'est plus quittés.  
 Luc m'a demandé de l'épouser.



Les échanges personnalisés au cours desquels l'étudiant, à son tour, raconte les circonstances de sa rencontre avec son conjoint sont l'occasion d'intégrer les éléments langagiers ciblés.

Dans certaines unités, la relation d'addition s'applique à des paires de constituants de rangs différents :

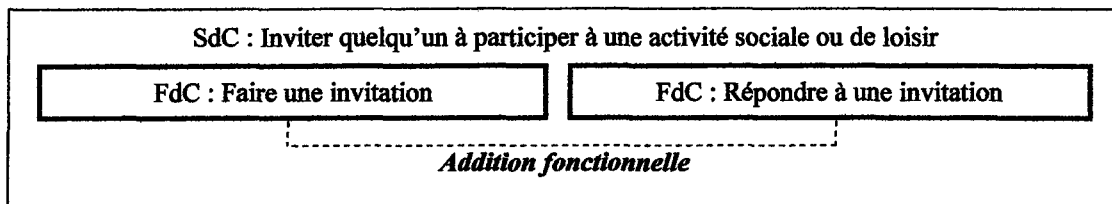


Ici, les 18 activités de la microsituation «Demander un objet» consistent à amener graduellement les apprenants à produire des échanges tels que:

- Peux-tu me passer le dictionnaire.
- Oui, bien sûr.

Pour ce faire, le premier énoncé donne lieu à plusieurs activités dont L1\_1, L1\_2 et L3\_14 qui visent les items lexicaux servant à désigner les objets de la salle de classe (ex. : «la gomme à effacer», «le dictionnaire») et L1\_5, L1\_6, L2\_8, L2\_10 et L2\_11 qui traitent des variantes pour formuler une demande (par exemple : «Prête-moi...», «Voudriez-vous me passer...», «Est-ce que je pourrais avoir...»). Ainsi, l'organisation de cet ensemble d'activités suggère qu'il suffit, pour exprimer une demande, de combiner des items de chaque catégorie pour obtenir, par exemple, «Passe-moi le dictionnaire.» ou «Pourriez-vous me prêter un stylo?». Quant au deuxième énoncé, il est ciblé par d'autres activités ayant pour objet les variantes pour répondre à la demande (par exemple : «Oui, pas de problème», «Oui, un instant.», «Non, ce n'est pas à moi.»). Ainsi, l'appropriation des deux FdC est requise pour interpréter et produire les énoncés compris dans le type d'échange conversationnel exemplifié plus haut.

Sur un mode similaire, l'unité «Inviter quelqu'un...» repose sur le couplage de sous-unités FdC :



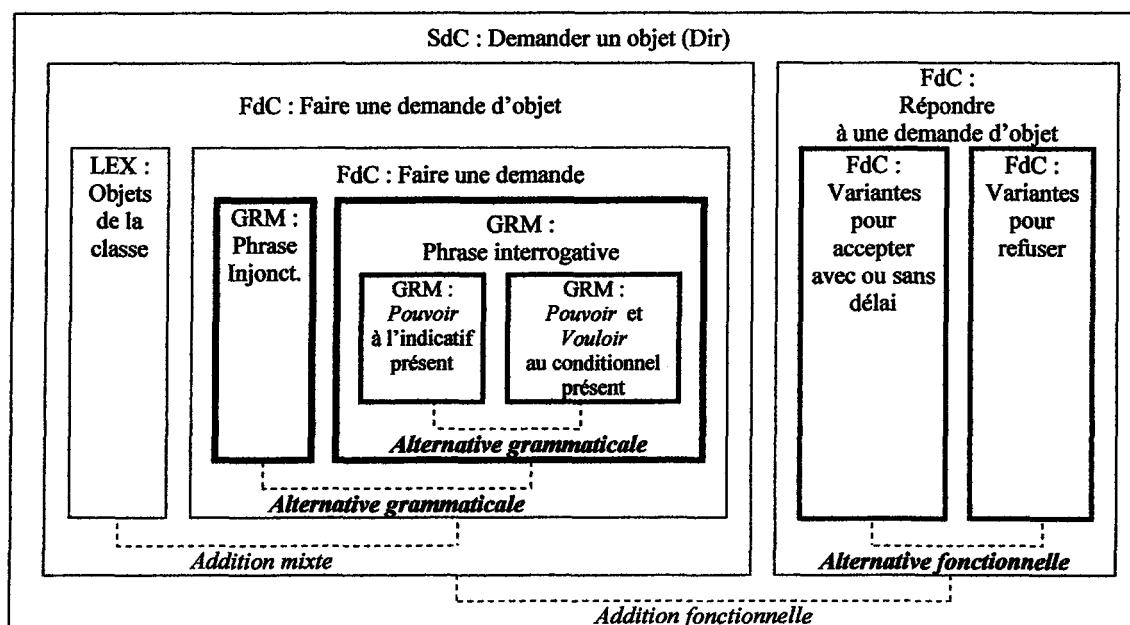
Lors des simulations de conversation réalisées dans les activités L6\_7, L6\_10 et L7\_14, un même étudiant doit maîtriser les deux FdC vues antérieurement afin de formuler une invitation et de comprendre la réponse de son interlocuteur ou, à l'inverse, de comprendre une invitation et d'y réagir.

Les cas cités plus haut suggèrent que la relation d'addition peut s'appliquer à toutes les catégories de contenus et se réaliser à plus d'un rang.

- **L'alternative**

Lorsqu'un contenu ne peut être réalisé, en partie ou en totalité, qu'avec l'un ou l'autre des contenus adjacents (subordonnés ou non), il s'agit d'une relation d'alternative. De fait, des constituants sont alternatifs dans la mesure où ils représentent un axe paradigmatique pour une catégorie de contenu déterminée.

L'organisation des contenus de la sous-unité «Demander quelque chose en salle de classe» comporte divers exemples de coordination alternative :



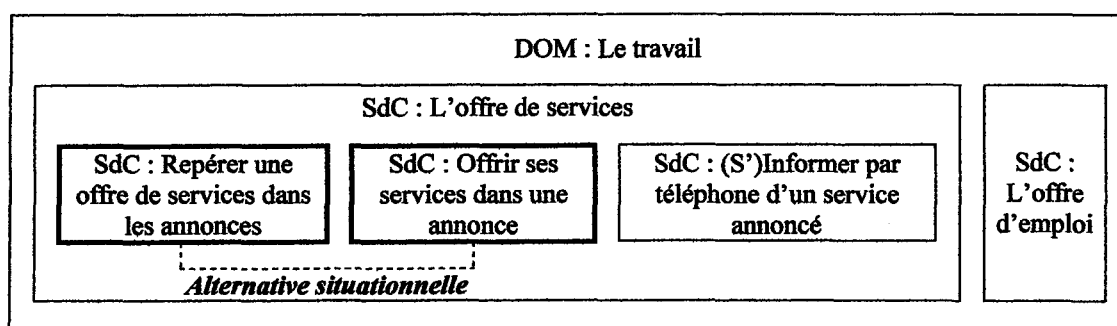
Examinons d'abord les liens entre les contenus de «FdC : Faire une demande». Ici, plusieurs activités sont axées sur divers éléments grammaticaux afin d'amener l'apprenant à formuler une demande avec des variantes telles que :

Prête-moi...  
 Veux-tu me passer...  
 Pourriez-vous me donner...  
 Est-ce que je pourrais avoir...

Pour ce faire, les activités L1\_5 et L1\_6 traitent de la phrase injonctive (par exemple : «Passe-moi...», «Donne-moi...») alors que d'autres traitent de l'interrogation. À son tour, la phrase interrogative est l'objet, d'une part, de L2\_10 qui se focalise sur le verbe «pouvoir» au présent (par exemple : «Peux-tu me passer...») et, d'autre part, de L2\_11 qui est centrée sur les verbes «pouvoir» et «vouloir» au conditionnel présent (par exemple : «Est-ce que je pourrais avoir...», «Voudriez-vous me prêter...»). Au moment de formuler sa demande, l'étudiant doit

donc choisir parmi ces différentes possibilités<sup>1</sup>. En ce qui concerne la sous-unité «Répondre à une demande d'objet», ses contenus sont présentés de manière à établir une distinction entre les variantes employées pour l'acceptation (par exemple : «Oui, certainement», «Oui, ça ne sera pas long.») et celles pour le refus (par exemple : «Non, désolé.», «Désolé, j'en ai besoin.»). Pour formuler sa réponse lors d'un échange donné, l'étudiant doit employer l'une des réalisations langagières exprimant une acception ou un refus.

Par ailleurs, la relation d'alternative entre constituants adjacents peut être déterminée en fonction d'un contenu subséquent de même rang :



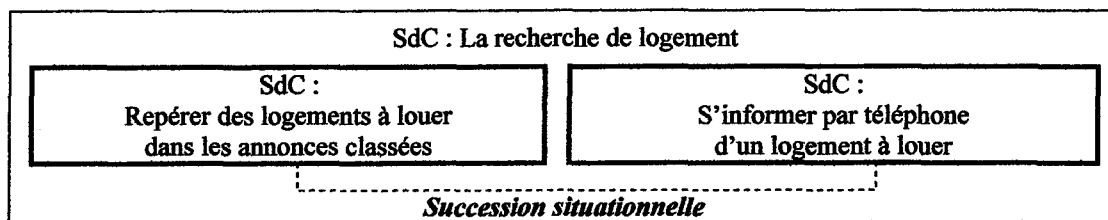
Ainsi, en vue de simuler la SdC «(S')Informer par téléphone d'un service annoncé», l'étudiant doit, pour une situation donnée, jouer le rôle de celui qui fait appel à des services ou, au contraire, de celui qui offre ses services.

#### • La succession

Par relation de succession, il faut entendre une coordination de contenus adjacents qui reflète l'ordre tel qu'il apparaît dans une série de situations de la vie réelle. De manière générale, la succession concerne une macrosituation qui se traduit par au moins deux SdC.

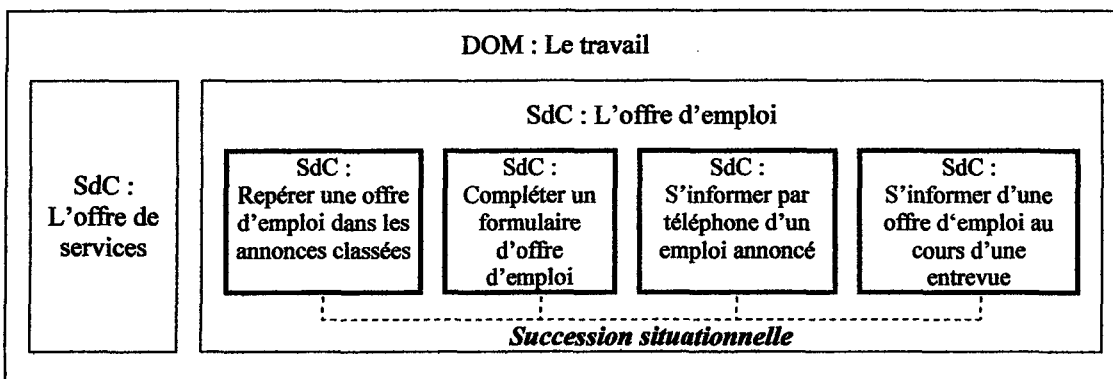
À titre d'exemple, «La recherche de logement» repose sur l'articulation de six activités regroupées en deux SdC :

<sup>1</sup> Lorsque l'étudiant ne semble pas percevoir la relation d'alternative, il peut produire des énoncés non grammaticaux, par exemple : «Est-ce que prête-moi...».

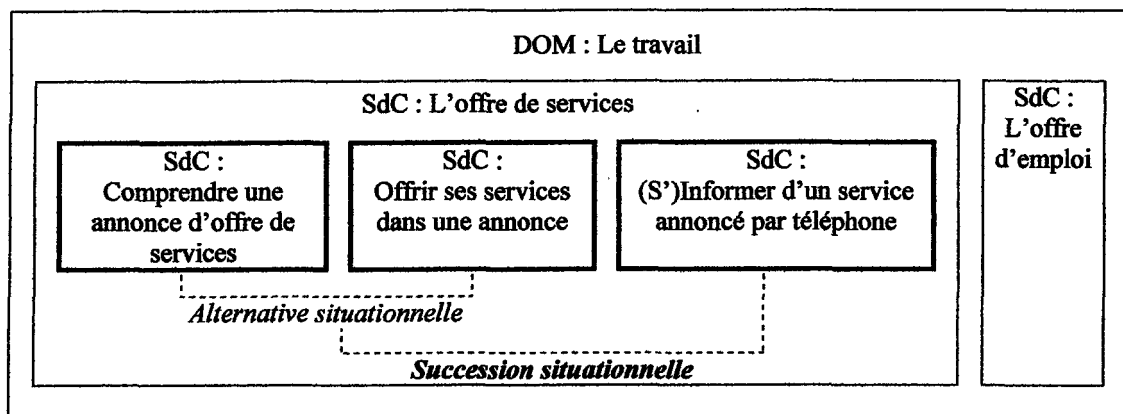


Une telle progression chronologique de contenus situationnels consiste en une simulation intégrale composée de SdC interreliées.

L'unité «Le travail» comporte un autre exemple de succession où l'une des macrosituations s'actualise à travers quatre SdC subordonnées:



Dans les activités réalisées au cours de «L'offre d'emploi», l'étudiant joue le rôle d'une personne à la recherche d'un emploi. En d'autres termes, la succession implique que l'on traite les contenus d'un même point de vue dans l'ensemble des activités de la macrosituation. Ainsi, dans «L'offre de services», l'aboutissement d'une séquence chronologique comporte l'une ou l'autre de deux SdC traitées antérieurement :

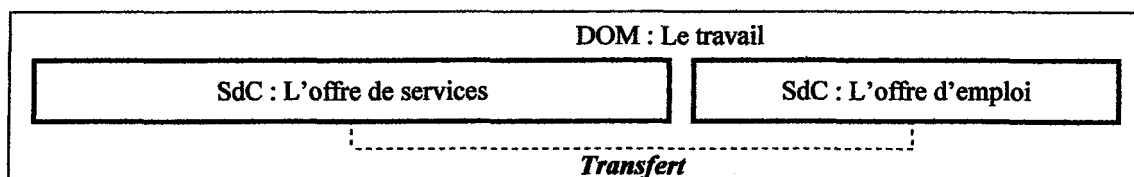


Dans la première SdC, les contenus sont exploités du point de vue d'un individu qui consulte les annonces d'offre de services; en revanche, dans la deuxième SdC, l'étudiant doit simuler qu'il annonce ses services. Enfin, la dernière SdC représente la suite de l'une ou l'autre de ces situations : chaque paire d'étudiants doit simuler une conversation téléphonique où l'un s'informe des services annoncés par l'autre.

#### • Le transfert

La relation de transfert représente une coordination entre des SdC indépendantes : certains contenus abordés, plus ou moins explicitement, doivent être transférés ou réinvestis dans une ou plusieurs des SdC subséquentes.

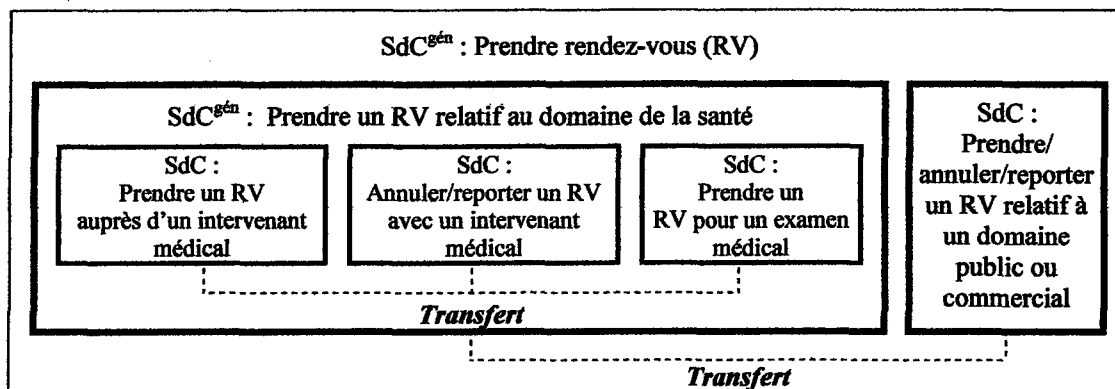
Si l'unité est composée de deux macrosituations, le transfert visé au cours de la seconde SdC implique alors une transposition globale des acquis antérieurs :



Ainsi, la démarche d'ensemble rattachée à l'offre de services peut être transférée au processus de la recherche d'emploi. De plus, des apprentissages ayant trait au schéma discursif ou aux FdC employés dans le cadre «(S')Informer par téléphone d'un

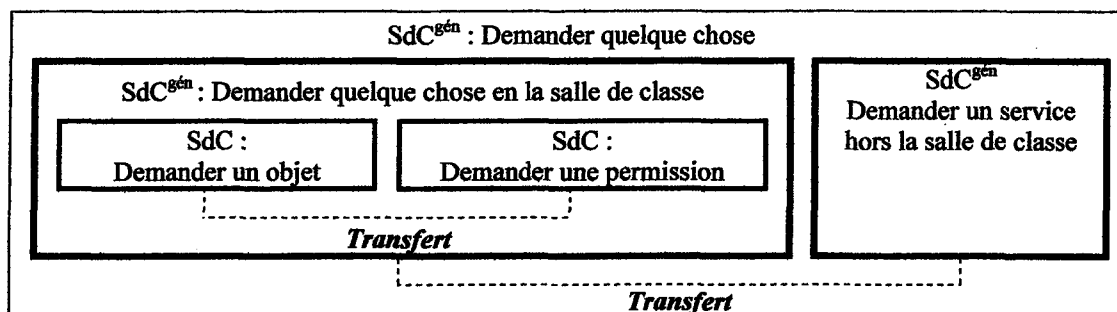
service annoncé» peuvent faire l'objet d'un transfert dans «S'informer par téléphone d'une offre d'emploi».

Dans le même ordre, certains des éléments qui relèvent de SdC similaires peuvent servir à la réalisation de SdC subséquentes :



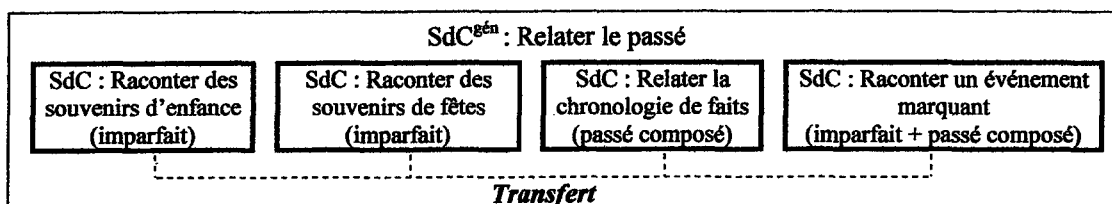
Ici, certains des contenus de type OdC et FdC vus au cours de «Prendre un RV auprès d'intervenant médical» sont réinvestis dans les deux autres SdC de la même unité. À leur tour, les réalisations langagières servant à donner ses coordonnées et des actes langagiers tels «J'aimerais avoir un rendez-vous...» et «Je voudrais changer la date de mon rendez-vous» peuvent être réemployées pour une prise de rendez-vous avec un coiffeur, un optométriste, un garagiste, etc.

Pareillement, l'unité «Demander quelque chose» vise d'abord l'acquisition de la demande dans des situations relatives aux réalités de la salle de classe :



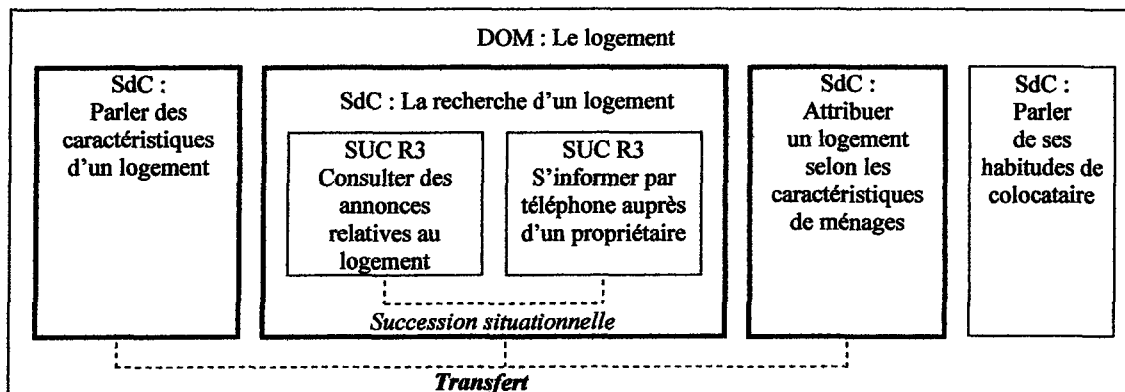
Réalisée en début d'unité, la SdC «Demander un objet» est concentrée sur des éléments tels «Est-ce que je pourrais...», «Pourriez-vous...», «Oui, pas de problème» qui peuvent être réinvestis dans les autres types de demande.

Le transfert peut également porter sur des contenus de nature grammaticale. Tel est le cas de l'unité «Relater le passé» :



Ici, il ne s'agit pas d'un transfert notionnel puisque l'imparfait utilisé dans les deux premières SdC sert à exprimer l'habitude dans le passé alors que l'imparfait employé dans «Raconter un événement marquant» sert à situer le cadre d'un événement. Ce sont plutôt les formes des verbes vues dans les trois premières SdC qui sont transférées dans une nouvelle SdC donnant une autre valeur notionnelle à l'imparfait et au passé composé.

Enfin, un dernier exemple illustre un transfert de contenus lexicaux :



Ici, les étudiants sont amenés à réinvestir les éléments de vocabulaire ayant fait l'objet de plusieurs activités de la première SdC.

Parmi les divers types de relation, c'est la coordination de transfert qui semble le mieux refléter le type de progression évoquée par les enseignants cités plus haut. Par exemple, plusieurs unités débutent avec des SdC où les échanges sont plus prévisibles et enchaînent avec des SdC moins ritualisées. Dans plusieurs cas, il s'agit donc de réinvestir des acquis dans le cadre d'un nouveau schéma discursif propre à la

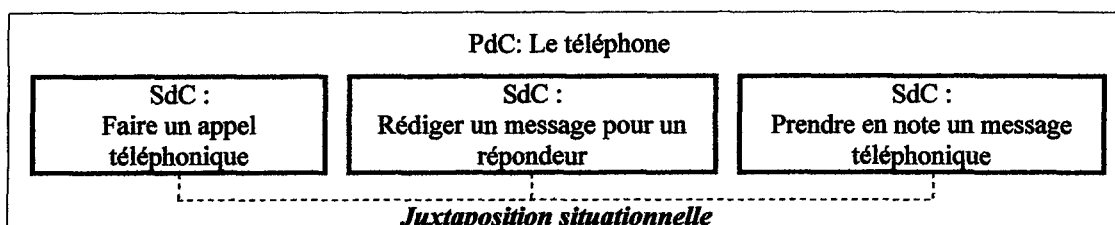


SdC cible. Par ailleurs, l'objet du transfert est plus difficile à identifier lorsque les contenus sont traités de manière plus synthétique qu'analytique.

### 6.1.3.3 La juxtaposition

La relation de juxtaposition concerne des contenus de même rang qui ne semblent pas entretenir, de façon apparente, de lien entre eux.

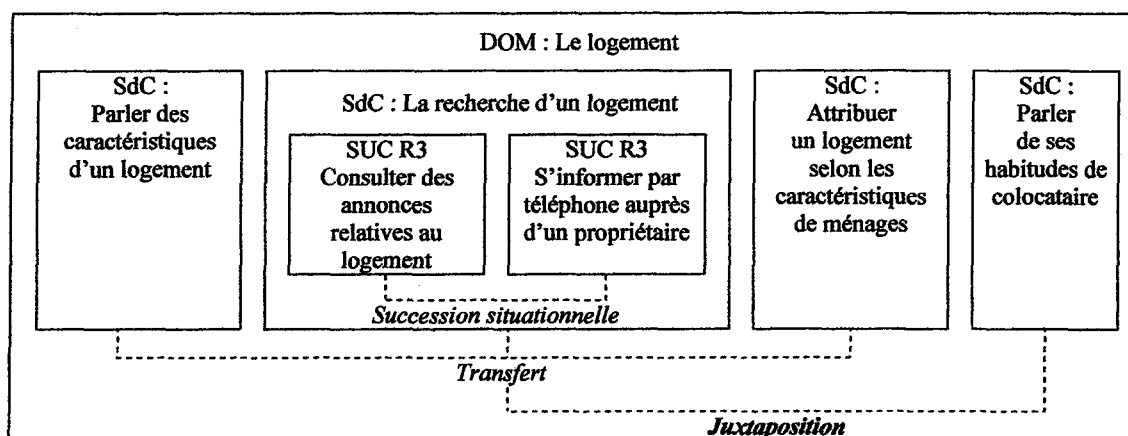
Dans l'exemple qui suit, il s'agit de trois SdC indépendantes qui impliquent le canal de communication «Le téléphone» :



Cette unité semble se caractériser par le fait que les trois SdC font appel à des habiletés langagières distinctes. À ce sujet, l'enseignant exprime ce qui suit en entrevue :

P : Dans la planification, il faut essayer de varier le plus possible. Si tu fais juste de la production orale, à un moment donné, les étudiants vont produire mais, parce qu'ils travaillent en équipes et qu'ils se connaissent, ils vont finir par parler d'autre chose que le sujet de l'activité. (Did\_ENT)

L'étude a recensé un autre cas de juxtaposition dans l'unité «Le logement» :



En entrevue, l'enseignante explique qu'elle a pris le temps, avant de terminer la leçon, de proposer «Parler de ses habitudes de locataire» pour engager les étudiants dans une activité plus «amusante». Elle précise que ce genre d'activité favorise la participation auprès d'étudiants qui manifestent davantage de fatigue à la fin d'une leçon dispensée le soir.

En bref, les propos des enseignants suggèrent que le phénomène de juxtaposition leur permet d'introduire une certaine variété dans les contenus en vue de bonifier l'apprentissage.

#### **6.1.4 Récapitulation des modes d'organisation de l'unité curriculaire**

En surface, une unité de contenu comporte un traitement élémentaire ou complexe. Les contenus d'une unité complexe sont organisés en différents rangs hiérarchisés. Les rangs supérieurs, qui traduisent, pour la plupart, par des SdC (génériques ou macrosituationnelles), donnent lieu à un traitement plus ou moins analytique de ses constituants de rangs inférieurs.

Fondée sur la structure hiérarchique, l'organisation relationnelle met en évidence les types de lien entre les divers contenus, à savoir : la subordination, la coordination et la juxtaposition. Ces deux modes d'organisation nous amènent à constater que les constituants des unités de contenu présentent des structures internes de complexité variable.

La prochaine section permettra de passer du niveau de la mise en relation à celui de l'intégration des données recueillies.

## 6.2 Les modes d'organisation de l'unité pédagogique

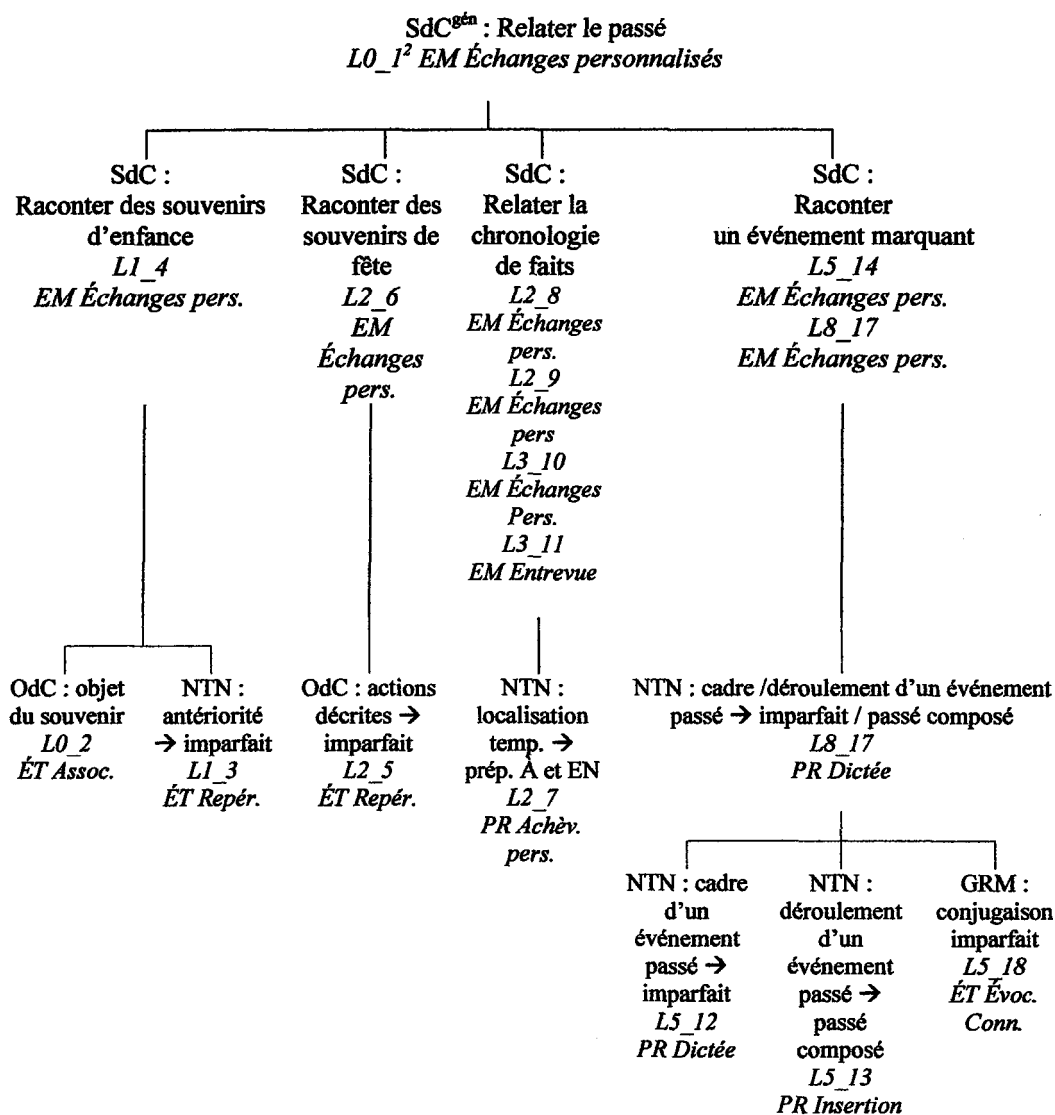
Il s'agit ici d'exposer plusieurs modes d'analyse permettant d'intégrer le maximum de données concernant diverses dimensions de l'unité pédagogique.

### 6.2.1 L'organisation combinatoire

Les formes d'organisation hiérarchique et relationnelle mettent en relief les liens structurels entre les constituants d'une unité curriculaire. Toutefois, si l'unité pédagogique est comprise comme l'agencement d'activités pédagogiques articulées autour d'une unité curriculaire, force est d'admettre que l'articulation des contenus ne peut suffire, à elle seule, à rendre compte des liens entre, par exemple, les 33 activités constituant «Demander quelque chose». Comprendre la dynamique de l'enseignement effectué en classe implique que l'on tienne compte d'autres dimensions, à savoir : les tâches accomplies et la séquence temporelle de leur réalisation. En guise d'exemple, la figure 6.2 illustre l'**organisation combinatoire** des 17 activités pédagogiques qui composent l'unité «Relater le passé» (*voir* appendice E pour d'autres exemples d'organisation combinatoire).

L'organisation combinatoire est la forme d'organisation la plus complète pour représenter une unité pédagogique. Cette organisation repose sur l'articulation entre, d'une part, le traitement hiérarchique et relationnel des contenus et, d'autre part, l'ordonnancement des tâches. L'organisation combinatoire contient ainsi des informations quant à l'**organisation horaire**, c'est-à-dire la répartition des activités en fonction des leçons servant à couvrir l'unité. Par exemple, le code L2\_9 indique que la neuvième activité de l'unité se déroule à la leçon 2.

La combinaison de ces indications sert d'assise à la conversion, en quelque sorte, d'une unité unidimensionnelle et statique, soit une sous-unité de contenu, en une unité multidimensionnelle et dynamique, soit la séquence pédagogique.



**Figure 6.1** Organisation combinatoire de l'unité «Relater le passé»

<sup>2</sup> N'ayant pu faire l'objet d'observation directe, les leçons codées «L0» ont été analysées selon les données du cahier de bord et autres descriptions fournies par l'enseignant.

### 6.2.2 L'organisation séquentielle

La **séquence pédagogique** est une composante de niveau intermédiaire qui se situe entre l'unité minimale qu'est l'activité pédagogique, et l'unité la plus grande qu'est l'unité pédagogique. L'organisation combinatoire comporte les éléments nécessaires pour dégager ces différentes strates de nature pédagogique.

L'analyse des constituants de l'unité pédagogique repose sur trois propriétés de l'organisation combinatoire. La première concerne la **temporalité**. En effet, la réalisation d'une unité pédagogique enseignée en classe est déterminée par le déroulement syntagmatique des activités constituantes, donc du temps de l'enseignement. Si l'on reprend le cas de l'unité «Relater le passé», ce sont les informations d'ordre temporel qui permettent d'ordonner les quatre SdC et ainsi identifier une relation de transfert. Dans la même veine, la temporalité indique l'ordre des contenus traités par les activités à l'intérieur d'une même sous-unité de contenu. Enfin, l'organisation horaire permet de dégager la répartition des activités en fonction des leçons. Par exemple, les six activités de la séquence «Raconter un événement marquant» sont ventilées sur deux leçons.

La deuxième propriété réside dans l'**intégrabilité** des constituants. Nous avons déjà vu que la structure hiérarchique des contenus enseignés suppose que des sous-unités de rangs inférieurs fassent partie intégrante de rangs supérieurs. Dès lors, la hiérarchisation des contenus s'actualise par la relation de subordination. Toutefois, les activités qui relèvent d'une même sous-unité sont non seulement coorientées sur le plan des contenus mais, plus globalement, sur le plan pédagogique. Ainsi, une activité de répétition portant sur des items tels «cholestérol» et «chlorures» est, tant sur le plan du contenu que sur le plan de la tâche, subordonnée à une activité de simulation de conversation pour «Prendre un RV pour un examen médical».

Enfin, l'intégrabilité renvoie à une troisième propriété : la **complétude**. En effet, l'intégration de plusieurs activités est articulée en fonction d'une activité cible qui représente à la fois la raison d'être et l'aboutissement d'une séquence pédagogique. En d'autres termes, la séquence a pour but d'amener l'étudiant à

exécuter une ou de plusieurs activités intégratives de rang supérieur. Pour reprendre l'exemple «Raconter un événement marquant», la séquence est considérée complète avec les échanges personnalisés de L8\_17.

Ces propriétés sous-jacentes à l'organisation combinatoire permettent maintenant de dégager les séquences pédagogiques de certaines des unités observées.

Avec des sous-unités de contenu qui consistent en des SdC spécifiques présentant une relation de transfert, l'ensemble des activités de chaque SdC assure l'achèvement d'une séquence pédagogique. En guise d'illustration, l'organisation séquentielle de l'unité «Relater le passé» se présente comme suit :

UNITÉ «SdC <sup>gén</sup> : Relater le passé»		
L0_1	EM	Échanges personnalisés SdC <sup>gén</sup> : Relater le passé
L0_2 L1_4	à	Séquence pédagogique: SdC : Raconter des souvenirs d'enfance
L2_5 L2_6	à	Séquence pédagogique : SdC : Raconter des souvenirs de fêtes
L2_7 L3_11	à	Séquence pédagogique: SdC : Relater la chronologie de faits
L5_12 L8_17	à	Séquence pédagogique : SdC : Raconter un événement marquant

Ici, l'unité pédagogique a, pour constituants, l'activité L0\_1 de rang supérieur, à fonction préparatoire (comme nous le verrons plus loin), et quatre séquences simples dont les activités s'enchaînent linéairement.

D'après son organisation combinatoire (voir appendice E.1), l'unité «Prendre rendez-vous» qui contient également des SdC génériques donne lieu à une organisation séquentielle plus complexe :

UNITÉ «SdC <sup>gén</sup> : Prendre un rendez-vous»		
SEQ «SdC <sup>gén</sup> : Prendre un RV relatif au domaine de la santé»		
L1_1	EM Discussion	SdC <sup>gén</sup> : Prendre un RV relatif au domaine de la santé
L1_2 à L2_5	Séquence pédagogique: SdC : Prendre un RV auprès d'un intervenant médical	
L2_6 à L3_10	Séquence pédagogique: SdC : Annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant	
L3_11 à L3_14	Séquence pédagogique : SdC : Prendre un RV pour un examen médical	
L3_15	EM Jeu communicatif	SdC <sup>gén</sup> : Prendre un RV relatif au domaine de la santé
L3_16 L3_17	Séquence pédagogique: SdC : Prendre un RV relatif à un domaine public ou commercial	

La démarche globale de l'unité pédagogique renferme une **séquence pédagogique complexe** et une **séquence pédagogique simple**. La séquence «Prendre un RV relatif au domaine de la santé» est complexe compte tenu de l'emboîtement de trois séquences simples qui sont précédées d'une discussion et clôturées par un jeu communicatif. À l'instar de l'organisation séquentielle de «Relater le passé», les activités d'une même séquence s'enchaînent ici de manière continue, c'est-à-dire sans enchâssement d'activité hors séquence.

Par ailleurs, les sous-unités de SdC reliées par une succession situationnelle forment une séquence pédagogique, comme dans l'exemple suivant :

**UNITÉ «DOM : Le travail»**

<i>L1_1</i>	<i>EM Échanges personnalisés</i>	DOM : Le travail
-------------	----------------------------------	------------------

<i>L1_2</i> à <i>L5_8</i>	Séquence pédagogique : SdC : L'offre de services
---------------------------	---

<i>L7_9</i> à <i>L12_17</i>	Séquence pédagogique : SdC : L'offre d'emploi
-----------------------------	--

Ici, la macrosituation comporte un ensemble d'activités interreliées en vue de couvrir, de manière complète, les étapes sous-jacentes à une offre de services (voir l'organisation combinatoire à l'appendice E.2).

La démarche globale de l'unité «Le logement» comporte aussi diverses séquences, incluant la macrosituation «La recherche de logement» :

**UNITÉ «DOM : Le logement»**

<i>L1_1</i>	<i>EM Discussion</i>	DOM : Le logement
-------------	----------------------	-------------------

<i>L1_2</i> à <i>L2_8b</i>	Séquence pédagogique : SdC : Parler des caractéristiques d'un logement
----------------------------	---

<i>L2_9</i> à <i>L2_11</i>	Séquence pédagogique : SdC : La recherche d'un logement
----------------------------	--

<i>L2_12a</i>	<i>EM Résolution de problèmes</i>	SdC : Attribuer un logement selon les caractéristiques de ménages
---------------	-----------------------------------	--

<i>L2_12b</i>	Séquence pédagogique : SdC : Parler des caractéristiques d'un logement (suite)
---------------	---

<i>L2_13</i>	<i>EM Échanges personnalisés</i>	SdC : Parler de ses habitudes de colocataire
--------------	----------------------------------	---

<i>L3_14</i> à <i>L3_16</i>	Séquence pédagogique : SdC : La recherche d'un logement (suite)
-----------------------------	--



Deux remarques à propos de cette organisation séquentielle. Premièrement, une séquence pédagogique peut être constituée d'une seule activité. De fait, la **séquence pédagogique minimale** peut surgir lorsque des SdC ne sont pas liées par une succession situationnelle (L2\_12a et L2\_13). Deuxièmement, l'organisation des activités de cette unité se caractérise par une **dislocation séquentielle**, soit un enchaînement séquentiel où sont insérées des activités d'une autre séquence. Ainsi, l'unité «Le logement» comporte un traitement concomitant ou parallèle des séquences alors que «Prendre un RV relatif au domaine de la santé» et «Relater le passé» consistent en un type d'organisation séquentielle plus linéaire et continue.

L'analyse des données du corpus conduit à une redéfinition de la **démarche pédagogique** qui, dorénavant, sera comprise comme **une ou plusieurs séquences d'activités pédagogiques articulées et ordonnées autour d'une unité (ou sous-unité) curriculaire**.

La délimitation des séquences pédagogiques permet d'identifier la nature des liens qu'entretiennent les activités constitutives.

### 6.2.3 L'organisation fonctionnelle des activités et le cycle pédagogique

L'organisation d'une séquence pédagogique découle d'une espèce d'attraction qu'une activité noyau exerce sur les autres activités. Tout comme l'organisation des contenus, la structure de la séquence pédagogique est fondée sur des constituants en relations hiérarchiques, à savoir une **activité directrice** et une ou plusieurs **activités subordonnées**. Constituante non supprimable, l'activité directrice est celle qui donne le sens général à une séquence pédagogique. Gravitant autour de l'activité directrice, les activités subordonnées viennent remplir une fonction préparatoire ou rétroactive. Ainsi, les activités subordonnées sont caractérisées, en général, par un contenu fragmenté et une tâche d'étude ou de pratique de la langue qui traitent des moyens pour développer surtout la précision de la langue. Discriminer les sons «f» et «v», repérer des verbes conjugués à l'imparfait ou reconstituer l'ordre des mots d'une phrase sont des exemples d'activités subordonnées à des activités de nature plus

communicative telles que des échanges personnalisés ou une simulation de conversation. Les activités subordonnées comportent donc un travail sur la langue dont la finalité est extérieure au processus qu'il met en jeu, c'est-à-dire un travail en attente d'une situation d'emploi de la langue.

En ce sens, l'activité directrice représente la cible d'un ensemble d'activités. Dans les classes observées, le centre de gravité de l'apprentissage se situe surtout dans les interactions authentiques et les simulations générées entre les participants. Il faut souligner que l'enseignement du français L2 destiné aux nouveaux arrivants non francophones a pour but premier de les préparer à fonctionner en L2 dans la société d'accueil, d'où la prédominance d'activités orientées vers les situations de communication de la vie quotidienne. D'ailleurs, interrogée sur ce qu'elle estime être le type d'activité central dans ses pratiques pédagogiques, une enseignante répond en ces termes :

P : «Prendre rendez-vous», sans la simulation, ça serait difficile. C'est souvent la simulation. Parce que la simulation ou les jeux de rôles, c'est valorisant. L'étudiant se dit : «Wow! Il y a quelqu'un qui me comprend quand je dis ça! Je vais pouvoir le reproduire.» Surtout quand ça a trait au quotidien. Alors là, la simulation, on n'en sort pas. (Bes\_ENT)

C'est ainsi que la plupart des unités recensées par l'étude comportent une ou plusieurs activités qui amènent l'étudiant à employer la langue dans des situations de communication authentiques ou simulées.

Généralement, la constituante directrice d'une séquence pédagogique se traduit par une activité qui combine un contenu au statut hiérarchique supérieur à une tâche complexe, soit une activité d'emploi de la langue. La nature même de la tâche et du contenu qui constituent l'activité directrice fait d'elle une activité de synthèse, d'intégration, d'ouverture qui, en quelque sorte, incarne l'objectif visé par une séquence donnée.

Examinons maintenant quelques exemples d'activités directrices dans le contexte de la séquence pédagogique.

Dans l'unité «Prendre rendez-vous», les étudiants sont engagés dans une simulation de conversation pour chacune des quatre séquences simples. Prenons, en guise d'illustration, les activités de la séquence «Annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical» :

<b>SÉQ «SdC : Prendre RV auprès d'un intervenant médical»</b>			
<i>L1_2</i>	<i>ÉT</i>	<i>Identification</i>	SdC : Prendre RV auprès d'un intervenant médical > OdC : lieu, motif, date, heure du RV
<i>L1_3</i>	<i>/ÉT</i>	<i>Discrimination/</i>	/SdC : Prendre RV auprès d'intervenant médical >
	<i>/PR</i>	<i>Répétition/</i>	PdC : Identité socioprof. des interlocuteurs /
	<i>/ÉT</i>	<i>Association/</i>	/SdC : Prendre RV auprès d'intervenant médical > FdC : Fonctions et variantes des énoncés du patient/
<i>L1_4</i>	<i>EM</i>	<i>Sim. conversation</i>	SdC : Prendre RV auprès d'un intervenant médical
<i>L2_5</i>	<i>ÉT</i>	<i>Évocation des connaissances</i>	/SdC : Prendre RV auprès d'intervenant médical > FdC : Fonctions et variantes des énoncés du patient

Lorsqu'elle comporte une seule activité directrice précédée ou suivie d'activités subordonnées, la séquence consiste alors en un **cycle pédagogique**.

Dans certains cas, une séquence pédagogique contient deux activités directrices du même type. La séquence «Raconter un événement marquant» sert à illustrer ce phénomène :

SÉQ «SdC : Raconter un événement marquant»		
<b>Cycle 1</b>		
L5_12	PR Dictée	SdC : Raconter un événement... > NTN : cadre et déroulement... > NTN : cadre d'un événement passé → Imparfait
L5_13	PR Insertion	SdC : Raconter un événement... > NTN : cadre et déroulement... > NTN : déroulement d'un événement passé → Passé composé
L5_14	EM Échanges personnalisés	SdC : Raconter un événement marquant
<b>Cycle 2</b>		
L8_15	ÉT Évocation des connaissances	SdC : Raconter un événement... > NTN : cadre et déroulement d'un événement passé > GRM : Conjugaison de l'imparfait
L8_16	PR Dictée	SdC : Raconter un événement... > NTN : cadre et déroulement d'un événement passé → Imparfait et passé composé
L8_17	EM Échanges personnalisés	SdC : Raconter un événement marquant

Constituée de deux cycles pédagogiques, cette séquence amène l'étudiant à participer à des échanges personnalisés à deux reprises. Ce phénomène est considéré provisoirement comme une réitération cyclique. Par ailleurs, il importe de souligner que la fragmentation de la séquence reflète une organisation horaire : le premier cycle se déroule à la leçon 5 et le deuxième, à la leçon 8. Dans le cadre d'une représentation globale de l'organisation séquentielle, la séquence pédagogique comprenant plus d'un cycle est indiquée comme suit :

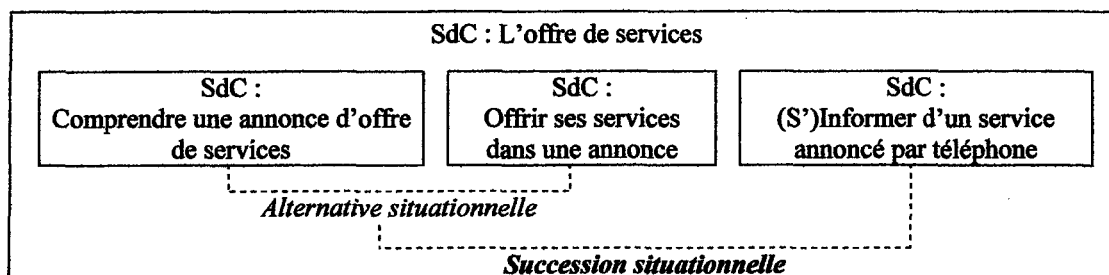
<div>L5_12 à L5_14</div> <div>L8_15 à L8_17</div>	Séquence pédagogique : SdC : Raconter un événement marquant
---	--

Un autre phénomène concerne des macrosituations composées de plusieurs activités d'emploi de la langue. La séquence «L'offre de services» est probante :

SÉQ «SdC : L'offre de services»			
<b>Cycle 1</b>			
L1_2	EM	Sim. lecture	SdC : Consulter les offres de services dans les annonces classées
L2_3	ÉT	Identification	SdC : S'Informer par téléphone des services annoncés > OdC : Horaire, tarif, conditions
L2_4	ÉT	Structuration des Connaissances	SdC : S'Informer par téléphone des services annoncés > COH : Schéma dsicursif
L2_5	EM	Simulation de conversation	SdC : (S')Informer par téléphone des services annoncés
<b>Cycle 2</b>			
L5_6	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : Rédiger uen annonce pour offrir ses services > LEX : Termes et abréviations utilisés dans les annonces
L5_7	EM	Simulation d'écriture	SdC : Rédiger une annonce pour offrir ses services
L6_8	EM	Simulation de conversation	SdC : (S')Informer par téléphone des services annoncés

Si un cycle pédagogique comporte plus d'une activité de type EM, il est possible d'identifier une activité directrice cible, c'est-à-dire celle qui représente l'aboutissement du cycle. D'autre part, à la différence de la réitération cyclique dans

«Raconter un événement marquant», les deux cycles de «L'offre de services» ne peuvent être considérés comme une répétition puisque le premier est exécuté du point de vue d'un individu faisant appel à des services alors que le second est réalisé sous l'angle de celui qui offre ses services. De fait, cette distinction se traduit, comme nous l'avons vu, par la relation d'alternative impliquée dans la succession situationnelle :



L'organisation séquentielle renfermant deux cycles pédagogiques distincts caractérise également le déroulement de la macrosituation «La recherche de logement» :

SÉQ «SdC : La recherche d'un logement»			
<b>Cycle 1</b>			
L2_9	ÉT	Association	SdC : La recherche de logement > SdC : S'informer par téléphone d'un logement à louer > LEX : Types d'habitation
L2_10	ÉT	Identification	SdC : La recherche de logement > SdC : Consulter les logements à louer dans les annonces classées > OdC : Avantages et services de base
L2_11	EM	Simulation de conversation	SdC : La recherche de logement > SdC : S'informer par téléphone d'un logement à louer
~~~~~			
<b>Cycle 2</b>			
L3_14	EM	Simulation d'écoute	SdC : La recherche de logement > SdC : S'informer par téléphone d'un logement à louer
L3_15	EM	Simulation de lecture	SdC : La recherche de logement > SdC : Consulter les logements à louer dans les annonces classées
L3_16	EM	Simulation de conversation	SdC : La recherche de logement > SdC : S'informer par téléphone d'un logement à louer

Les activités de chacun de ces cycles sont orientées vers une simulation de conversation téléphonique. Il faut noter que la première simulation est fondée sur des annonces choisies par l'enseignant ; en revanche, la deuxième s'appuie sur des annonces repérées par les étudiants. D'autre part, il semble que la dislocation séquentielle indiquée plus haut ait pour effet de reporter le deuxième cycle à la leçon suivante. Un extrait de l'organisation séquentielle de cette unité met en évidence l'interaction entre cycles pédagogiques, dislocation séquentielle et organisation horaire :





Ce genre de pratique démontre que l'activité directrice peut, dans certains cas, être actualisée sous la forme d'une pratique de la langue (PR). Observé au cours d'autres unités de nature plus grammaticale, ce phénomène se produit également dans l'unité «S'informer par téléphone» (corpus Coc) où une lecture dramatique semble agir comme activité directrice. Cette pratique pédagogique, paraît-il, découle de certaines conceptions de l'enseignant concerné : aux dires de ce dernier, les échanges conversationnels réalisés librement entre étudiants de niveau débutant peuvent entraver l'apprentissage des formes correctes de la langue. D'ailleurs, au cours des huit leçons observées dans la classe de cet enseignant, aucune des activités proposées n'est réalisée en dyades ou en sous-groupes.

Ce qui précède met en lumière la fonction de l'activité directrice pour délimiter un cycle pédagogique. Poursuivant l'intégration des données, les prochaines sections sont consacrées aux fonctions prospectives et rétrospectives des activités subordonnées.

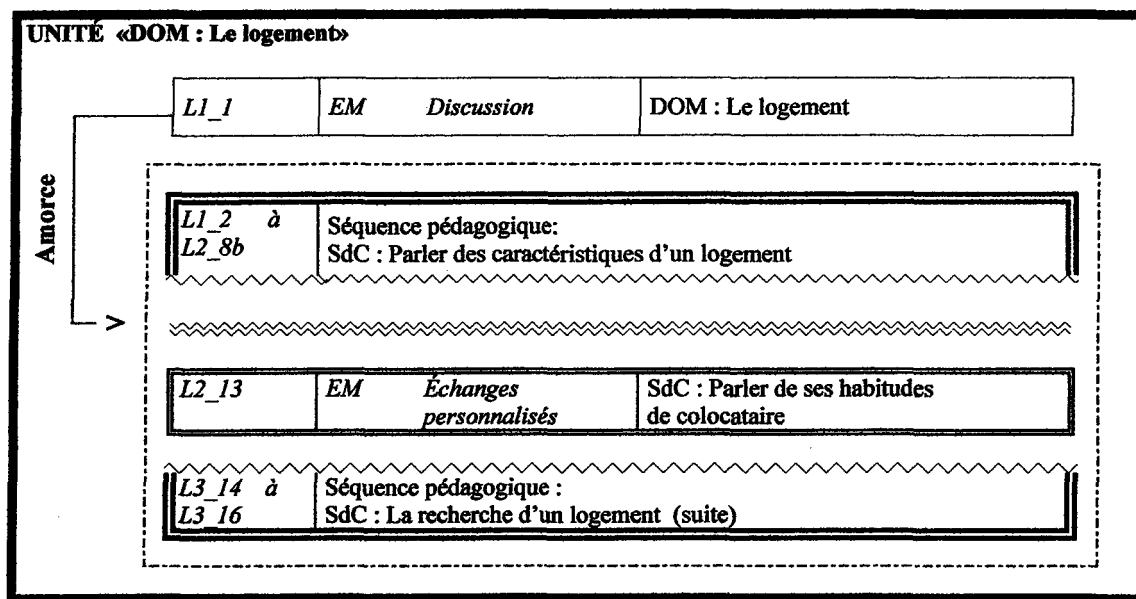
### 6.2.4 Les fonctions prospectives des activités subordonnées

Une des étapes de la macroanalyse qui vise à intégrer le plus grand nombre d'informations par rapport à la constituante centrale, se traduit par une analyse de la dynamique des activités constituantes des unités pédagogiques recensées dans le corpus. Cette analyse permet d'identifier deux grands types de fonction prospective : l'amorce et l'activité préparatoire.

#### 6.2.4.1 L'amorce

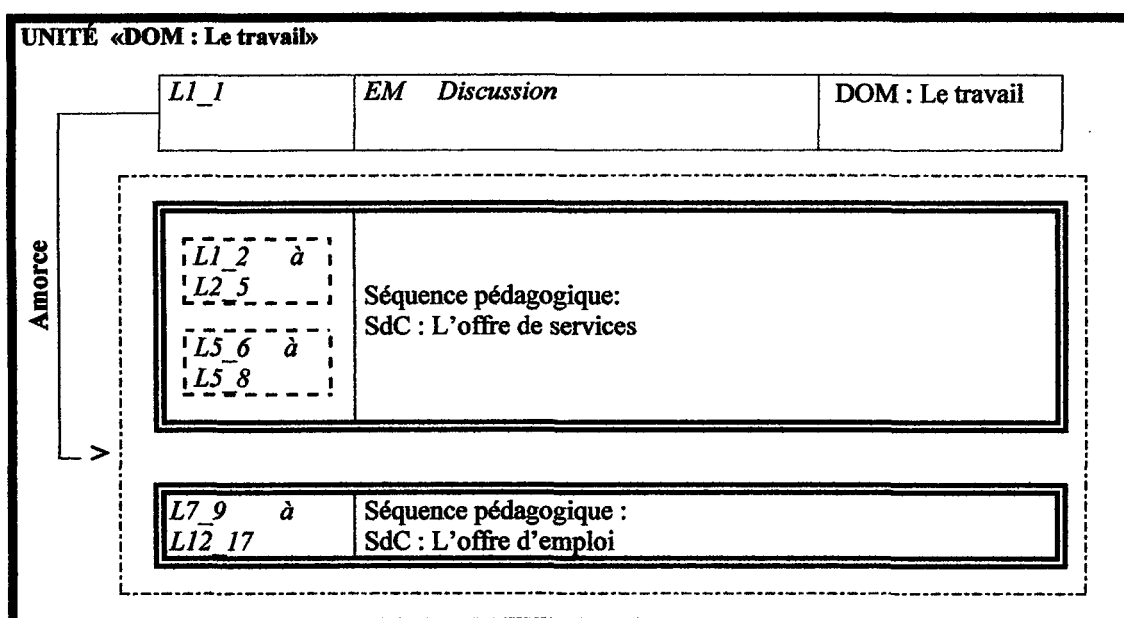
Réalisée au début d'une unité ou d'une séquence pédagogique, l'amorce consiste en une sensibilisation thématique, une entrée en matière pour un ensemble d'activités. Sur le plan de l'organisation combinatoire, l'amorce sert de préliminaire pour les composantes de rangs inférieurs. Sur le plan de l'organisation linéaire, elle est souvent effectuée en début d'unité et agit comme démarrage pour l'ensemble des activités subséquentes.

L'amorce se traduit généralement par une discussion en grand groupe. L'unité «Le logement» comporte un exemple typique :



Ici, les étudiants relatent la recherche de leur premier logement et décrivent l'habitation qu'ils occupent. Certains expriment leur degré de satisfaction concernant la grandeur de leur logement ou le quartier où ils résident (*voir* appendice F pour la transcription d'extraits de l'amorce). Ce type d'amorce vise à susciter l'intérêt des étudiants en faisant appel à un partage d'expérience.

Sur un mode similaire, l'unité «Le travail» démarre avec une première activité à fonction initiatrice :



L'essentiel de cette discussion porte sur les types d'emploi que les étudiants souhaitent occuper suite à leur perfectionnement en français L2. Des participants font part des fonctions professionnelles assumées dans leur pays d'origine et des difficultés à intégrer le marché du travail dans la société d'accueil.

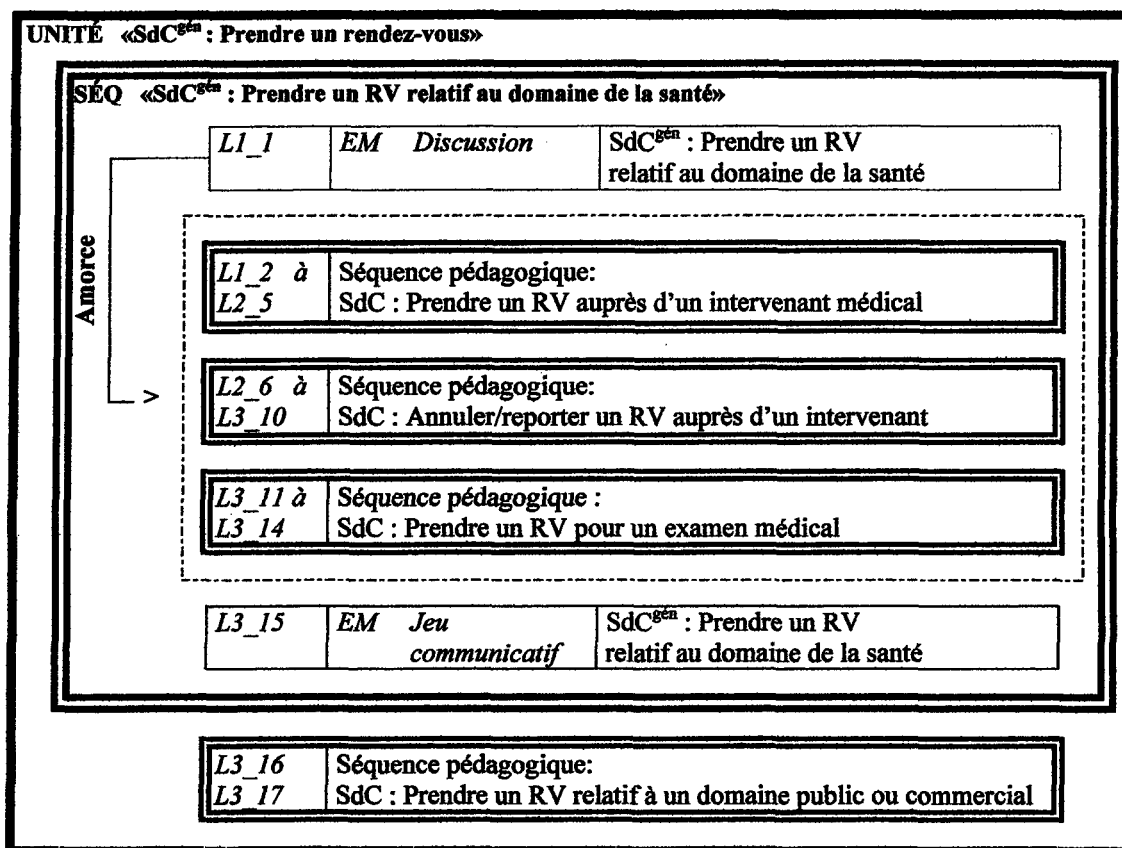
En adoptant une approche expérientielle similaire à celle utilisée lors de l'amorce de «Le travail», l'enseignante de «Prendre un RV relatif au domaine de la santé» pose des questions telles que :

Est-ce que, dans votre pays, vous pouviez aller voir un médecin sans prendre rendez-vous?

Ici, est-ce que vous téléphonez pour avoir un rendez-vous?

Vous prenez vos rendez-vous chez le médecin en français?

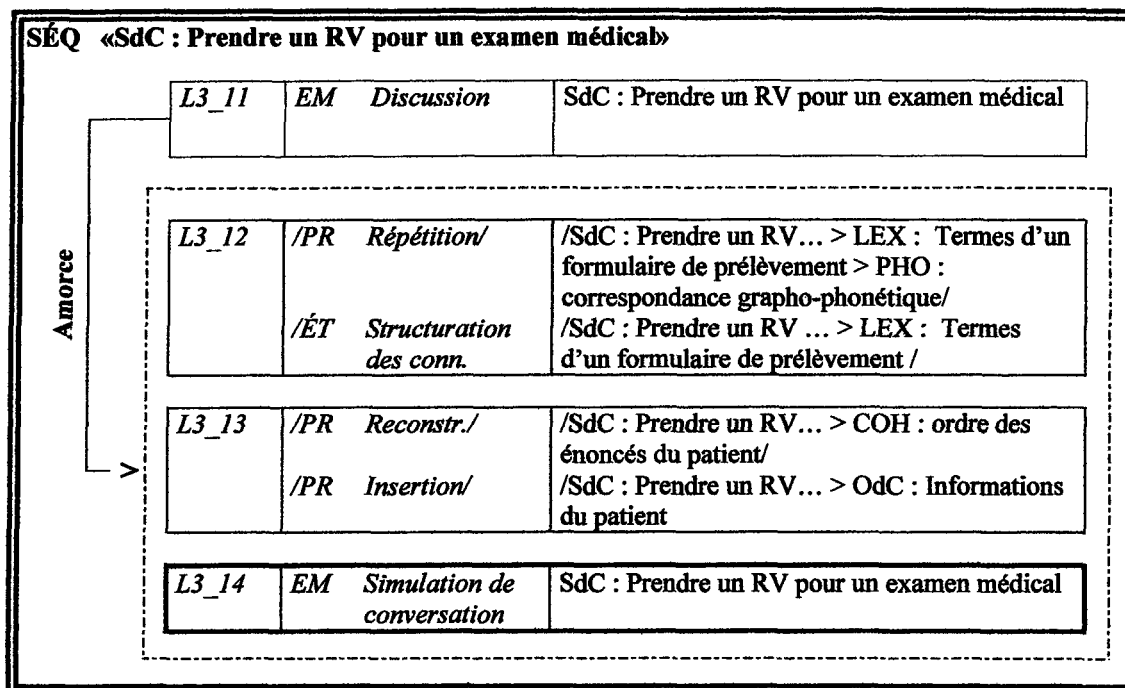
La séquence complexe initiée par une amorce est représentée de la façon suivante :



De plus, la séquence «Prendre un RV pour un examen médical» débute, à son tour, avec une amorce que l'enseignante annonce comme suit :

P : Je ne sais pas comment ça fonctionne chez vous. Si vous allez voir votre médecin et il vous dit que vous devez passer des analyses de sang, par exemple, est-ce que, dans votre pays, vous devez prendre un rendez-vous pour les examens? (Bes\_L3\_11)

La première activité de la séquence agit donc comme mise entrain pour les activités subséquentes :



Vers la fin de la discussion, l'enseignante mentionne qu'au Québec le patient qui obtient un formulaire indiquant les tests requis par le médecin doit lui-même faire les démarches concernant les prélèvements. Cette information sert de transition pour entamer l'activité L3\_12 qui traite des formulaires de prélèvement.

Tel que rapporté en entrevue, cette introduction à une nouvelle unité est souvent de nature expérientielle :

Au départ, normalement, je fais une amorce. Je pose des questions pour inciter les étudiants à comparer ce qui existe dans leur pays et ce qui existe ici. En règle générale, je les fais toujours comparer pour les amener tranquillement à entrer dans le thème. (Did\_ENT)

Un peu à la manière de l'étape préparatoire de l'activité, l'amorce a pour but de susciter l'intérêt des participants et, pour ce faire, peut contenir des éléments d'ordre psychologique venant souligner l'importance des contenus d'apprentissage proposés.

#### 6.2.4.2 L'activité préparatoire

Alors que l'activité d'amorce agit davantage comme préambule global, le déroulement d'une séquence pédagogique comprend généralement une ou plusieurs activités qui consistent en un travail préparatoire sur des éléments spécifiques et ce, en vue de la réalisation d'une activité directrice. Une analyse des données recueillies sur le terrain indique que les activités préparatoires peuvent être classées selon le type de fonction prédominante qu'elles exercent sur les activités qui leur succèdent. Ainsi, l'activité préparatoire peut servir d'«outil», de «modèle» ou de «support».

Dans une préparation **outil**, une activité de type ÉT vise l'apprentissage de contenus spécifiques et fragmentés que l'étudiant est amené à utiliser (ou employer) dans une activité subséquente de type PR ou EM. En guise d'exemple, voici un extrait de la séquence «L'offre d'emploi» :

Outil [ >	L10_16	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : L'offre d'emploi > SdC : Passer une entrevue d'emploi > FdC : Questions et réponses d'entrevue
	L12_17	EM	Simulation de conversation	SdC : L'offre d'emploi > SdC : Passer une entrevue d'emploi

D'autres cas renferment une préparation outil pour une activité de pratique qui remplit, à son tour, une fonction préparatoire, d'un autre type, en lien avec l'activité directrice.

Une deuxième fonction de nature préparatoire concerne un type d'activité PR, soit la reproduction, qui vise d'abord à fournir un **modèle**, c'est-à-dire à modéliser ou façonner l'emploi de la langue que l'étudiant doit en faire au cours d'une autre pratique ou dans une activité directrice de type EM. Le modèle consiste en un texte source, tel un dialogue, dont les divers éléments langagiers (par exemple : schéma discursif, intonation, fonctions de communication) sont traités, plus ou moins explicitement, selon une approche plus intégrée et globale. L'exemple tiré de la séquence «SdC : Annuler/reporter un RV...» illustre la fonction modèle :

Modèle	>	L2_8	PR	Lecture dramatique	SdC : Annuler/reporter un RV avec un intervenant médical
		L2_9	EM	Simulation de conversation	SdC : Annuler/reporter un RV avec un intervenant médical

De plus, le cycle pédagogique comprend parfois une lecture dramatique servant de modèle à une dramatisation mémorisée qui, elle aussi, modélise le type de dialogue attendu lors de l'activité directrice. Il faut souligner qu'avec des étudiants de niveau débutant, une activité servant de modèle peut se traduire, par exemple, par la répétition de simples énoncés ou de brefs échanges, du type : «-Passe-moi ton dictionnaire. -Tiens.».

Le troisième type de fonction préparatoire identifié dans le corpus de la présente étude est l'activité qui sert de **support**. Cette préparation se déroule dans le cadre d'une activité où l'étudiant écoute, lit ou construit, à l'écrit ou à l'oral, un texte qui devient une référence, un support dans une activité subséquente. Contrairement au modèle, le support contient des éléments qui doivent être pris en compte ultérieurement, sans pour autant constituer l'objet premier de l'activité qu'il dessert, par exemple :

Support	>	L8_11	EM	Simulation de lecture	SdC : Consulter les offres d'emploi dans les annonces classées
		L8_12	EM	Simulation d'écriture	SdC : Compléter un formulaire d'offre d'emploi

Ici, en complétant le formulaire, l'étudiant doit fournir certaines informations (par exemple : titre du poste, numéro de l'offre) qui sont indiquées dans l'annonce de l'offre.

Examinons maintenant la dynamique des activités préparatoires dans des contextes plus élargis que sont le cycle, la séquence et l'unité pédagogique.

Une séquence simple peut comporter uniquement une activité subordonnée suivie de l'activité directrice.

SEQ «SdC : Prendre un RV relatif à un domaine public ou commercial»			
Outil	L3_16	/ÉT Association/ /ÉT Struct. conn./	SdC : Prendre un RV relatif à un domaine public ou commercial > LEX : Termes reliés aux services
>	L3_17	EM Simulation de conversation	SdC : Prendre un RV relatif à un domaine public ou commercial

Ici, la préparation consiste en une activité où l'on fait alterner deux tâches ciblant des items lexicaux. L'activité subordonnée fournit des éléments servant d'outil pour construire la simulation de conversation.

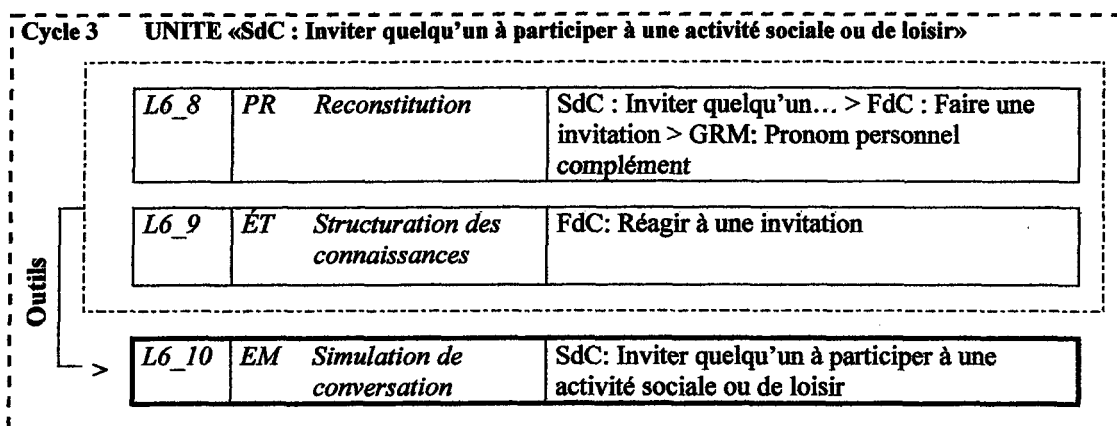
Mais la préparation outil peut porter sur divers types de contenus, incluant les éléments notionnels :

SEQ «SdC : Raconter des souvenirs»			
Outil	L2_5	ÉT Repérage	SdC : Raconter des souvenirs d'enfance > NTN : Habitudes du passé → Imparfait
>	L2_6	EM Échanges personnalisés	SdC : Raconter des souvenirs d'enfance

L'activité L2\_5 met l'accent sur une des notions associées à l'imparfait qui doit être correctement employée au cours des échanges personnalisés.

À la différence des cas susmentionnés, l'activité directrice peut être précédée de plusieurs activités préparatoires. Par exemple, l'unité «Inviter quelqu'un...» comporte un cycle pédagogique dont les deux premières activités forment une **phase préparatoire**, c'est-à-dire chacune des activités subordonnées sert directement de préparation à l'activité directrice :





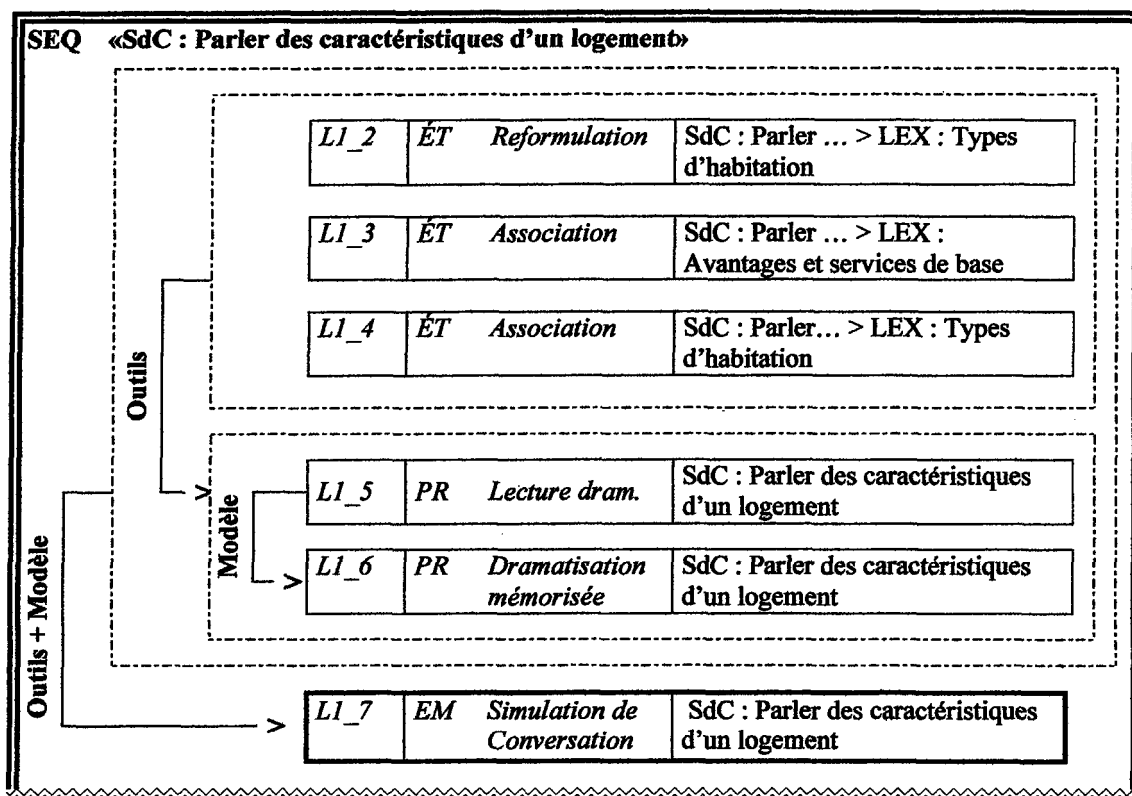
Cette analyse reflète la relation d'addition notionnelle entre les contenus «Faire une invitation» et «Réagir à une invitation». Ainsi, comportant un outil grammatical, l'activité L6\_8 vise à amener l'étudiant à formuler des structures telles que «Je vous invite», «Ça vous tente?» et «Tu m'accompagnes?» en employant correctement les pronoms personnels compléments. D'autre part, l'activité L6\_9 permet à l'étudiant de prendre connaissance d'outils de nature fonctionnelle, c'est-à-dire les variantes pour réagir à une invitation telles que «J'accepte avec plaisir», «J'ai autre chose au programme» et «C'est dommage. Je suis déjà pris». Ainsi, les deux activités agissent en tant que constituantes coordonnées qui sont subordonnées à l'activité L6\_10 qui vient clôturer le cycle tout en permettant à l'étudiant d'intégrer les acquis dans une simulation de conversation.

Par ailleurs, une phase préparatoire renferme parfois des activités qui remplissent des fonctions distinctes :

SÉQ «SdC : Prendre un RV auprès d'un intervenant médical»			
Outils + Modèle }	L1_2	ÉT Identification	SdC : Prendre un RV auprès d'un intervenant médical > OdC : Lieu, motif, date, heure du RV
	L1_3	/ÉT Discrimination/	/SdC : Prendre un RV auprès d'intervenant médical > PdC : Identité socioprof. des interlocuteurs /
		/PR Répétition/	/SdC : Prendre un RV auprès d'intervenant médical > FdC : Fonctions et variantes des énoncés du patient/
		/ÉT Association/	
>	L1_4	EM Sim. conversation	SdC : Prendre un RV auprès d'un intervenant médical
	L2_5	ÉT Évocation des connaissances	/SdC : Prendre RV auprès d'intervenant médical > FdC : Fonctions et variantes des énoncés du patient

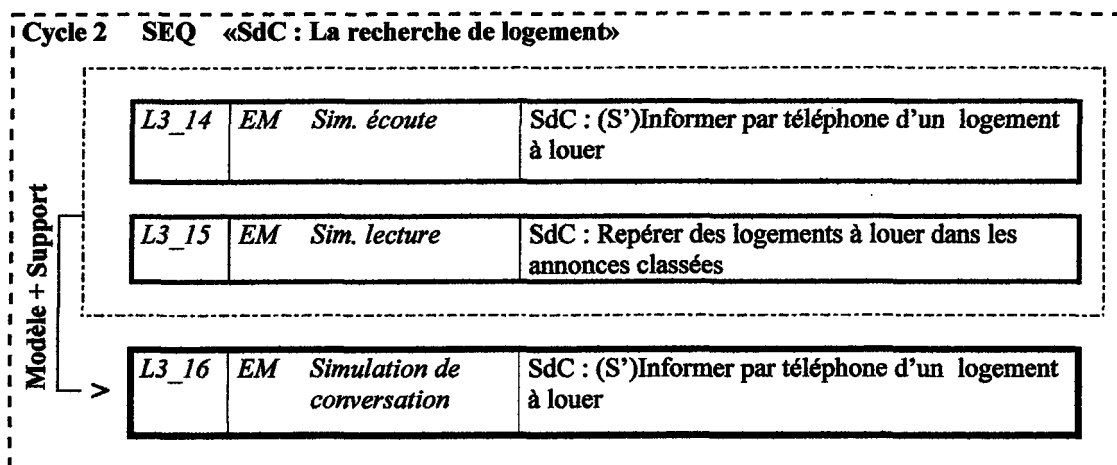
Les contenus traités par des tâches ÉT servent d'outils à l'activité directrice. De plus, les énoncés de l'enregistrement qui sont répétés par les étudiants agissent en tant que modèle en vue de la simulation.

D'autre part, les premières activités d'une phase peuvent servir de préparation à d'autres activités subordonnées qui, elles, précèdent immédiatement l'activité directrice. En guise d'exemple, voici un extrait du premier cycle de la séquence «Parler des caractéristiques d'un logement» :



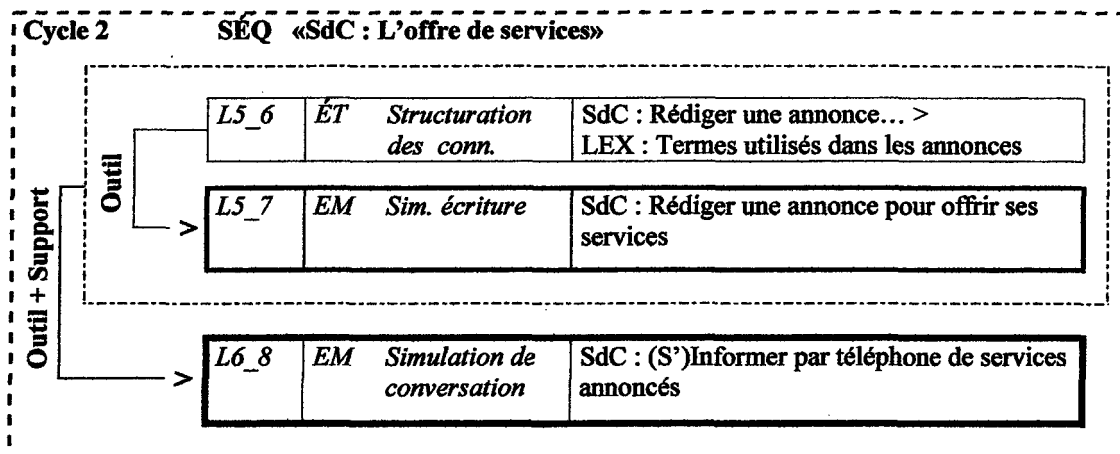
De nature lexicale, les activités d'étude de la langue de la première phase préparatoire (L1 à L1\_3) fournissent les outils nécessaires pour réaliser deux pratiques : la première consiste à faire la lecture dramatique d'un dialogue (L1\_4) et la deuxième amène l'étudiant à réciter le texte (L1\_6). L'ensemble des activités ÉT et PR sont orientées vers l'activité directrice où l'étudiant est appelé à simuler une conversation (L1\_7). En d'autres termes, le lexique est l'outil qui prépare à la pratique qui, à son tour, agit comme modèle pour l'activité directrice. Ces activités qui servent de modèle se situent, dans la hiérarchie des contenus, au même rang que celui de l'activité directrice.

Quant aux macrosituations, elles comportent, de par leur nature même, des activités agissant comme support. En voici un exemple :



Le cycle débute avec l'activité L3\_14 qui sert de modèle, soit une écoute visant la compréhension globale d'une conversation entre un aspirant locataire et un propriétaire. Ensuite, l'activité L3\_15 amène l'étudiant à choisir des annonces auxquelles il se réfère au cours de ses conversations simulées (L3\_16).

Les activités de la macrosituation «L'offre de services» exemplifient une activité dont le support est généré par l'étudiant:



Suite à une préparation outil de nature lexicale (L5\_6), chaque étudiant rédige un texte à partir de la consigne suivante :

P : Vous allez, individuellement, penser à un petit travail que vous pourriez faire et vous allez écrire une petite annonce d'offre de services. Et n'oubliez pas d'indiquer votre numéro de téléphone. (Gis\_L5\_7).

Ce sont donc les annonces produites par les étudiants qui servent de support aux conversations simulées de l'activité directrice (L6\_8).

En bref, les fonctions prospectives se réalisent par l'amorce et les activités préparatoires servant d'outil, de support ou de modèle.

### 6.2.5 Les fonctions rétrospectives des activités subordonnées

Afin de compléter l'analyse de l'intégration des données relatives aux constituants pédagogiques, la présente section expose les différents types de fonction rétrospective tels que recensés dans les données recueillies au cours des observations de classe.

Une activité de **rappel** renvoie à un contenu, vu au cours d'une activité donnée, qui fait l'objet, dans une leçon subséquente, d'une évocation des connaissances, par exemple :

L0_3	ÉT	Structuration des conn.	SdC : Demander un service > FdC : Faire une demande → GRM : «vouloir» et «pouvoir» au conditionnel présent	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; height: 60px; margin: 0 5px;"></div> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Rappel</div> </div>
L1_4	ÉT	Évocation des connaissances	SdC : Demander un service > FdC : Faire une demande → GRM : «vouloir» et «pouvoir» au conditionnel présent	

Une fonction de **réitération** consiste à répéter les mêmes contenus et reproduire la tâche d'une activité antérieure, par exemple :

L2_8	PR	Répétition	SdC : Demander un objet > FdC : Faire une demande
.....			
L3_15	PR	Répétition	SdC : Demander un objet > FdC : Faire une demande

Réitération

Une activité de **prolongement** succède à l'activité directrice en approfondissant, avec une nouvelle tâche ET ou PR, un contenu spécifique vu précédemment. Une première variante de cette fonction consiste en un **prolongement personnalisé**, c'est-à-dire une activité qui invite l'étudiant, dans une tâche EM, à exprimer au «je» une catégorie de contenu traitée dans le cadre d'une simulation antérieure. La personnalisation se traduit ainsi par une activité mettant à profit l'expérience, le vécu, les réalités de l'étudiant. De manière similaire, une seconde variante consiste en un **prolongement engageant** : l'étudiant approfondit une activité en étant plus engagé dans le déroulement, sans pour autant communiquer précédemment dans le cadre de conte. De manière générale, le prolongement met un terme à la séquence.

La fonction de **combinaison** concerne l'activité rétrospective qui combine au moins deux types de contenus traités séparément par des activités antérieures, par exemple :

L3_19	ÉT	Évocation des connaissances	SdC : Demander une permission > FdC : Faire une demande > LEX : Expressions	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 5px;">&lt;</div> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Combinaison</div> </div>
L3_20	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : Demander une permission > Faire une demande > FdC : Variantes pour faire une demande	
L3_21	PR	Construction convergente	SdC : Demander une permission > FdC : Faire une demande	

Il convient de préciser que la fonction de combinaison ne peut qualifier une activité directrice puisque cette composante centrale est, par essence, de nature intégrative. Par contre, cette fonction peut prendre la forme d'une **combinaison évaluative** lorsque l'activité renvoie à l'ensemble des activités qui la précèdent et survient généralement à la fin d'une ou plusieurs unités. Annoncée aux étudiants préalablement, cette activité de contrôle sert, de manière explicite et formelle, à mesurer le niveau de compétence ou de connaissances acquises.

Une activité qui a pour fonction l'**évaluation** renvoie à l'ensemble des activités qui la précède et survient généralement à la fin d'une ou de plusieurs unités. Annoncée aux étudiants préalablement, l'évaluation est une activité de contrôle servant, de manière explicite, à mesurer le niveau de compétence ou de connaissances acquises.

Les types d'activité rétrospective décrits ci-dessus concernent des contenus connus des étudiants. Toutefois, certaines fonctions rétrospectives introduisent des éléments nouveaux qui sont en lien avec des contenus vus antérieurement.

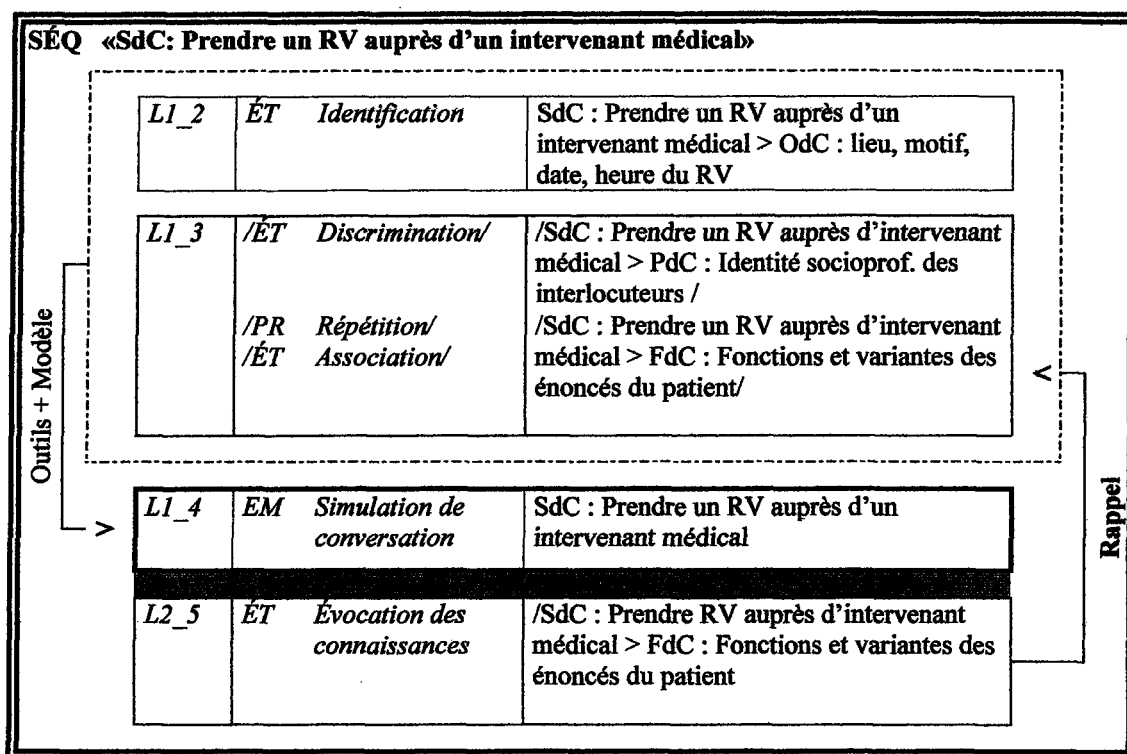
Ainsi, le mouvement rétrospectif d'**expansion** signifie que des contenus traités antérieurement sont complétés ou enrichis, sur l'axe paradigmatique ou syntagmatique, par des contenus nouveaux. Par exemple, des activités d'ordre grammatical peuvent entretenir un lien d'expansion paradigmatique :

L6_11	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : (S')Orienter dans le quartier > FdC : Demander un trajet > GRM : Questions fermées	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; height: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Expansion PAR</div> </div>
L6_12	PR	Construction convergente	SdC : (S')Orienter dans le quartier> FdC : Demander un trajet > GRM : Questions fermées	
L6_13	ÉT	Structuration des connaissances	SdC : (S')Orienter dans le quartier > FdC : Demander un trajet > GRM : Questions ouvertes	

Enfin, la relation de **formalisation** réfère à des contenus nouveaux de nature linguistique (ou formelle) qui succèdent au traitement antérieur de contenus de nature plus communicative. Ainsi, une séquence peut débuter avec des activités d'étude de la langue portant sur les FdC ou l'OdC et poursuivre avec une ou plusieurs activités de formalisation qui traitent de GRM ou de PHO.

Observons maintenant la dynamique entre des activités de nature rétrospective et les constituantes pédagogiques environnantes.

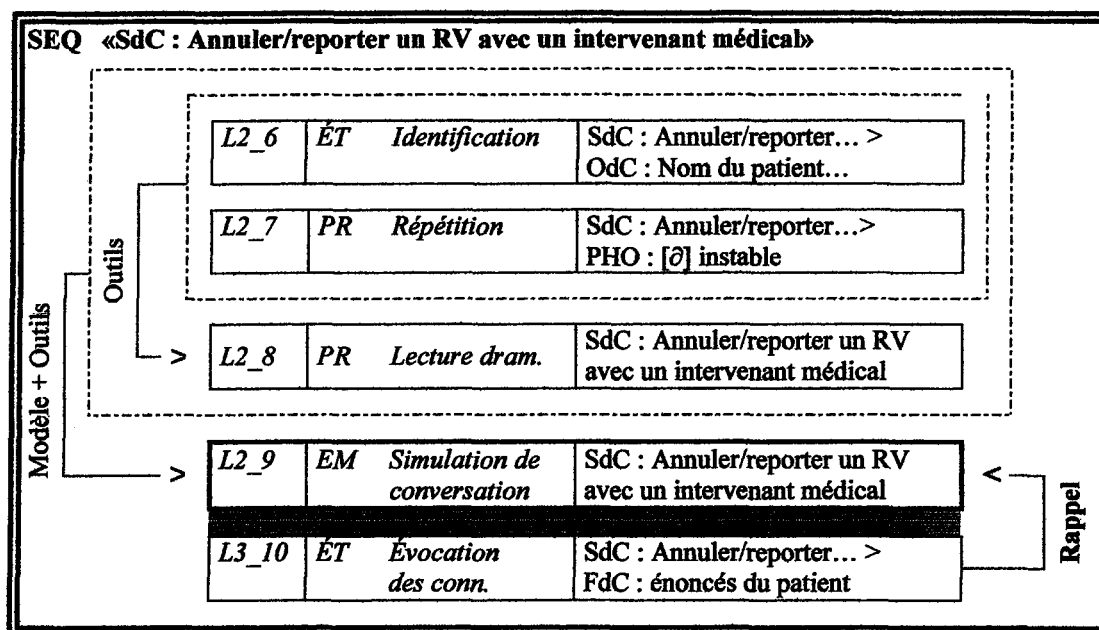
Un premier exemple concerne l'activité rétrospective qui vient boucler une séquence :



La bande grisée qui indique un changement de leçon met en évidence le rapport entre l'organisation horaire et l'occurrence d'une activité rétrospective portant sur des contenus connus. Ainsi, l'activité directrice se déroulant à la leçon 1, l'activité de rappel initie la leçon suivante en soulignant un des contenus ayant servi de modèle et d'outil.

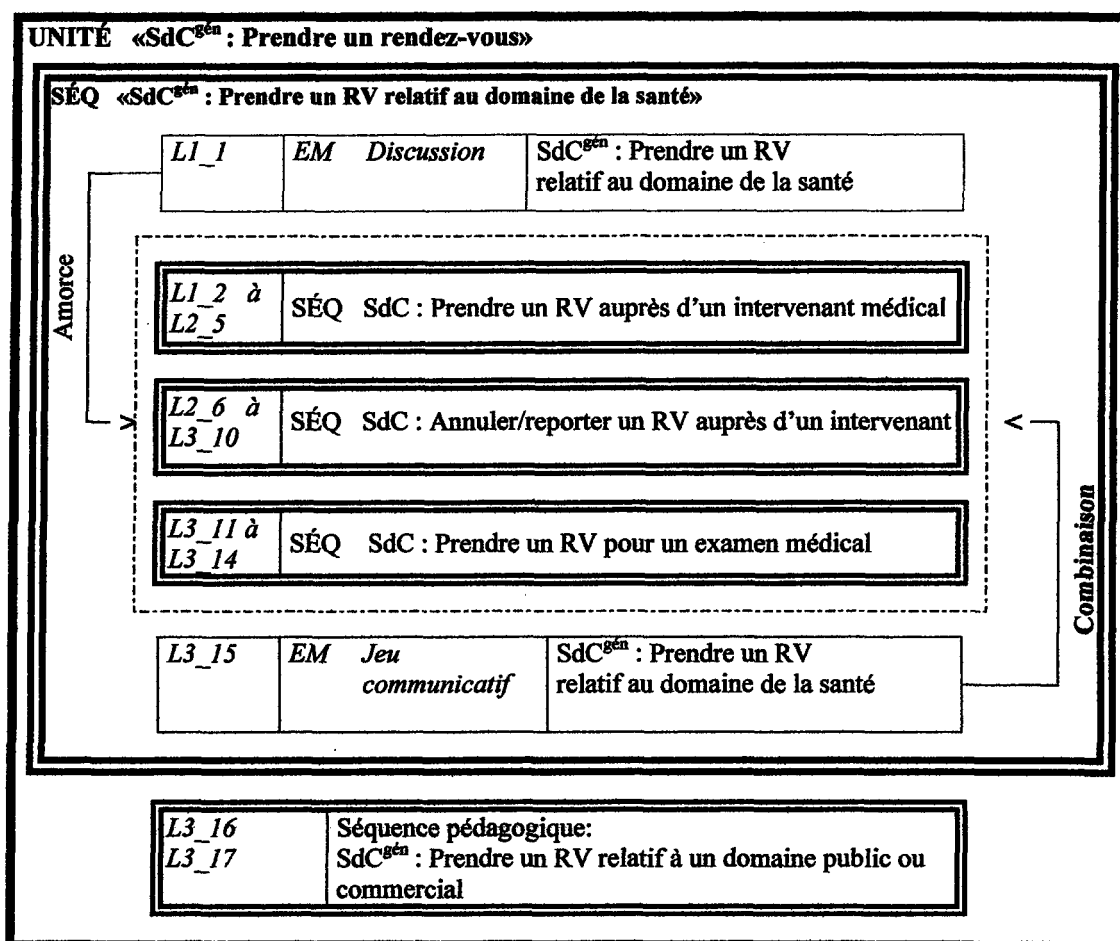
La séquence «Annuler/reporter un RV avec un intervenant médical» comporte un rappel qui, lui, renvoie à l'activité directrice :





Ici, le rappel concerne les variantes associées aux fonctions communicatives exprimées par le patient. Bien que le contenu FdC visé n'ait pas fait l'objet d'une activité préparatoire, le rappel amène l'étudiant à expliciter des éléments langagiers employés au cours de la simulation. En d'autres termes, la fonction de ce rappel sert à faire conceptualiser des contenus qui n'ont pas été abordés préalablement comme objet d'étude. En fait, il semble que cette activité de remémoration implique les FdC traitées par la séquence précédente et transférées dans la SdC visée par l'activité directrice L2\_9 (voir l'organisation relationnelle dans sect. 6.1.3.2).

À propos de la même unité, c'est également une activité rétrospective qui vient clôturer la séquence complexe «Prendre un RV relatif au domaine de la santé» :



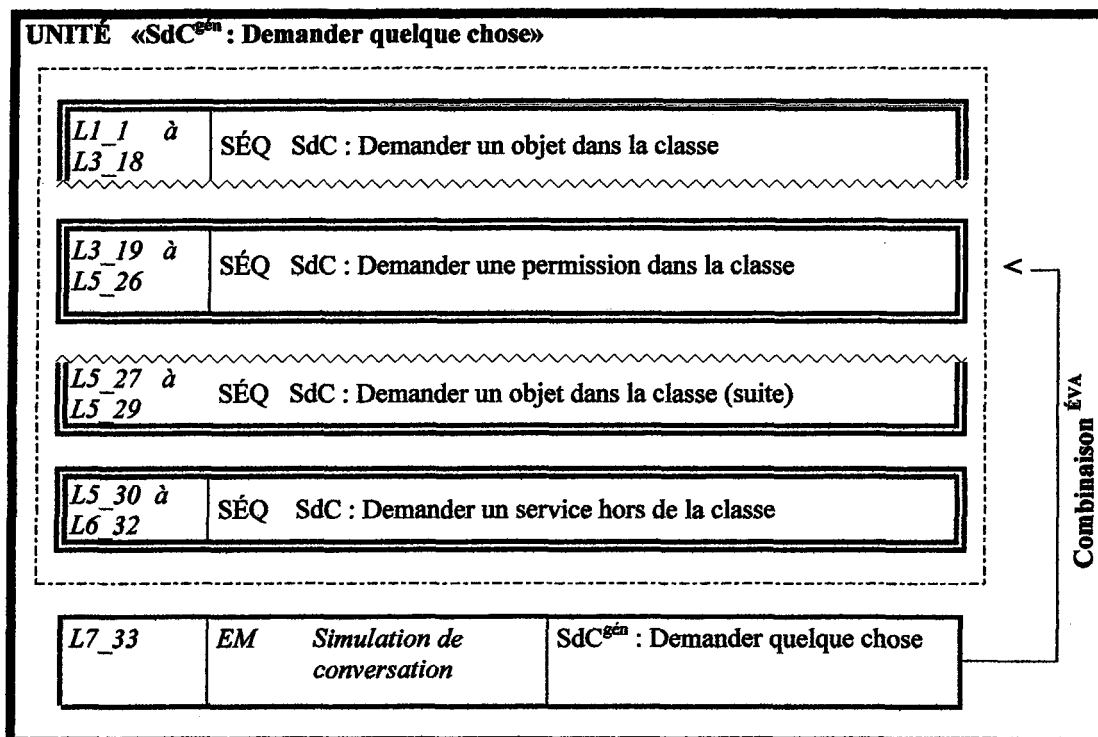
Le jeu communicatif (L3\_15) remplit une fonction de combinaison d'ordre lexical : il s'agit d'une activité de coopération, réalisée en sous-groupes, qui consiste à compléter une grille de mots croisés à partir d'une courte définition que chaque participant doit communiquer à ses coéquipiers. Une série de quatre définitions telle que

- 12. Je suis dans votre sang.
- 12. Je suis un mot masculin
- 12. Il y en a du bon et du mauvais.
- 12. Je suis le gras dans votre sang.

sert à trouver la réponse (en l'occurrence, «cholestérol») qui est un des items lexicaux utilisés dans les activités des séquences précédentes. Autrement dit, cette activité sert à combiner des éléments vus lors des leçons 1, 2 et 3. Par ailleurs, outre

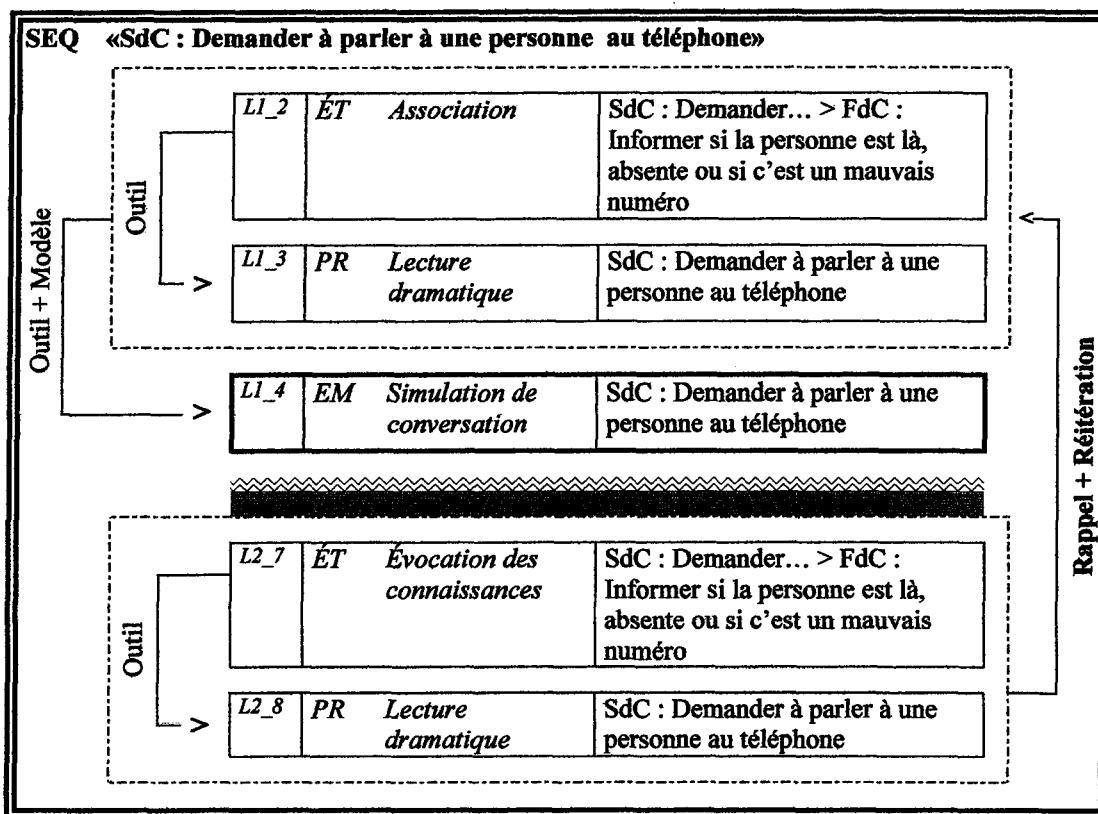
sa fonction rétrospective, le jeu vient boucler la séquence complexe avec une activité d'emploi de la langue.

Quant à l'unité «Demander quelque chose», elle prend fin avec la tenue d'une activité qui à la fois combine et évalue des contenus connus :



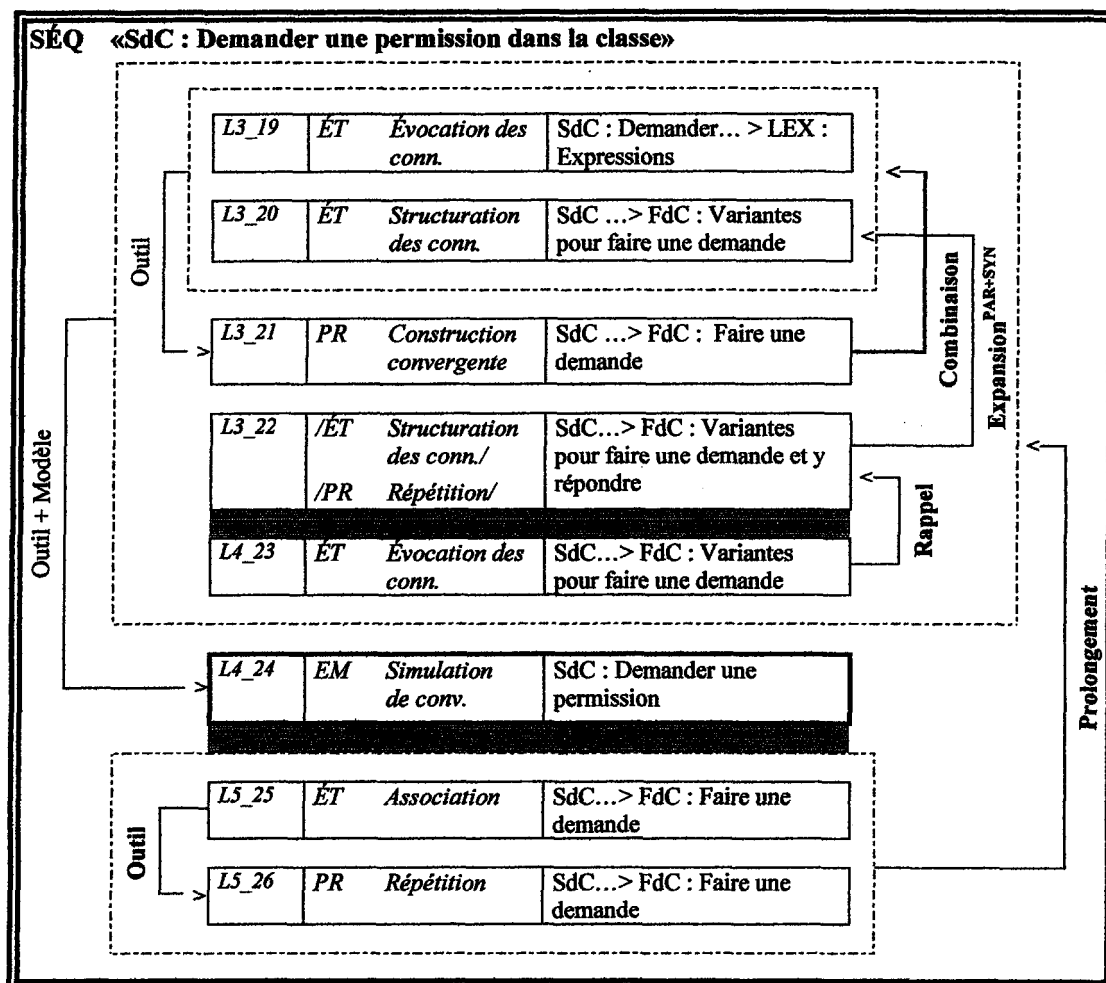
Exécutée comme un contrôle, l'activité L7\_33 consiste à simuler des situations abordées lors des trois séquences pédagogiques.

À la différence des cas qui viennent d'être exposés, l'unité «Le téléphone» comprend des séquences comportant plus d'une activité rétrospective. Examinons d'abord la phase rétrospective de «Demander à parler à une personne au téléphone» :



À la leçon 2, la séquence est reprise avec un rappel (L2\_7) des contenus fonctionnels vus à la leçon précédente (L1\_2). De plus, la dernière activité de la séquence (L2\_8) amène l'étudiant à répéter l'activité de lecture dramatique (L1\_2). Il faut préciser que cette phase rétrospective a lieu après une dislocation séquentielle : l'activité directrice L1\_4 terminée, la leçon 1 se poursuit avec «Rédiger un message pour un répondeur téléphonique» et «Prendre en note des messages téléphoniques».

D'autre part, l'activité rétrospective peut survenir avant la tenue de l'activité directrice. Par exemple, «Demander une permission dans la classe» comporte, entre autres, une phase préparatoire comprenant des activités rétrospectives :



Dans l'activité de pratique L3\_21, l'étudiant est appelé à formuler des demandes de permission en combinant des éléments de deux activités, soit les expressions vues dans L3\_19 (par exemple : «aller aux toilettes», «ouvrir la fenêtre») et des variantes fonctionnelles abordées dans L3\_20 (par exemple : «Je peux...», «Est-ce que je peux...», «Puis-je...»). La première pratique est suivie de l'activité L3\_22 où l'étudiant prend connaissance et répète de nouveaux contenus : l'expansion paradigmatique concerne d'autres variantes pour demander une permission telles que :

Est-ce que je pourrais...?  
 Me donnez-vous la permission de...?  
 Est-ce que ça serait possible de...?

et l'expansion syntagmatique introduit des variantes pour répondre à une demande telles que :

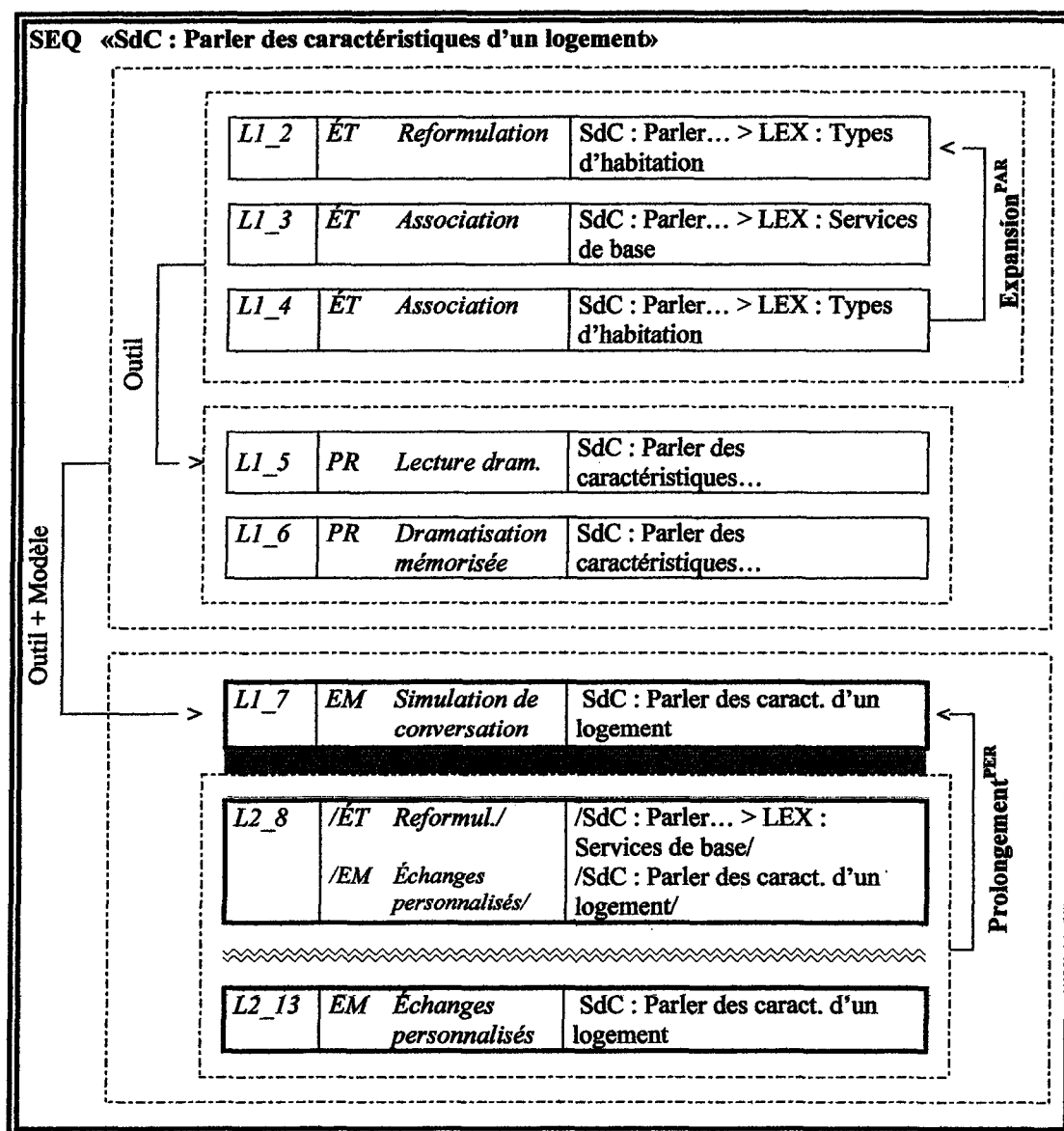
Bien sûr.  
Je n'ai pas d'objection, à condition...  
Ce n'est pas possible.

De plus, au début de la leçon 4, l'enseignante annonce l'activité de rappel comme suit :

P : On va revoir un peu les demandes de permission dans la classe. «Aller aux toilettes», comment on fait pour demander ça? (Dir\_L4\_9h10)

Mettant un terme à la phase préparatoire de la séquence, le rappel conduit à l'activité directrice. Enfin, la leçon 5 comporte deux activités de prolongement qui tiennent lieu de phase rétrospective : L5\_25 est une tâche d'association entre 10 énoncés entendus (par exemple : «Est-ce que je peux ouvrir la porte?», «Est-ce que je peux laisser mon cartable dans l'armoire?») et 10 illustrations alors que L5\_26 invite l'étudiant à réécouter et répéter chacun des items. Il convient de souligner que ce prolongement cible les énoncés utilisés par les étudiants pour faire une demande de permission dans la classe, la réponse à la demande étant émise par l'enseignant.

Illustré ci-haut, le phénomène d'expansion concerne des contenus fonctionnels. La séquence «Parler des caractéristiques d'un logement» exemplifie un autre type d'expansion ainsi qu'un prolongement personnalisé :



Bien qu'à première vue L1\_2 et L1\_4 semblent entretenir un rapport de réitération, le lexique mis en jeu dans L1\_4 contient des éléments nouveaux. Dans L1\_2, les étudiants sont exposés à des énoncés tels que :

maison à vendre  
5½ à louer  
bureau à louer

alors que, dans L1\_4, ils doivent traiter des énoncés comme :

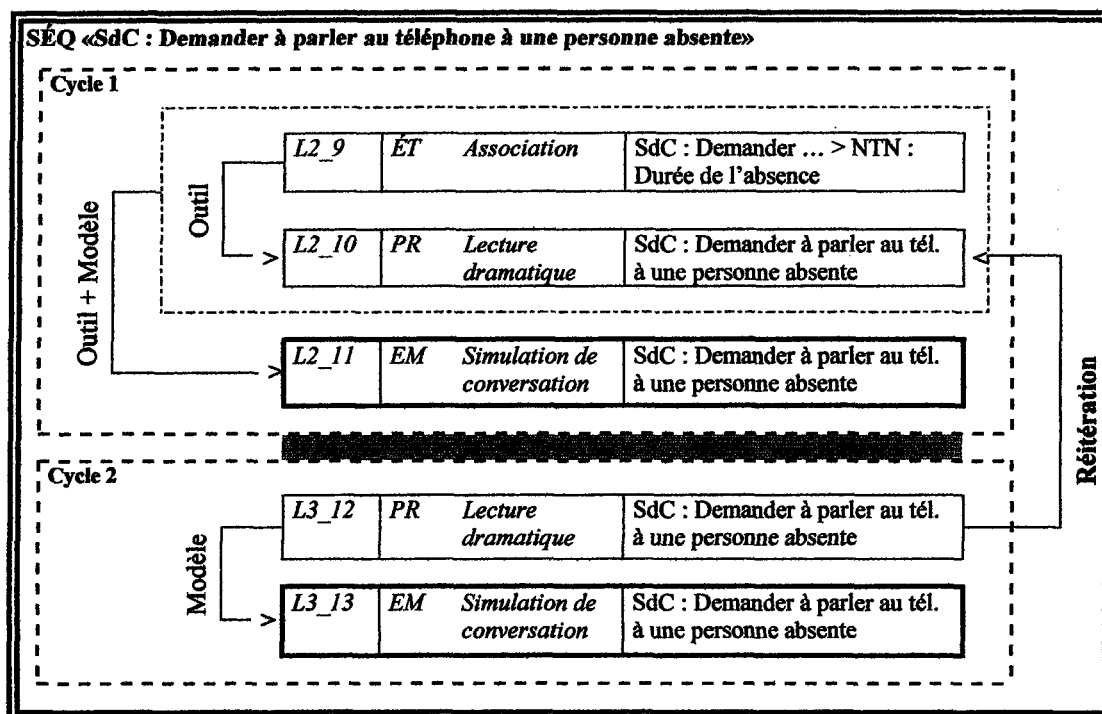
une maison attenante à une autre par un mur  
 une maison individuelle  
 des maisons regroupées en rangées avec un ou deux murs communs.

D'autre part, la phase rétrospective réalisée à la leçon suivante amène l'étudiant à personnaliser des contenus traités antérieurement en tant que situation simulée. Deux remarques sur cette rétrospection. En premier lieu, les activités L1\_7, L2\_8 et L2\_13 forment une phase directrice qui renferme, à son tour, une phase rétrospective. En effet, les activités L2\_8 et L2\_12 montrent que la rétrospection peut comprendre des composantes directrices lorsqu'il s'agit de tâches privilégiant l'emploi de la langue. En second lieu, la deuxième activité de personnalisation (L2\_13) survient après une dislocation séquentielle puisqu'elle implique le transfert d'items lexicaux vus dans L2\_12 de la séquence «Attribuer un logement selon les caractéristiques de certains ménages».

Les cas susmentionnés illustrent la dynamique entre des activités constituant une même (macro)séquence. Les prochains exemples visent à dégager les rapports rétrospectifs établis entre les cycles d'une séquence.

Observons d'abord la séquence «Demander à parler au téléphone à une personne absente» :



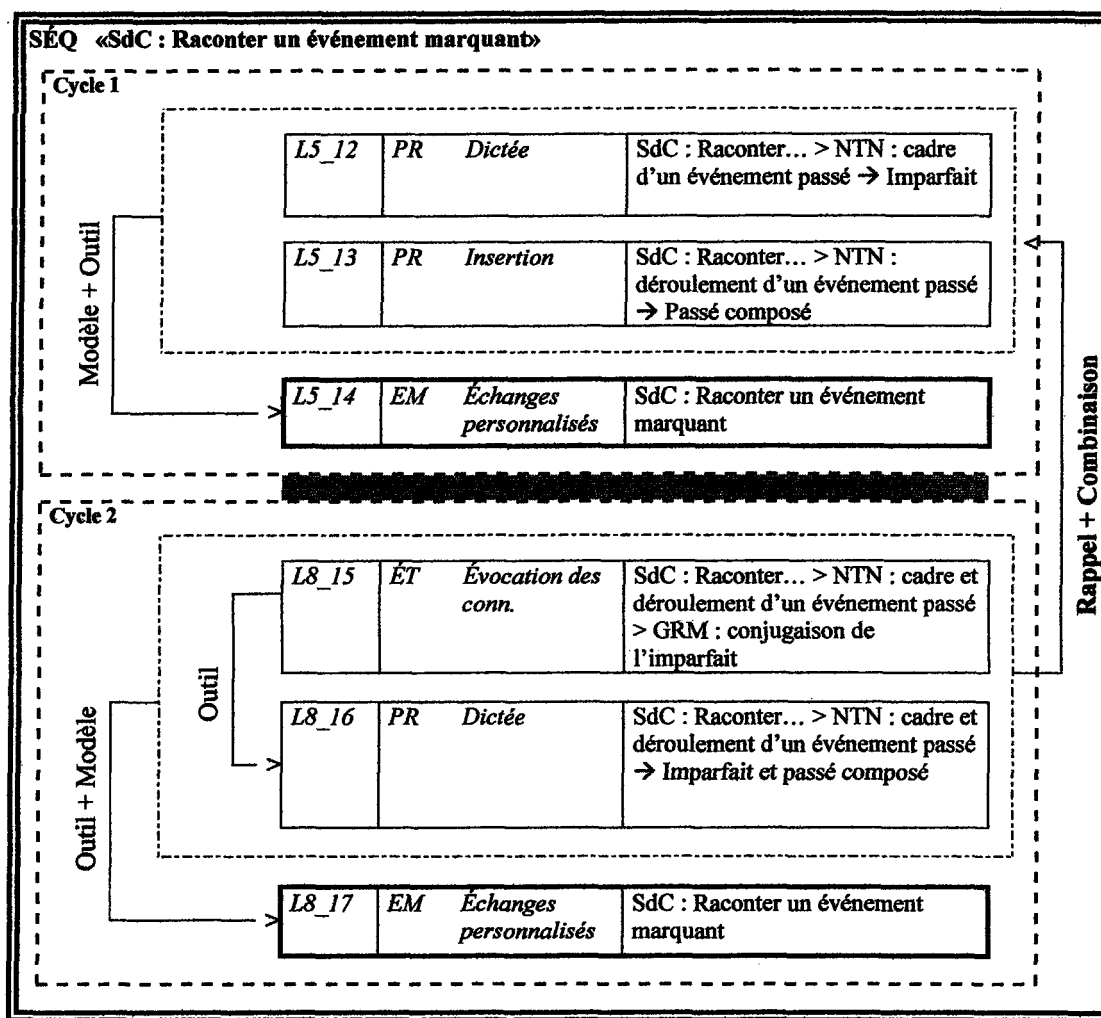


Initiant la leçon 3 avec des contenus connus, l'enseignant annonce le cycle 2 en ces termes :

P : Hier, on a fait les conversations téléphoniques. É2 était absente. Alors, deux par deux, vous allez refaire les conversations. (Did\_L3\_9h47)

D'ailleurs, cette réitération de la pratique sert de préparation à la seconde activité directrice. Par convention, la réitération de l'activité directrice n'est pas indiquée puisque la présence de plus d'un cycle implique la répétition de l'activité directrice.

Un deuxième exemple d'une rétrospection entre cycles met en jeu le rappel et la combinaison :

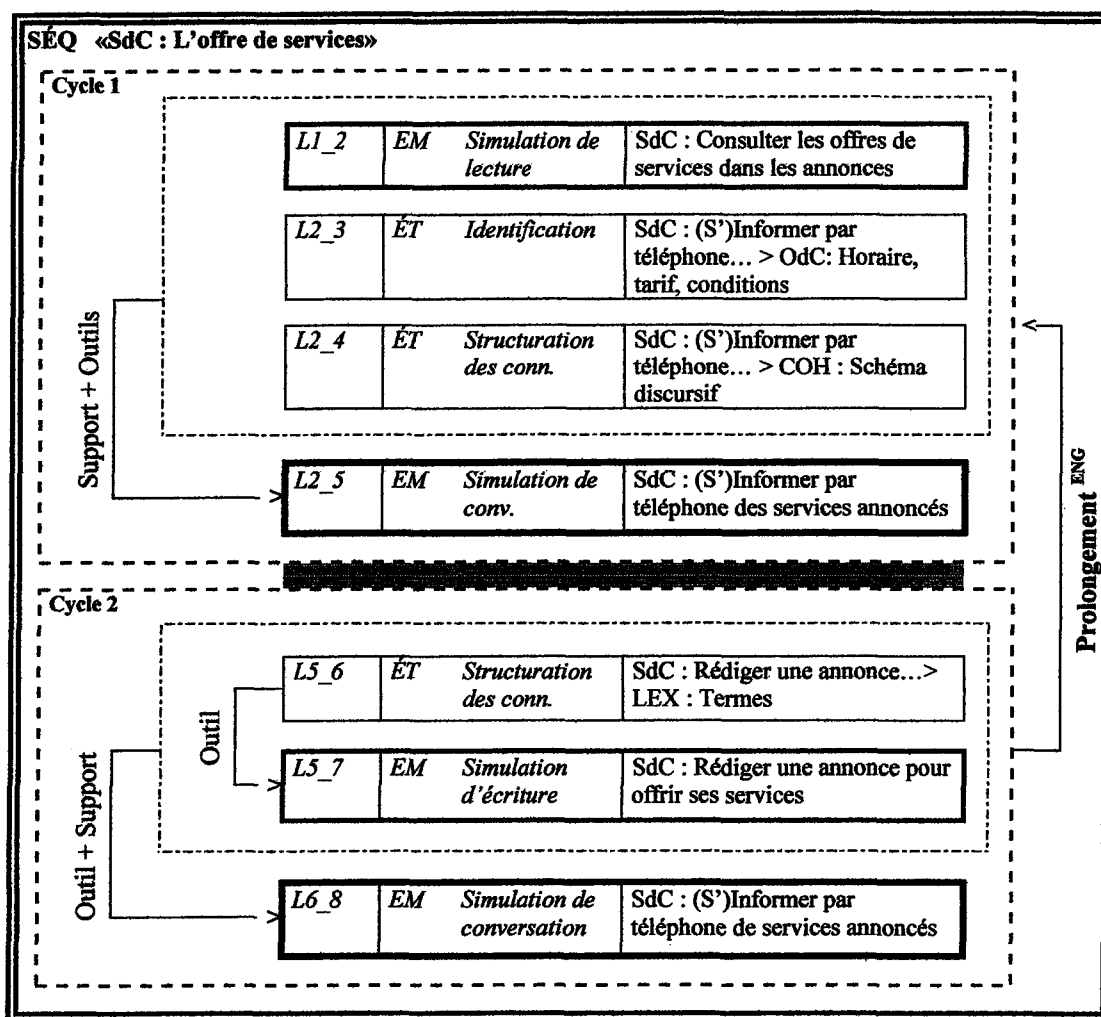


Au cours du cycle 1, la première activité porte sur l'emploi de l'imparfait associé à la description du cadre d'un événement, par exemple : «C'était dans un autobus de Varsovie». La deuxième traite de l'emploi du passé composé associé à la description du déroulement d'un événement, par exemple : «Nos regards *se sont croisés*». En d'autres termes, les activités préparatoires abordent, de façon distincte, les deux notions. À la leçon suivante, la phase préparatoire du cycle 2 qui débute avec un rappel renferme une dictée où l'on procède à la combinaison des deux notions, par exemple :

C'était dans un congrès à Tunis.  
 On faisait de la coopération internationale.  
 Depuis cette conférence, on ne s'est plus quittés.  
 Luc m'a demandé de l'épouser.

Et le cycle 2 se termine avec une répétition de l'activité directrice.

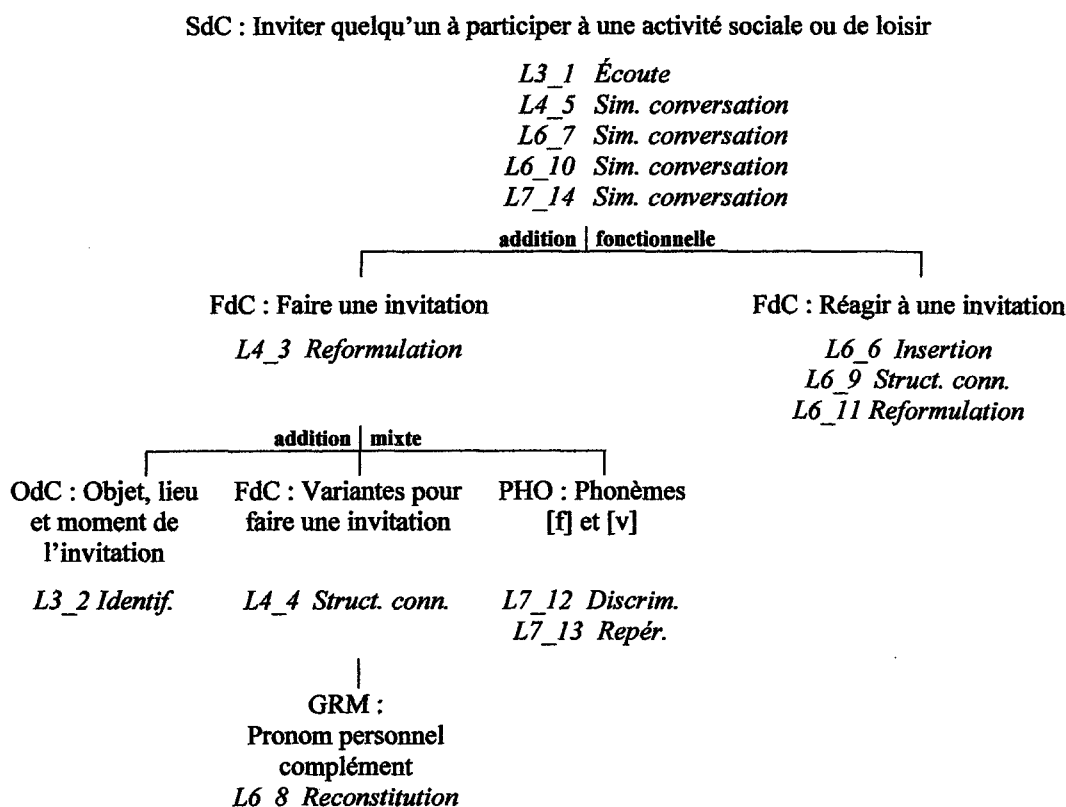
D'autre part, un second cycle est parfois l'occasion d'impliquer ou d'engager davantage l'étudiant par rapport à un type de préparation effectué à un premier cycle :



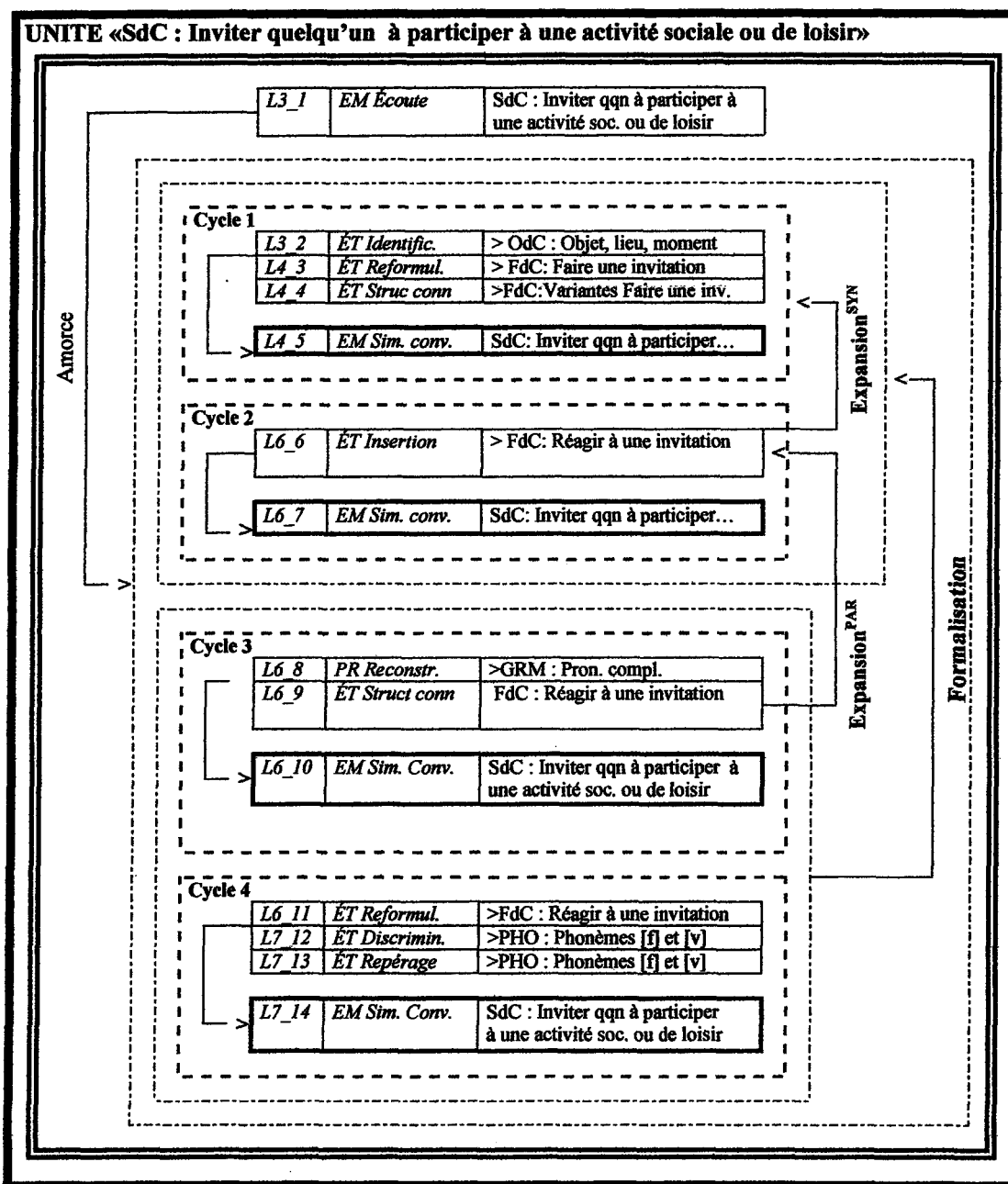
Ici, l'activité directrice du cycle 1 est précédée d'une phase préparatoire qui consiste, d'une part, à lire des annonces qui servent de support et, d'autre part, à écouter des conversations en ciblant des contenus de nature communicative. En

revanche, l'activité directrice du cycle 2 s'appuie sur des annonces produites par les étudiants.

Enfin, un dernier exemple sert à illustrer la fonction préparatoire dans le cadre d'une unité caractérisée par le traitement complexe d'une seule SdC. Référons-nous d'abord à l'organisation combinatoire de cette unité :



L'unité exposée ici constitue une seule séquence pédagogique puisque l'ensemble des activités reliées aux sous-unités fonctionnelles «Faire une invitation» et «Réagir à une invitation» sont jugées nécessaires pour amener l'étudiant à employer adéquatement la L2 dans la SdC «Inviter quelqu'un...». Toutefois, c'est l'organisation séquentielle qui permet de souligner la fonction préparatoire reliant, d'une part, les activités subordonnées et l'activité directrice de chaque cycle et, d'autre part, les cycles entre eux.



Au fil des activités préparatoires du cycle 1, l'étudiant étudie d'abord des contenus de nature communicative (OdC et FdC) lui permettant de faire une invitation, par exemple :

J'ai deux billets pour la pièce de Michel Tremblay. Ça te tente?  
 Es-tu libre en fin de semaine?  
 J'organise une fête pour Luc, vendredi. Vous êtes les bienvenus.

Le cycle 2 poursuit dans la même veine avec une expansion syntagmatique qui introduit des variantes servant de réponse :

- Est-ce que tu viens au match de hockey avec nous, demain?
- 1. Si j'ai le temps.
- 2. J'ai trop de travail.
- 3. Je joue au ballon-balai demain.

Dans L6\_9 du cycle 3, cette FdC consistant à réagir à une invitation fait l'objet d'une expansion paradigmatique où l'on présente diverses variantes pour accepter, refuser ou reporter une invitation, par exemple:

J'accepte avec plaisir. C'est gentil d'avoir pensé à moi.  
 J'ai autre chose au programme. Merci quand même.  
 Ça sera pour une autre fois. Désolé.

Toutefois, il semble que les 4 cycles se répartissent, de manière globale, selon le type de contenus traités. Ainsi, les cycles 1 et 2 reflètent une approche plus communicative en abordant surtout des contenus de type OdC et FdC qui mettent l'accent sur le sens des énoncés. En complémentarité, les cycles 3 et 4 reflètent davantage une perspective linguistique en traitant des éléments de grammaire et de phonétique, venant ainsi bonifier la formulation du message avec des aspects formels de la langue. En d'autres termes, il s'agit dans un premier temps de couvrir les contenus centrés sur l'expression du sens et, dans un deuxième temps, de formaliser les énoncés avec des contenus linguistiques. Enfin, en ce qui concerne la préparation à chaque activité directrice, il faut noter que cette séquence comporte surtout des tâches d'étude de la langue en guise de préparation à l'emploi de la langue effectuée lors des activités directrices.

En somme, l'analyse des données recueillies dans les classes montre que les activités subordonnées peuvent remplir diverses fonctions rétrospectives, les unes précédant et les autres succédant à l'activité directrice. Par ailleurs, il apparaît que, contrairement aux activités prospectives, la rétrospection intervient de manière plus éclatée ou ouverte. La démarche débute avec des activités qui préparent l'activité

directrice mais, lorsque celle-ci est complétée, les activités peuvent prendre diverses directions.

### **6.2.6 Récapitulation des modes d'organisation de l'unité pédagogique**

L'analyse de l'unité pédagogique repose sur l'intégration de divers types de données servant à rendre compte de la complexité de plusieurs phénomènes. Ainsi, l'organisation combinatoire permet une représentation globale de l'unité où sont agencés, d'une part, les structures hiérarchique et relationnelle des contenus et, d'autre part, l'ordonnancement des tâches en fonction de l'organisation horaire. C'est l'organisation combinatoire qui sert d'assise pour établir des liens entre les différents constituants de l'unité pédagogique.

Ainsi, les propriétés de temporalité, d'intégrabilité et de complétude servent à segmenter l'unité pédagogique en constituants de niveau intermédiaire, soit les séquences pédagogiques qui se composent d'une ou plusieurs activités orientées vers l'objectif visé par une (sous-)unité de contenu. Cet objectif se traduit par la réalisation d'une activité directrice, composante centrale et non supprimable. La séquence simple qui comporte minimalement une activité directrice et une activité subordonnée constitue alors un cycle pédagogique. Toutefois, une même séquence comporte plusieurs cycles lorsque l'activité directrice est réitérée.

Enfin la macronalyse nous conduit à donner un sens à l'ensemble des données, à savoir : reconstituer la dynamique entre les diverses activités constituant une séquence ou un cycle pédagogique. Ainsi, à titre de noyau de la séquence pédagogique, l'activité directrice exerce comme une attraction auprès des activités subordonnées dont certaines remplissent des fonctions prospectives et les autres, des fonctions rétrospectives. Les activités prospectives se distinguent selon qu'elles remplissent une fonction d'amorce ou une fonction préparatoire. À son tour, l'activité préparatoire peut agir en tant qu'outil, support ou modèle. Un agencement d'activités précédant l'activité directrice constitue une phase préparatoire. Quant aux activités rétrospectives, elles exploitent des contenus abordés antérieurement

(par exemple : rappel, réitération) ou, au contraire, introduisent de nouveaux éléments (par exemple : expansion, formalisation).

Dans le dernier chapitre, il s'agira de reprendre les principaux modes d'organisation exposés jusqu'ici en les présentant de manière plus conceptuelle et abstraite.

### **6.2.7 Quelques pistes de nature explicative**

L'ensemble du modèle servant à analyser les démarches pédagogiques renvoie à la visée descriptive de la thèse. Par ailleurs, dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, il a été question de considérer, de manière secondaire, les facteurs qui semblent influencer sur le déroulement des pratiques observées. De fait, à la fin du chapitre III apparaît une question de recherche à visée plus explicative.

Régie par les composantes du modèle SOMA, la présente section consiste à exposer, pour l'essentiel, des données prélevées en entrevue qui devraient permettre au lecteur de mieux contextualiser les pratiques rapportées par la recherche doctorale.

- **La composante Objet**

Rappelons que le découpage de la matière tel que reflété dans le programme et le matériel qui s'y rattache est d'ordre situationnel (*voir* sect. 4.1.5.2). Ainsi, il est légitime de croire que la nature même de contenus d'apprentissage tels que «Chercher un logement» ou «Le téléphone» implique, entre autres, le recours à certaines tâches d'emploi, par exemple : lecture d'annonces classées, simulation d'une conversation téléphonique. Cependant, selon les propos d'un des enseignants, certains des contenus proposés par le programme ou le manuel doivent être adaptés aux nouvelles réalités :

DID: On ne peut plus enseigner «La banque» comme on le faisait auparavant parce qu'on parle de moins en moins à un préposé au guichet : les banques coupent le personnel qui travaille avec les clients. Maintenant, tout fonctionne par guichet automatique. Donc, ton cours, il faut qu'il soit axé sur la lecture.



D'autre part, l'analyse des données observationnelles indique que les unités définies en termes de catégorie grammaticale (ex. : complément d'objet direct, sujet) se prêtent davantage à un traitement élémentaire de la matière. Par contre, lorsqu'une unité qui représente une telle catégorie est associée à une fonction de communication, le traitement de l'objet d'apprentissage peut générer une unité plus complexe. Par exemple, l'enseignante traitant de «Le logement» aborde, de manière parallèle<sup>3</sup>, «Le conditionnel» qui comprend les sous-unités «Faire des hypothèses» et «Exprimer son opinion». En d'autres termes, le traitement complexe n'est pas exclusif aux unités curriculaires de nature situationnelle.

De plus, les contenus déterminés par les niveaux de cours (ex.: débutant, intermédiaire) pourraient dicter certaines dimensions des activités de la démarche pédagogique. Ainsi, les cours qui s'adressent à des groupes débutants semblent comporter des activités dont le contenu L2 utilisé dans une simulation en interaction orale, par exemple, est davantage prévisible et ritualisé. D'ailleurs, ces simulations portent plus sur des transactions<sup>4</sup> que sur des conversations complètes.

Enfin, la gradation des contenus relatifs à une unité est, en partie, reliée à certaines croyances et conceptions de l'enseignant :

DIR : On fait d'abord le vocabulaire et les structures et après on fait de la compréhension de l'oral : ils ont besoin d'éléments pour comprendre. Qu'est-ce que ça donne de commencer en écoutant un bulletin de météo, si l'étudiant n'a aucun vocabulaire, aucune structure de phrase. Il ne comprendra pas. Ce n'est pas facile, pour un débutant, d'écouter un bulletin de météo!

Les préalables d'ordre lexical représentent, pour certains maîtres, une dimension importante de leurs démarches pédagogiques.

---

<sup>3</sup> Chaque leçon observée comprend des activités constituant l'unité curriculaire visée par l'étude; parallèlement, l'enseignant peut proposer, dans la même leçon, des activités qui relèvent d'autres unités. Ces dernières n'ont pu faire l'objet d'une analyse globale puisque les données sont incomplètes.

<sup>4</sup> La notion de «transaction», rappelons-le, réfère à une partie de la conversation (voir sect. 5.2.2 pour plus de détails).

- **La composante Sujet**

En tant qu'élément central de la situation pédagogique, l'étudiant et ses caractéristiques ont manifestement des répercussions sur l'acte d'enseigner. Une de ces caractéristiques – trop évidente peut-être – concerne **la présence des étudiants en classe**. Dans les groupes formés de nouveaux arrivants, le nombre d'étudiants présents peut varier considérablement d'une leçon à l'autre. Les extraits suivants rapportent comment un taux d'absence élevé amène l'enseignant à réaménager les activités planifiées pour une leçon donnée :

**DID** : Si j'ai trop d'étudiants qui sont absents, il y a certaines activités qu'il vaut mieux reporter à plus tard. Surtout si lors d'une activité, j'enseigne des nouveaux points que je dois répéter le lendemain, ça risque de déplaire à ceux qui étaient là, et ça donne une très mauvaise impression parce que les étudiants peuvent se dire: «On peut s'absenter et on recommence le lendemain.» Donc, il faut essayer de donner les cours en fonction du nombre d'étudiants qui sont dans la classe.

**GIS** : Quand je prévois une activité en groupe ou en équipe mais qu'il manque la moitié des gens, je laisse tomber et je trouve autre chose, de complètement à part, qui n'ont pas rapport au thème. J'ai toujours des exercices préparés. Souvent, ça va être des exercices de compréhension de texte ou un article de journal. J'ai des articles de journaux qui sont déjà photocopiés, donc prêts à passer. Ça arrive souvent.

**BES** : S'il y a un grand nombre d'absents, je reporte certaines des activités prévues et je fais des «activités d'urgence» qui ne sont pas liées au thème, pour pas que les gens perdent les morceaux.

Sur un autre plan, la prise en compte de la **perception des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage** peut expliquer le choix de certains types de tâches. Ainsi, la justification concernant la tenue hebdomadaire d'une dictée est rapportée en ces termes :

**GIS** : Ce sont les étudiants qui ont demandé d'avoir des dictées parce qu'ils disent que c'est la meilleure façon d'apprendre à écrire. Au début, ils voulaient une dictée à tous les jours mais ils ne les étudiaient pas. Là, j'ai dit que c'était inutile : on s'est mis d'accord pour que je leur en donne une par semaine et qu'il faut qu'ils l'étudient.

Dans certains cas, cette perception de l'apprentissage n'est pas toujours explicitée mais l'enseignant peut déceler certaines préférences en ce qui concerne, par exemple, les modalités d'exécution pour une tâche :

RIC : J'ai remarqué que certains étudiants, surtout les personnes âgées, aiment les textes écrits. C'est pourquoi je donne parfois une copie de la transcription des enregistrements. Les étudiants plus âgés sont bien plus traditionnels. Ils sont très attachés aux mots. Ici, au Québec, il y a une panoplie d'accents et parfois c'est difficile pour la compréhension de l'oral. Il y a des étudiants qui comprennent mieux quand ils voient le texte écrit.

La prise en compte de la perception des étudiants semble influencer non seulement sur la catégorie de tâche mais aussi sur la catégorie de contenu :

COC : Une activité que les étudiants aiment faire, par exemple, c'est le vocabulaire : les exemples qu'ils vont chercher, traduire, chercher dans le dictionnaire. Il y a un côté actif et ils ont l'impression qu'ils accumulent des connaissances : 32 mots, 33, 34... comme à la banque!

Toutefois, considérer les préférences et perceptions des étudiants n'est pas toujours aisé puisque l'hétérogénéité d'un groupe oblige parfois l'enseignant à composer avec des attentes divergentes :

DID : De plus en plus, nos classes sont hétérogènes. Quand t'as une classe homogène d'Asiatiques, t'as pas de problèmes. Mais quand t'as une classe de Russes et de Chinois, tu risques d'avoir des étudiants qui ne respectent pas le rythme de ceux qui sont plus lents. Pour les Russes ou les Roumains, à partir du moment que tu fais des discussions, pour eux, c'est une perte de temps parce qu'ils sont très forts à l'oral. Par contre, les Asiatiques, ils aiment beaucoup discuter mais ils ont beaucoup de difficulté à l'oral. Donc, il faut essayer de trouver le juste milieu pour éviter d'ennuyer les gens de l'Europe de l'Est quand tu fais des conversations car ils doivent sentir qu'ils apprennent quelque chose.

Outre cette divergence au sein des étudiants, l'enseignant doit également composer avec les différences entre sa propre perception et celle des étudiants, par exemple :

COC : Souvent les Orientaux ont l'impression que si ce n'est pas écrit sur papier, ce n'est pas important, par exemple: «— [nom d'une étudiante d'origine chinoise], qu'est-ce que tu penses de l'Halloween? — Hein?». Pour elle, faire la conversation, ce n'est pas important. Elle pense qu'on s'amuse. Pour tous les Orientaux - Phillipins, Laotiens - si ça n'a pas l'air académique, ce n'est pas de l'étude.

D'autre part, l'enseignant organise des aspects de son enseignement selon sa propre **perception des caractéristiques des étudiants**. Ainsi, certaines tâches telle la reconnaissance en compréhension de l'oral répond à une difficulté spécifique telle qu'interprétée par l'enseignant :

RIC : Il y a beaucoup d'étudiants qui font bien leurs exercices, qui s'expriment assez bien, qui comprennent assez bien quand on leur parle mais qui ne comprennent pas les cassettes. Ça veut dire, d'autre part, qu'ils ne comprennent pas la télé et la radio. Pour ça, les cassettes, c'est bon. Mais il y a parfois des messages assez difficiles sur les cassettes. Il y a des étudiants qui veulent comprendre mot par mot. Ça, il faut les déshabituer. [...] Ils ne comprennent pas que si on saisit 5 mots sur 10, le message est déjà compris. J'essaie de les accommoder avec les cassettes.

Pour bon nombre d'enseignants, l'origine ethnique de certains étudiants est associée avec une tâche spécifique. Ainsi, «Chinois» et «répétition» vont de pair :

PAL : Il y a beaucoup de répétition avec les Chinois, et c'est comme ça qu'ils apprennent. C'est leur mode d'apprentissage, on n'a pas le choix. Moi, je suis obligée de m'y conformer. Ils répètent beaucoup après nous. Avec les Chinois, tu parles et il y en a 3-4 qui répètent. Bon, tu laisses faire! Ils répètent la question en pensant à leur réponse. Alors, là, tu vois que ça, c'est leur manière. Donc, beaucoup de répétition.

Dans ce dernier extrait, l'enseignante exprime son acceptation d'une stratégie d'apprentissage persistante qui, par ailleurs, ne semble pas converger avec sa propre conception d'un apprentissage efficace. Par ailleurs, une stratégie d'apprentissage peut être transposée sur le plan de la fonction d'une activité. Par exemple, lorsqu'une enseignante est amenée à commenter une des activités rétrospectives de réitération, elle répond en ces termes :

DIR : Avec les Chinois, il faut que tu répètes.

De façon similaire, divers types de tâches sont considérés complémentaires afin de répondre à différents styles d'apprentissage :

DID : Je leur fais lire les dialogues parce qu'il y a des étudiants qui sont plus visuels. Et pour les auditifs, souvent je vais faire écouter les dialogues sur la cassette.

Une autre caractéristique des étudiants considérée par les enseignants est leur **niveau de compétence en L2**. À ce propos, une enseignante commente le traitement des contenus comme suit :

JAM : J'ai toujours dit qu'avec les débutants, l'approche communicative est excellente. On ne peut pas la contourner. L'approche traditionnelle, oui, mais pas pour les débutants parce qu'on ne peut pas commencer à enseigner les articles définis, indéfinis. Pour les niveaux débutants, l'approche communicative est bonne. Et à partir du niveau 3, c'est très important d'introduire le métalinguistique. On le fait un peu avec la méthode communicative mais, à mon avis, il faudrait le faire avec beaucoup plus de muscle.

Le niveau de compétence peut également déterminer la fréquence des activités de nature rétrospective :

PAL : Je vais toujours du plus simple au plus complexe avec des petits rappels mais qui sont moins appuyés avec un groupe intermédiaire ou avancé.

Le niveau de compétence des étudiants semble expliquer le recours à des types de tâche :

BES : Avec les étudiants avancés, il n'y a pas vraiment de simulation. Ils sont vraiment eux-mêmes quand ils doivent produire un texte d'opinion, par exemple. S'ils font de la compréhension, ils vont vraiment donner leur opinion sur le sujet.

Un autre trait concerne le **niveau de scolarité** des étudiants. Dans certains cas, cette caractéristique pourrait influencer sur le type de contenus enseignés :

JAM : Ça dépend aussi si les étudiants sont peu scolarisés ou très scolarisés. Si j'avais à enseigner à des très scolarisés, même au niveau 1, dès que je sens qu'ils sont capables, j'enseignerais de manière métalinguistique. Parce que ça les aiderait, parce qu'ils compareraient avec leur langue d'origine. C'est un aspect très important, le niveau de scolarisation des étudiants.

Pour certains enseignants, les années de scolarité sont associées au rythme d'apprentissage :

BES : Il y a un rythme plus rapide avec les étudiants plus scolarisés. Avec les moins scolarisés, je mets la pédale douce et la barre moins haute.

- **La composante Agent**

Étant donné ses limites, la présente étude n'est pas en mesure de nous éclairer sur les pratiques des enseignants novices puisque les observations ont été réalisées auprès de praticiens expérimentés. Par contre, des propos recueillis en entrevue

suggèrent que le degré d'expérience de l'enseignant pour un niveau de cours donné (ex. : débutant, intermédiaire) peut influencer sur ses pratiques en classe. Par exemple, le fait d'être très familier avec un niveau de cours spécifique permettrait à l'enseignant d'évaluer, avec une plus grande justesse, la durée des activités réalisées en classe :

GIS : Il y a des activités que je sais qui sont longues, surtout quand je pars d'un thème que je connais. Il y en a que ça fait plusieurs fois que je fais. Je sais que ça c'est long. Donc, je sais qu'il va y en avoir pour deux périodes.

Cette expérience habituelle semble également permettre une distanciation certaine face à l'utilisation du manuel :

DIR : Moi, je suis habituée avec les débutants. C'est toujours à peu près à ce niveau-là que j'enseigne. Mais quand j'arrive au niveau intermédiaire, je ne suis pas si habile parce que je ne les fais pas assez souvent. À ce moment-là, je suis ce qu'il y a dans le manuel, je suis sûre de ne pas me tromper. Mais quand je suis avec des débutants, je suis davantage ma propre logique.

Une perte ou un déficit d'expérience peut entraîner des ajustements plus importants concernant le déroulement préalablement envisagé :

PAL : Je n'avais pas anticipé de consacrer autant de temps à «Demander quelque chose». «La demande», pour moi, c'est relativement simple. Mais ça faisait longtemps que je n'avais pas eu de groupes débutants, donc j'oublie d'une fois à l'autre. Je pensais qu'ils allaient faire des connexions rapidement et qu'ils auraient intégré la structure du conditionnel, avec le «tu» et le «vous», plus facilement. Mais, là, j'ai vu qu'ils confondaient encore «Est-ce que vous voudriez...?» et «Je voudrais...» La réalisation même des activités a pris plus de temps.

D'ailleurs, les données observationnelles de cette unité indiquent que plusieurs activités sont effectivement axées sur le contenu grammatical cité ci-haut par l'enseignante.

Des pratiques moins coutumières peuvent également avoir des effets plus locaux (ou micro), notamment sur le plan du déroulement d'une activité. Rappelons le commentaire d'un enseignant au sujet d'un phénomène d'adaptation de nature soustractive (reformulation) dans le cadre d'une lecture dramatique :

COC : Je me suis rendu compte que c'était trop difficile pour le niveau 1 [débutant] parce que, moi, en général, j'ai les niveaux 3, 4, 5 [intermédiaire]. Alors, je ne suis plus habitué avec ça. Des fois, je ne le réalise pas : j'ai des mécanismes. Je trouvais ça intéressant qu'on puisse résumer. Mais je me suis rendu compte que des fois ce n'est pas évident : «-Où demeurez-vous? – Je demeure au 5492 Bordeaux.» Qu'est-ce que tu veux résumer là-dedans?

Ici, l'enseignant impute l'inappropriation de la tâche au fait qu'il est plus habitué d'enseigner à des intermédiaires.

Une deuxième caractéristique de l'enseignant en tant qu'Agent touche sa propre **expérience de l'apprentissage d'une L2**. En entrevue, certains enseignants font part de leur difficulté à employer une langue non maîtrisée telle que le grec :

DID : Il n'y a rien de plus paniquant que d'utiliser le téléphone quand ce n'est pas ta langue maternelle. Je me souviens d'avoir téléphoné à des amis grecs et d'avoir tout écrit sur une feuille. Je paniquais ! Le téléphone, c'est quelque chose qui fait peur.

Sa propre expérience en tant qu'apprenant d'une L2 pourrait façonner la conception du maître quant à l'enseignement-apprentissage :

DID : En prenant des cours de grec à l'université, je me suis aperçu que ce n'est pas si évident d'apprendre une langue étrangère. On avait un manuel du type *Dialogue Canada*, avec des photos. On apprenait des phrases par cœur qui étaient très bien. «Il y a beaucoup de monde sur le trottoir aujourd'hui» [énoncé en grec], ça se place très bien. Le Grec qui t'entend dire ça est surpris. Il te pose une question en grec mais tu es obligé de lui répondre : «Excusez-moi, c'est tout ce que je sais dire en grec.» Alors, c'est bien la mémorisation mais, à un moment donné, ta phrase, il faut que tu saches où la placer. Il faut quand même que tu sois capable d'avoir une conversation. Ce n'est pas juste des phrases que tu apprends par cœur.

Ces propos se reflètent, en quelque sorte, dans les pratiques observées : cet enseignant propose, pour «Faire un appel téléphonique», trois activités de simulation en interaction orale et écarte toute dramatisation mémorisée. De façon similaire, une autre expérience jugée non satisfaisante est rapportée comme suit :

DIR : J'ai suivi des cours d'anglais où l'enseignante faisait carrément le cahier d'exercices et je mourais d'ennui. On achetait le cahier, et c'était ça. On faisait ça chez nous et on corrigeait en classe. Donc, je trouvais que c'était ennuyant.

C'est peut-être pour éviter de provoquer l'«ennui» chez ses propres étudiants que cette enseignante ne se borne pas au manuel de base : son unité «La météo», par

exemple, comporte des documents (ex. : activités, listes d'énoncés) tirées d'une douzaine de sources.

Ceci nous amène à un autre facteur du pôle Agent qui semble déterminant pour l'organisation et la séquence des activités constituant une démarche pédagogique, soit **l'utilisation d'un manuel de base**. À ce propos, un des traits distinctifs de la francisation des immigrants adultes en milieu endolingue se traduirait par le recours non exclusif à un matériel de base. En effet, si l'on considère l'ensemble des contenus enseignés, aucun des enseignants ne s'en tient uniquement à un manuel de base.

D'autre part, pour l'enseignement d'une unité donnée, le recours aux manuels de L2 peut être décrit selon trois tendances principales. La première se reflète dans les pratiques de l'enseignante Jam qui, pour les unités de nature grammaticale, reprend, presque tel quel, les activités d'un manuel conçu pour l'enseignement de la grammaire. Cette pratique s'oppose à une deuxième tendance observée, entre autres, auprès de l'enseignante Dir qui a construit les unités «La météo» et «S'orienter dans un quartier» à partir d'une grande variété de sources.

DIR : Pour ma démarche, je me fie à mon instinct. D'après *Québec Atout*, on devrait faire écouter un bulletin de météo en partant. Mais, moi, je pense que c'est préférable de commencer en donnant du vocabulaire et des éléments comme «Quel temps fait-il?», «Il fait beau» ou «Il fait soleil». Et vers la fin tu fais écouter un bulletin de météo. Je ne suis pas la démarche du manuel.

Par contre, il convient de rappeler que cette même enseignante se conforme davantage à un manuel avec des niveaux de cours qui lui sont moins familiers. Un troisième type d'utilisation du manuel se présente lorsque l'enseignant sélectionne et adapte des activités d'un manuel de base destiné aux adultes, tout en insérant diverses activités extraites d'autres manuels ou de documents dits «authentiques». Tel que suggéré par les extraits suivants, le matériel de base conçu pour la francisation des immigrants (*Québec Atout*, *Tu viens d'où?* et matériel du MEQ) sert souvent de fil conducteur :



PAL : Mon enseignement, ce n'est pas *by the book* mais la progression de *Québec Atout*, je la suis. C'est ce qui me guide mais il y a des activités que je laisse tomber. C'est sûr que j'ajoute des choses à moi qui sont réussies, que je sais qui marchent bien.

BES : Je pense que ma démarche correspond à *Québec Atout* mais il y a des étapes que j'ai carrément escamotées; entre autres, il y avait un exercice de phonétique, entre «deux» et «douze», que je trouvais très long. Mais, en général, ça correspond à *Québec Atout*.

RIC : *Québec Atout*, c'est bon mais il y a des points de grammaire qui ne sont pas des contenus pertinents. Donc, on peut s'en passer. Parfois, je les ignore.

DIR : Comme matériel de base, je pars de *Québec Atout* et complète avec *Tu viens d'où?* Je vais faire *Québec Atout* et je vais revenir avec *Tu viens d'où?* Je me sers des deux en même temps.

GIS : Le matériel du MEQ, c'est comme un canevas. Je fais le tiers du cahier et le reste provient de : les cahiers de l'Université Laval, *Le français langue seconde par thème*, *Québec Atout*.

L'enseignant choisit le matériel en fonction du type d'activités qu'il a tendance à privilégier, par exemple :

PAL : J'aime beaucoup *Les jeux sont faits* parce qu'il y a souvent des petits textes, des petites fiches : il faut qu'ils trouvent la personne correspondante, ils font des associations et ils ont quelque chose à lire. Ils ont tout de suite l'impression, même s'ils sont au niveau débutant, qu'ils sont capables de comprendre un court texte. Ça c'est gratifiant pour eux.

Ainsi, l'extraction de documents de sources diverses permet à l'enseignant de bâtir une démarche qui reflète davantage ses propres savoirs, (pré)conceptions et croyances.

- **La composante Milieu**

Les **ressources matérielles** qui font partie de la composante Milieu peuvent influencer le déroulement de la démarche réalisée en classe. Par exemple, l'absence d'un type d'équipement permettant des tâches de reconnaissance et de répétition entraîne le recours à d'autres tâches :

DIR: Je n'avais aucun moyen: pas de cassetophone, pas de lecteur de cartes *Language Master*. J'ai été obligée de faire les activités de façon différente parce que je n'avais pas de ressources. Moi, je trouve que ça pénalise les étudiants parce que les Chinois, ils ont besoin de répéter. C'est la première fois que j'enseigne, sans rien.

Des pratiques qui reflètent des contraintes de cet ordre ont également été observées auprès de l'enseignante Del. Au cours de la première leçon, l'absence de lecteurs de cartes a provoqué un changement sur le plan de l'habileté langagière impliquée dans l'exécution d'une tâche de reconnaissance.

Parfois, la non disponibilité d'un équipement prolonge une activité et retarde la réalisation de la suivante :

DID : Je croyais avoir le magnétophone beaucoup plus tôt que ça. C'était prévu que je fasse une activité de compréhension à l'oral avant la pause. Alors j'ai essayé d'étirer l'amorce parce que je me disais que, le magnétophone, je l'aurais dans 5-10 minutes. Donc, j'ai pris plus de temps que prévu.

Les ressources matérielles représenteraient ainsi une des conditions qui déterminent le degré d'actualisation de la planification de l'enseignant.

Par ailleurs, divers résultats obtenus par des travaux empiriques suggèrent que les pratiques de classe semblent particulièrement sensibles à des **facteurs d'ordre temporel** qui, selon le modèle SOMA, relèvent aussi du Milieu. Les propos recueillis en entrevue illustrent, de manière probante, certains liens entre les pratiques pédagogiques et l'organisation horaire.

Un premier aspect concerne l'ordre des unités enseignées en fonction de la progression temporelle du cours étalé sur une session. Rappelons que l'essentiel des unités observées dans le cadre de la recherche doctorale relève de programmes et de matériel de français L2 élaborés par le MEQ et le MRCI. Ces ressources sont conçues de manière à délimiter un certain nombre d'unités curriculaires pour un niveau de cours déterminé. À titre d'exemple, le matériel proposé pour le cours de niveau 4 du MEQ comporte les unités suivantes : «Je m'installe dans mon nouveau logement», «Je voyage», «Je cherche un emploi», «Je travaille», «Je m'informe de», «Je me rappelle». Or, dans la plupart des établissements, l'enseignant a une latitude certaine pour

déterminer la gradation ou l'ordre de présentation de ces contenus. À ce sujet, un enseignant expose, en entrevue, la raison sous-jacente l'ayant amené à enseigner «Le téléphone» à la troisième semaine :

DID : Moi, j'organise le cours d'après le niveau de difficulté [des unités]. Donc, «Le téléphone», c'est pas trop compliqué et tu peux l'utiliser n'importe quand. «Le téléphone», c'est moins difficile, par exemple, que «Les vêtements» qu'on nous suggère de faire à la première semaine. Moi, personnellement, je ne me sentais pas à l'aise de commencer sur le thème des vêtements, à cause du vocabulaire, du type de connaissances que ça implique. J'aimais mieux commencer avec des choses plus simples, qu'on utilise tous les jours. «La santé», tu n'es pas malade tous les jours. «Les vêtements», tu n'es pas obligé de parler nécessairement pour acheter des vêtements. «Le téléphone», c'est important, au départ. Et «Se déplacer», c'est important. Tandis que «Les vêtements», ça peut toujours attendre. Alors, je préfère commencer avec des thèmes un peu plus légers et plus urgents.

Dans la même veine, l'enseignante de «Prendre un rendez-vous» mentionne le niveau de difficulté en tant que critère servant à ordonner les objectifs pour l'ensemble d'un cours :

BES : Généralement, c'est pas le plus difficile que j'attaque en premier. Et souvent il y en a des connexes, alors je prends le plus facile des deux, et après on s'en va à l'autre. Le plus difficile, le plus corsé, généralement, c'est le deuxième objectif. Mais au niveau intermédiaire, il n'y en a pas qui soit vraiment corsé. Parce que si c'est très corsé et qu'ils ne sont pas tellement forts, ça les décourage en partant. Il y a une barrière qui se fait. Si tu en fais un assez facile, un peu connu, ils l'ont pas fait beaucoup mais il y a de mots qu'ils connaissent. Déjà, là, en partant, l'étudiant se dit «J'apprends quelque chose. C'est pas trop difficile. » Après, il n'y pas de barrière.

Mais la question de l'ordonnancement peut également refléter la pertinence de certaines unités en fonction des particularités du groupe d'étudiants concerné, par exemple :

BES : J'ai choisi «Prendre rendez-vous» comme dernier objectif parce que tout le monde avait déjà pris un rendez-vous avec un médecin à cause des enfants malades. Au début de la session, j'avais déjà demandé «Quand vous allez chez le médecin, est-ce que c'est en français?» et la plupart m'avaient dit «oui». Alors je me suis dit que si je n'avais pas le temps de me rendre jusqu'au bout, ils savaient déjà prendre rendez-vous en français.

Dans certains cas, il s'agit de profiter d'un moment particulier de la session pour introduire un contenu spécifique, par exemple :

DID : En ce moment, par exemple, je fais «Chercher un logement» parce que je sais que la date pour le renouvellement du bail, ça va commencer bientôt. Mais avant on avait fait les problèmes domestiques. Des problèmes, tu en as tout le temps tandis que les déménagements, c'est une fois par année.

Par ailleurs, le recours à certains types d'activité peut être associé au début de session :

PAL : Avec des nouveaux arrivants, surtout avec un groupe débutant, souvent je prends, en début de session, au moins deux semaines, sinon un mois, pour travailler l'affect. Ça peut être des jeux. Je privilégie beaucoup les activités ludiques et l'humour parce que je sais que c'est de ça que va sortir la disponibilité de l'étudiant pour apprendre la langue.

Un deuxième aspect d'ordre temporel concerne l'intensité des cours. Ainsi, certains enseignants évoquent une particularité ayant trait aux leçons hebdomadaires :

PAL : Quand les cours ont lieu une fois par semaine, on reprend carrément des parties du cours précédent. On fait des activités en double et c'est pas grave. Oui, ça, il faut le faire, c'est essentiel. Pour moi, c'est «plate» mais, pour les étudiants, c'est essentiel.

BES : À chaque semaine, on revient sur les contenus déjà vus : la plupart des étudiants ne regardent même pas leur manuel pendant la semaine. Donc, il faut quasiment recommencer. Avec ces retours, on perd beaucoup de temps.

Le cadre temporel doit aussi être compris comme le moment de la semaine au cours duquel est dispensé l'enseignement. Par exemple, certains moments pourraient être plus propices pour entamer une nouvelle unité :

BES : C'est sûr que tu ne commences pas un objectif un vendredi. C'est généralement le lundi, mais pas nécessairement à la première période : on n'est pas tout à fait réveillés! Alors, généralement, c'est le lundi après-midi : il y a comme une amorce et une première petite activité. C'est une phase de départ ou d'exploration. Si tu commences un objectif le jeudi, il y a une coupure. Étant donné que chaque activité a une petite difficulté supplémentaire, c'est important qu'il y ait des liens. Si je commence le jeudi et il y a le weekend entre les deux, il faut souvent revenir sur ce qui a été fait. Alors, généralement, on commence un nouvel objectif le lundi et généralement ça finit le jeudi ou le vendredi. Si c'est le vendredi, j'essaie de finir dans l'avant-midi.

Les moments de la semaine peuvent également déterminer la périodicité de certaines activités :

DID : Souvent, le lundi matin ou vers la fin de la semaine, les étudiants sont un peu amorphes, fatigués. Donc tu essaies de commencer ta journée avec des choses qu'ils savent déjà. Donc, le lundi matin, tu n'arrives pas avec quelque chose de nouveau, tu ne poses pas une question sur des contenus qu'ils n'ont pas encore appris.

GIS : Le lundi, c'est l'écoute des cassettes. Le lundi, les étudiants sont moins réceptifs. Le lundi, tu n'essaies pas de faire de la grammaire : j'ai déjà essayé mais ça ne sert à rien. Tandis que les cassettes, ils vont s'asseoir, ils s'organisent. Le mardi, ça va être plus la journée pour la grammaire ou pour quelque chose de plus structuré, de plus exigeant. C'est aussi la journée pour faire de la compréhension de texte. Le mercredi, il y a la dictée.

BES : Le lundi matin, ils arrivent encore avec le weekend, ou les problèmes du weekend ou le beau weekend. Alors, le lundi matin, avec un groupe intermédiaire, ça permet de faire les faits divers. Alors on peut écouter une nouvelle, repérer certains éléments. Ou lire une petite nouvelle, un fait divers, et travailler là-dessus. Le lundi matin, ça permet de se mettre en marche.

Ces propos concernant les gabarits organisationnels basés sur les jours de la semaine font écho aux données recueillies auprès d'enseignants au primaire (Colbert, 1979).

De manière similaire, le moment de la journée semble se répercuter sur certaines dimensions des conduites d'enseignement. Ainsi, les maîtres planifieraient et enseigneraient leurs activités différemment selon que la leçon se déroule le matin ou, au contraire, le soir, après une journée de travail :

JAM : Dans les cours du soir, les groupes sont plus calmes, plus latents. Le soir, le cerveau est un peu saturé. Les immigrants ont travaillé toute la journée. Et, le soir, ils ont des problèmes avec la garderie, et tout ça. Leur cerveau parfois ne fonctionne pas comme on voudrait.

COC : Je fais plus un spectacle le soir que le jour. Le soir, c'est des gens qui ont travaillé, qui ont des enfants, qui ont des occupations. Donc quand ils viennent, ils sont fatigués, il faut que ce soit intéressant et drôle, surtout.

PAL : Il faut toujours que je tienne compte du fait qu'il est 3h. Ils sont en fin de journée. La leçon, c'est leur dernière heure de travail, plus une heure de leur temps. Ils arrivent essoufflés et ils sont fatigués.

D'autre part, les moments d'une leçon déterminent, en partie, les types d'activité proposés aux étudiants. Ainsi, plusieurs enseignants évoquent la fonction qu'ils attribuent au début d'une leçon :

RIC : Je commence la journée avec une approche communicative parce que c'est important d'établir une bonne communication avec le groupe.

PAL : Le premier 15 minutes, c'est la mise en train et c'est toujours un peu plus lent. On va regarder le journal, les grands titres, s'il y a quelque chose d'extraordinaire.

DID : Le matin, au début de la journée, je fais une petite période de réchauffement. Ce sont toujours des questions pour amorcer la journée tranquillement et, en même temps, c'est pour répéter certaines notions. Souvent, je vais poser des questions sur la météo, sur ce qu'ils ont fait la veille ou ça peut être sur les dates. La période de réchauffement, disons que c'est une façon de commencer la journée de façon plus lente. Parce que tu ne peux pas arriver dans la classe en disant: «Sortez vos cahiers. On fait ça.» Donc il faut permettre à l'étudiant de commencer la première période avec assurance : «Je connais ça. Donc je ne suis pas si idiot.» C'est un élément où l'étudiant va se reconnaître, va se retrouver. Il va se sentir valorisé. Si tu pars avec quelque chose que l'étudiant connaît, c'est plus valorisant. Il part du bon pied. Ensuite tu peux amorcer ta journée de façon plus sérieuse.

DIR : Au début de la leçon, j'essaie de revoir ce qu'ils ont vu le cours d'avant pour savoir s'ils ont étudié. Souvent, je vais aussi faire les corrections de devoir parce que j'ai tendance à l'oublier. Après ça, on fait des choses nouvelles.

Tel que suggéré par les deux extraits précédents, l'enseignant semble organiser les activités d'une leçon en fonction de critères pré-établis touchant à la répartition :

DIR : J'aime bien avoir 1½ heure pour la première période pour voir en premier le plus intensif possible et après ça, diminuer. Que ce soit plus léger vers la fin.

GIS : Je ne vais pas faire des activités de grammaire tout l'avant-midi. Donc, il y aura quelque chose d'écrit, de grammatical, de la compréhension de texte ou de cassette. J'essaie de les alterner pour les tenir, pour pas que ce soit monotone, que ce soit la même chose toute la matinée.

RIC : En général, la première partie, je la dédie à la mise au point du vocabulaire et de la syntaxe alors que dans la deuxième partie, j'aborde les objectifs proposés par le programme.

BES : La dernière période, tu ne commences pas quelque chose de nouveau. Le matin, ça va mieux. C'est comme les débuts de semaine.

Ces commentaires illustrent la façon dont chaque enseignant se représente la progression globale et générale d'une leçon.

Bien que les propos exposés dans la section présente se situent quelque peu en marge du principal objet d'étude, il semblait pertinent de rapporter des données qui permettent de jeter un autre éclairage sur les pratiques observées. À cet effet, les informations recueillies en entrevue contribuent surtout à mettre en évidence les croyances et représentations de l'Agent-enseignant qui sous-tendent certaines de ses actions pédagogiques.

## **CHAPITRE VII**

### **SYNTHÈSE DU MODÈLE ET DISCUSSION**

Le dernier chapitre poursuit deux principaux objectifs : synthétiser les aspects centraux du modèle d'analyse qui émerge de la recherche doctorale et comparer certains de ces aspects avec d'autres travaux empiriques. La première partie concerne le volet du modèle qui porte sur l'analyse de l'activité pédagogique, soit : la segmentation du corpus d'observation, la catégorisation des contenus, la catégorisation des tâches et l'articulation structurelle. Quant à la seconde partie, elle dresse la synthèse de l'analyse de l'unité pédagogique en présentant les divers modes d'organisation proposés par le modèle.

Le modèle d'analyse DÉFI (Démarches d'Enseignement pour la Francisation des Immigrants) s'articule autour de deux types de constituants pédagogiques majeurs : l'activité pédagogique et l'unité pédagogique.

L'**unité pédagogique** est la plus grande unité (ou l'unité maximale) pour décrire les pratiques de classe. Constituant complexe, l'unité pédagogique se compose d'un ensemble d'activités portant sur une unité curriculaire complète.

L'**activité pédagogique** est la plus petite unité autonome (ou l'unité minimale) pour décrire les pratiques de classe. Rappelons qu'elle comporte un segment central traitant d'un contenu spécifique, soit la plus petite portion de l'unité curriculaire.



## 7.1 Le modèle d'analyse de l'activité pédagogique

En tant qu'unité minimale pour décrire les pratiques de classe, l'analyse de l'activité pédagogique est centrale, car elle constitue le point de départ de la démarche méthodologique descendante adoptée pour élaborer le modèle d'analyse DÉFI.

### 7.1.1 La synthèse du modèle d'analyse de l'activité pédagogique

#### 7.1.1.1 La segmentation des données d'observation

L'analyse débute avec une codification qui consiste, avant tout, à segmenter ou à sectionner les données. Un des premiers problèmes lorsqu'il s'agit d'analyser un corpus recueilli en classe concerne la détermination du nombre d'activités dans l'unité pédagogique. Fondé essentiellement sur des notes de terrain complétées, au besoin, par des transcriptions de classe, ce découpage renvoie à une première opération de segmentation qui est d'ordre plus empirique que théorique. Ainsi, le modèle proposé ici tient compte des critères suivants pour procéder au découpage de surface initial:

- les signes de démarcation (point de vue discursif et paralinguistique);
- un changement sur le plan de la catégorie de tâche (point de vue pédagogique) ;
- un changement sur le plan de la catégorie de contenu (point de vue curriculaire).

Ces critères conduisent à une segmentation schématisée comme suit :

	Signes de démarcation	Tâche	Contenu
Segment 1	Démarcation A	Catégorie A	Catégorie A
Segment 2	Démarcation B	Catégorie B	Catégorie B
Segment 3	Démarcation C	Catégorie B	Catégorie C
Segment x	Démarcation x	Catégorie x	Catégorie x

Ce découpage permet de représenter, sur un mode microanalytique, les pratiques pédagogiques en termes de **segments pédagogiques**.

Au sujet des critères retenus, il convient de rappeler que les notes de terrain recueillies au cours des observations comportent d'autres informations concernant, entre autres, le mode de regroupement des participants, l'habileté langagière et la source du matériel utilisé. Mais, compte tenu que la description de l'activité s'inscrit dans un horizon plus global, l'analyse donne priorité aux paramètres qui semblent les plus importants pour, dans un premier temps, caractériser globalement le segment et, dans un deuxième temps, établir des relations entre les segments. Ils sont importants parce que l'un, le contenu, adresse le pôle de l'OBJET d'apprentissage alors que le deuxième, la tâche, relève de la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la relation entre le SUJET et l'OBJET. L'analyse des contenus est nécessaire, mais non suffisante si l'on vise une macrovision des démarches pédagogiques. Le segment se compose donc d'un contenu d'apprentissage et d'une tâche, deux attributs qui, dans l'instrument d'analyse DÉFI, sont complémentaires plutôt qu'opposés.

#### **7.1.1.2 La catégorisation des contenus**

La catégorisation des contenus indique ce sur «quoi» porte l'enseignement, c'est-à-dire le type de contenu visé ou mis en jeu par chaque segment. Le contenu est codé en fonction d'une catégorie qui est précisée par une sous-catégorie renvoyant à une classe ouverte, soit des éléments spécifiques de la langue en tant qu'objet d'apprentissage. Selon la conception de la langue qu'elles sous-tendent, certaines catégories (et leurs sous-catégories) peuvent être regroupées en méta-catégories (voir le tableau 7.1).

Tableau 7.1 Les catégories de contenu

	<b>Domaine</b>	<b>DOM</b>	- <i>santé</i> - <i>travail</i> - <i>loisirs</i>	La langue reflète des réalités qui sont reliées à des domaines de la vie sociale.
<b>Situation de communication</b>	Macrosituation	SdC	- <i>recherche d'un logement</i>	La langue est un outil pour interagir socialement avec une intention de communication.
	Situation de communication générique	SdC	- <i>prendre un rendez-vous</i>	
	Situation de communication (spécifique)	SdC	- <i>prendre un rendez-vous pour un examen médical</i>	
	Situation de communication (transaction)	SdC	- <i>établir le contact au cours d'une conversation téléphonique</i>	
<b>Communication</b>	Fonction de communication	FdC	- <i>accepter une invitation</i>	La langue est un système de communication composé d'éléments distincts et décomposables qui répondent à certaines règles discursives et socioculturelles.
	Objet de communication	OdC	- <i>moment de l'invitation</i>	
	Paramètres de communication	PdC	- <i>statut des locuteurs</i> - <i>canal de communication</i>	
	Cohérence et cohésion du discours	COH	- <i>ordre des énoncés d'une conversation</i>	
	Notion sémantique	NTN	- <i>espace</i> - <i>temps</i>	
<b>Langue</b>	Grammaire	GRM	- <i>phrase interrogative</i>	La langue est un système linguistique composé d'éléments et de structures d'ordre grammatical, syntaxique, lexical, phonétique, phonologique et graphique.
	Lexique	LEX	- <i>types d'habitation</i>	
	Phonétique	PHO	- <i>[f] et [v]</i>	
	Graphie	GRP	- <i>signes orthographiques</i>	
	<b>Culture et société</b>	<b>CLT</b>	- <i>pratiques blasphématoires au Québec et en France</i>	La langue est le reflet des valeurs et des comportements d'une communauté socioculturelle.
	<b>Organisation</b>	<b>ORG</b>	- <i>informations concernant la politique de la prise de présences</i>	La langue est un outil de communication pour régler les «affaires courantes» de la situation pédagogique.

### 7.1.1.3 La catégorisation des tâches

La codification du segment comprend une deuxième composante servant à indiquer le «comment», c'est-à-dire la tâche attendue de l'étudiant, portant sur le contenu visé. Tout comme pour le premier paramètre, la tâche est codée en fonction de catégories d'ordre supérieur, les méta-catégories, définies selon les caractéristiques indiquées ci-dessous :

- La tâche d'**usage** de la langue...
  - privilégie l'étude et la pratique d'unités langagières fragmentées (par exemple : phonème, lexique, structure syntaxique, notion sémantique, fonction de communication);
  - privilégie les unités langagières comme principe organisateur pour étudier ou pratiquer de langue;
  - privilégie l'aptitude à percevoir, agencer ou (re)produire des énoncés «corrects»;
  - privilégie l'étude et la pratique systématique de la langue au moyen d'exercices à caractère répétitif dont les réponses sont prévisibles;
  - privilégie les tâches simples qui mettent en jeu des contenus fragmentés et des processus cognitifs de «bas niveau».
- La tâche d'**emploi** de la langue...
  - prédispose l'étudiant à mettre en branle ses connaissances du système de la langue en vue d'établir (ou rétablir) les liens implicites entre les énoncés d'un discours;
  - privilégie l'intention de communication comme principe gouverneur en amenant l'étudiant à faire appel à ses expériences, ses intérêts et sa connaissance du monde;
  - fait appel à la capacité à produire ou à interpréter des énoncés de manière appropriée au contexte;
  - favorise la capacité à construire et à négocier le sens au moyen, entre autres, de questions ouvertes;
  - s'appuie sur des tâches complexes qui mettent en jeu l'intégration des connaissances et des procédés cognitifs.

Tel qu'illustré à la figure 7.1, chacune de ces méta-catégories donne lieu à une sous-catégorisation ainsi que des définitions.

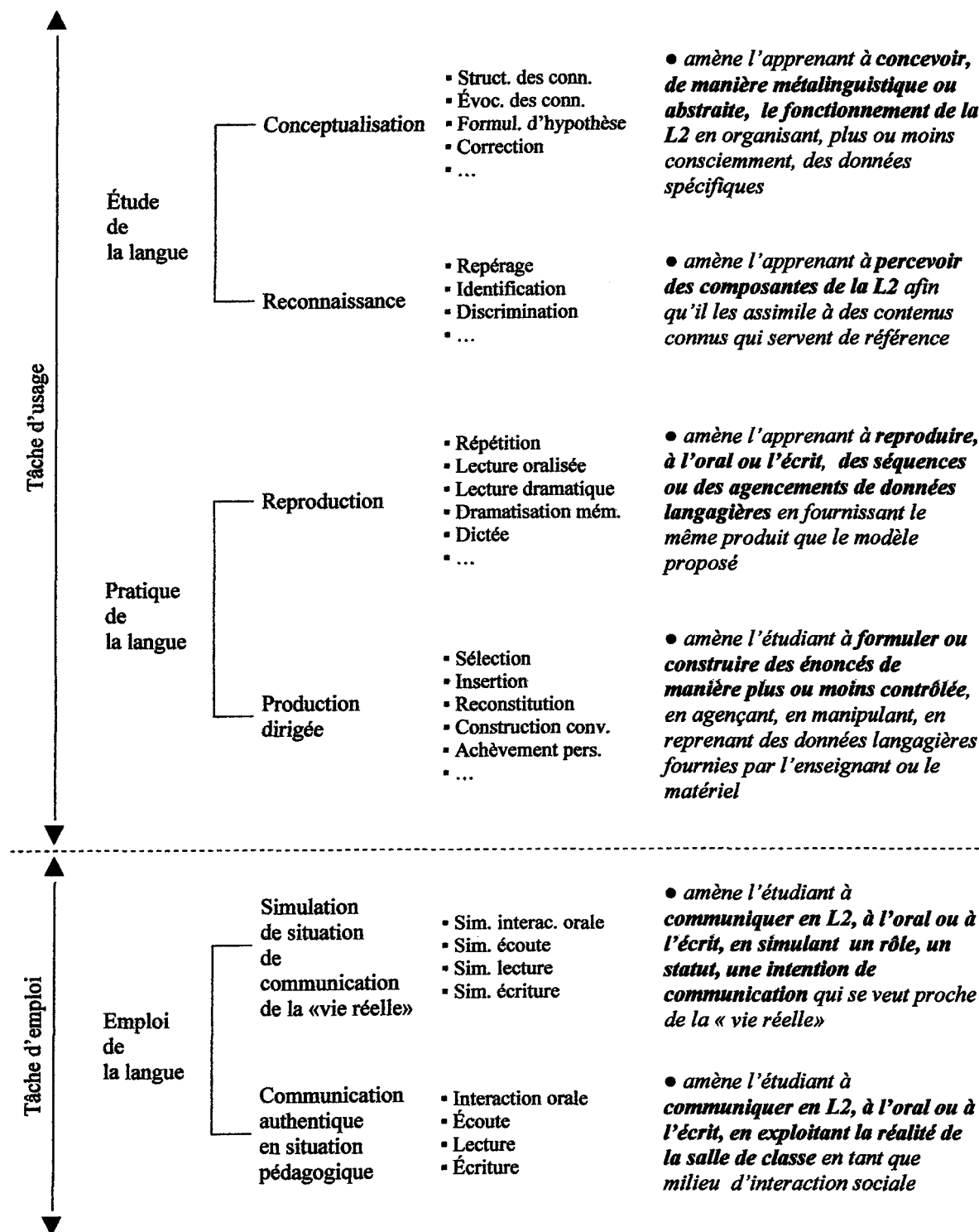


Figure 7.1 Les catégories de tâche

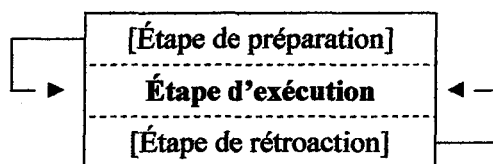
Ainsi, le modèle d'analyse propose, en quelque sorte, une structure conceptuelle pour catégoriser les tâches. Toutefois, malgré l'apparente linéarité suggérée par la figure *supra*, cette structure ne doit pas être confondue avec une représentation normative concernant l'ordre ou la séquence des tâches pédagogiques en L2.

#### 7.1.1.4 La structure interne de l'activité pédagogique

La segmentation permet de délimiter les segments pédagogiques alors que la catégorisation des contenus et des tâches sert à caractériser les segments. Ces informations permettent d'adopter une perspective fonctionnelle afin de dégager les liens qui structurent des séquences de segments pédagogiques.

- **Les segments et les étapes pédagogiques**

Certains segments adjacents peuvent être reliés selon la notion d'achèvement ou de bouclage. En effet, en considérant l'activité pédagogique comme un microsystème qui évolue en fonction d'un but d'apprentissage, les segments constituent alors les étapes pédagogiques d'une structure dynamique à trois temps :



L'**étape de préparation** est un segment facultatif qui initie l'activité pédagogique et qui sert d'encadrement, de préparation linguistique et psychologique en vue de l'étape d'exécution

L'**étape d'exécution** est un segment obligatoire de l'activité pédagogique et représente le centre de gravité d'un ensemble d'étapes

L'**étape de rétroaction** est un segment facultatif de l'activité pédagogique et qui sert à réagir aux réponses ou au produit résultant de l'étape d'exécution.

Compte tenu de ce qui précède, l'**activité pédagogique** peut être définie comme **un ou plusieurs segments constituant des étapes articulées autour d'une tâche centrale qui vise l'apprentissage d'une portion spécifique d'une unité curriculaire.**

- **Les phénomènes structurels de l'activité pédagogique**

La structure ternaire exposée ci-dessous ne rend pas compte de la complexification de l'activité pédagogique lorsque celle-ci se déroule dans une situation pédagogique effective. Ainsi, la structure de base se modifie lorsque surgissent les phénomènes suivants :

a) L'**enchâssement** réfère à un segment qui apparaît, de façon incidente, au milieu d'une étape en cours, et qui en interrompt le déroulement pour une période plus ou moins longue.

b) L'**alternance** se produit lorsque au moins deux tâches se succèdent de manière récursive. (L'alternance entre l'exécution d'une tâche et la correction des réponses qui en résultent montre bien que la rétroaction fait partie intégrante de l'activité.)

c) La **simultanéité** signifie que deux tâches distinctes qui sont réalisées sur un mode simultané ou parallèle sont assignées à des sous-groupes.

d) L'**adaptation** survient lorsqu'un segment qui est entamé est discontinué pour faire place à un nouveau segment dont la tâche ou le contenu semble plus adapté à la situation pédagogique.

Les quatre phénomènes structurels décrits ci-dessus reflètent d'abord une perspective intrasegmentale où les activités pédagogiques font l'objet d'une analyse atomisée.

- **Les agencements intersegmentaux de l'activité pédagogique**

Selon une perspective intersegmentale, le déroulement d'une activité pédagogique varie selon la combinaison des segments pédagogiques qui la constituent.

L'activité pédagogique peut, dans certains cas, consister en une **structure minimale** lorsqu'elle comporte seulement une exécution, segment non supprimable de l'activité, qui peut être entourée d'une préparation ou d'une rétroaction, soit les structures suivantes:

exé  
 pré + exé  
 exé / rét  
 exé        + rét

De plus, l'activité peut consister en une **structure basique** si elle comprend les trois types de segments, c'est-à-dire une préparation et une exécution qui, elle, est alternée avec ou suivie d'une rétroaction, soit :

pré + exé / rét  
 pré + exé        + rét

Enfin, bon nombre d'activités présentent une **structure complexe**. Ainsi, le déroulement comporte parfois plus d'un type d'exécution avant (ou avec) la tenue d'une rétroaction, par exemple :

(pré +)    exé<sup>1</sup>            + exé<sup>2</sup>/rét  
 (pré +)    exé<sup>1</sup> / exé<sup>2</sup>    + exé<sup>3</sup> / rét  
 (pré +)    exé<sup>1</sup>            + exé<sup>1</sup> / exé<sup>2</sup> / rét

Une autre variante consiste à effectuer deux types de rétroaction, pour une même exécution, soit :

(pré +)    exé        + rét<sup>1</sup>        + rét<sup>2</sup>  
 (pré +)    exé        + rét<sup>1</sup>        + exé        + rét<sup>2</sup>



Enfin, une structure peut également se complexifier lorsqu'une même tâche d'exécution s'actualise en deux temps :

(pré +)      exé<sup>1/2</sup>      + rét      + exé<sup>2/2</sup> / rét

Le modèle propose de condenser les variantes structurelles selon la formule suivante :

$$\left[ \text{pré +} \right] \left\{ \begin{array}{l} \text{exé} \\ \text{exé}^n / \text{rét} \end{array} \right\} \left[ \begin{array}{l} + \left\{ \begin{array}{l} \text{rét} \\ \text{exé}^n / \text{rét} \end{array} \right\}^n \\ \left\{ \text{exé} \right\}^\# \end{array} \right] \left[ + \text{rét} \right]$$

Légende :  
 [ ] élément facultatif       $n$  une occurrence ou plus  
 { } élément au choix      # segment qui doit être suivi de «rét»

#### 7.1.1.5 Récapitulation des principaux traits de l'activité pédagogique

L'analyse de l'activité pédagogique implique la prise en compte des aspects suivants :

CONSTITUANT INFÉRIEUR	FONCTION DES SEGMENTS	STRUCTURE DE L'ACTIVITÉ	CATÉGORIE DE TÂCHE	CATÉGORIE DE CONTENU
segment	[préparation] exécution [rétroaction]	{ basique minimale complexe }	{ étude pratique emploi }	{ domanial situationnel communicatif linguistique socioculturel organisationnel }

Légende :  
 [ ] élément facultatif  
 { } élément au choix

## **7.1.2 La comparaison du modèle avec d'autres travaux**

### **7.1.2.1 Segmentation et attributs de l'unité d'analyse de base**

Le chapitre qui expose la problématique mentionne plusieurs études de nature descriptive dont l'unité d'analyse est représentée par un constituant comparable à l'activité pédagogique. Un des premiers problèmes lorsqu'il s'agit d'analyser un corpus recueilli en classe a trait à la segmentation des événements pédagogiques, question souvent passée sous silence dans divers travaux visant à décrire l'activité réalisée en classe de L2 (Crookes et Chaudron, 1991; Gibbons, 1994; Van Lier, 1988). Par contre, bon nombre d'auteurs des domaines de l'éducation en général et des L2 (Burns et Lash, 1984; Fanselow, 1987; Germain, 1999; Gump, 1967; Mehan, 1979; Mitchell, Ortiz et Mitchell, 1987; Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981; Spada et Fröhlich, 1995; Woolever, 1990) explicitent les critères de segmentation servant à délimiter les unités d'analyse similaires à celles visées par l'étude doctorale :

- a) critères d'ordre discursif et paralinguistique :
  - signes de démarcation
- b) critères reliés au contenu :
  - type de contenu visé
  - contrôle du contenu ou *content control*
- c) critères reliés à la tâche
  - type de tâche portant sur le contenu  
par exemple : traduction, imitation, pratique
  - mode de regroupement des sujets pour exécuter la tâche  
par exemple : grand groupe, dyade, individuel
  - habileté langagière impliquée dans la tâche  
par exemple : parler, écouter, lire, écrire

La nature et le nombre de critères retenus déterminent d'abord si l'unité est plus petite (segment) ou plus large. À titre d'exemple, l'instrument COLT (Spada et

Fröhlich, 1995) définit une «activité» comme une suite d'«épisodes» qui traitent d'un même contenu. Ainsi, selon le découpage illustré par les auteures, une «activité» qui porte sur «exprimer son opinion» comprend une pratique, de type question-réponse, suivie d'une conversation. Dans le modèle DÉFI, la pratique et la conversation constitueraient deux activités pédagogiques. Il faut donc reconnaître le rôle crucial des critères de segmentation pour la poursuite de l'analyse.

D'autre part, à l'exception des signes de démarcation, les critères que les chercheurs utilisent pour d'abord sectionner le corpus d'observation représentent, dans la plupart des cas, les attributs retenus pour l'analyse des pratiques de classe de L2. Certains types d'analyse (Fanselow, 1987 ; Sinclair et Coulthard, 1975 ; Van Lier, 1988) peuvent ainsi exiger le recours à des transcriptions intégrales car les unités sont examinées en tant que phénomène discursif, soit l'interaction verbale entre les participants, surtout entre maître et élève. Ce genre d'instrument peut effectivement être utile pour dégager, entre autres aspects, la dynamique des tours de parole. Cependant, des instruments d'analyse ainsi conçus peuvent comporter des inadéquations quant à la description des pratiques effectives. Par exemple, le modèle de Sinclair et Coulthard (1975) est surtout conçu pour décrire des situations pédagogiques centrées sur l'enseignant alors que les observations effectuées pour l'étude doctorale comportent, pour certains cas, des pratiques davantage centrées sur les étudiants. De plus, ces mêmes observations montrent qu'une tâche réalisée sur un mode individuel (par exemple : autoguidage dans le cadre d'une dictée) ne peut être caractérisée par le type d'échanges verbaux.

Le modèle d'analyse DÉFI privilégie alors les traits qui semblent le mieux caractériser le segment pour ensuite être en mesure d'établir des relations entre les segments. Le premier critère retenu, le contenu, relève du pôle de l'OBJET d'apprentissage alors que le second, la tâche, relève davantage de la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la relation entre le SUJET et l'OBJET.

- **La catégorisation des contenus**

L'importance des contenus langagiers comme partie intégrante des pratiques de classe ne semble pas faire consensus auprès des chercheurs en L2. En effet, certains instruments (Bonkowski, 1995; Gibbons, 1994) rendent compte de la tâche sans référer, de manière systématique, aux contenus enseignés. Par ailleurs, parmi les instruments qui incluent les contenus comme paramètre d'analyse, mentionnons la grille de Fanselow (1987) qui comporte une classification exhaustive permettant ainsi de décrire les contenus tels qu'ils apparaissent dans les énoncés des interlocuteurs. Conçue pour une microanalyse du discours, cette grille n'est donc pas appropriée pour caractériser globalement le contenu traité par un segment.

D'autre part, certains modèles d'analyse plus normatifs sont fondés sur des catégories prédéterminées servant à qualifier les pratiques de classe en fonction des caractéristiques d'une approche pédagogique donnée. Ainsi, les catégories de COLT (Fröhlich, Spada et Allen, 1985) ont été élaborées pour mesurer l'orientation communicative des pratiques observées. Par exemple, les catégories *function*, *discourse* et *sociolinguistics* servent d'indicateurs pour qualifier des pratiques de nature communicative. À ce sujet, des auteurs dont Stern (1990) et Widdowson (1981a) nous mettent en garde contre ce genre d'association, car on ne communique pas plus en mettant en œuvre, par exemple, des fonctions langagières isolées qu'en produisant des structures hors contexte. Pour éviter ce glissement d'orientation des contenus, l'instrument d'analyse DÉFI considère les fonctions de communication (FdC) et les paramètres de communication (PdC), par exemple, comme des catégories qui portent SUR la communication. Conséquemment, cet ensemble de catégories se démarque des contenus qui engagent les étudiants DANS une communication.

Enfin, d'autres études privilégient une approche plus ouverte pour qualifier les contenus à partir des données topologiques; toutefois, la catégorisation se limite à des méta-catégories (Woods, 1993) ou des catégories non définies (Germain, 1999). Dans cette lignée, le modèle d'analyse DÉFI identifie des catégories qui, d'une part,

émergent des pratiques observées et, d'autre part, font l'objet d'une catégorisation systématique qui demeure, par ailleurs, incomplète et partielle.

- **La catégorisation des tâches**

À l'instar du contenu, la tâche n'est pas toujours dénommée (Spada et Fröhlich, 1995) ou, au contraire, elle est examinée selon des catégories établies *a priori* (Bonkowski, 1995; Mitchell, Parkinson et Johnstone, 1981).

D'autre part, Crookes et Chaudron (1991) élaborent une typologie comprenant trente-huit catégories regroupées selon quatre phases correspondant à une démarche pédagogique. Contrairement à cette catégorisation, DÉFI classe les tâches selon des traits ou propriétés internes et non pas en fonction d'une position absolue dans la démarche pédagogique.

Quant au modèle ASHILE (Germain, 1999), il propose sept catégories dont seulement la catégorie «pratique» comporte des sous-catégories. Conséquemment, ce modèle ne discerne pas les tâches de pratique des tâches d'emploi, distinction cruciale, dans le cadre de l'instrument d'analyse DÉFI, pour établir les activités noyaux de la démarche pédagogique.

#### **7.2.1.2 L'activité pédagogique en tant que processus structuré**

Le premier découpage tel que décrit précédemment résulte en des segments pédagogiques, unité similaire à celle du «didactème» d'ASHILE (Germain, 1999). Or, à la différence de ce dernier, les segments pédagogiques sont associés à des étapes qui, une fois combinées, forment l'unité minimale de la démarche, soit l'activité pédagogique.

Le point de vue adopté par DÉFI concernant les étapes ou les moments pédagogiques rejoint, d'une certaine façon, les travaux de Gibbons (1994) où l'activité est définie comme un processus structuré (*staged process*) composé de : *introduction, set up, performance, outcome* et *conclusion*. Malgré une vague

convergence quant à la structure de base de l'activité, l'analyse de Gibbons et celle élaborée par la thèse comportent des différences certaines. En effet, Gibbons distingue *introduction* qui sert, entre autres, à motiver et à orienter les apprenants, et *set up* qui a trait aux consignes et à la préparation ; toutefois, les données prélevées pour DÉFI suggèrent plutôt que ces divers éléments sont imbriqués dans une même étape. (Cela coïncide d'ailleurs avec les observations de Gagné (1992) portant exclusivement sur l'étape préparatoire de l'activité en L2.) De la même manière, la distinction entre *performance* et *outcome* n'a pas toujours été observée dans les activités prélevées pour l'étude doctorale : l'étape d'exécution comporte, dans bon nombre de cas, le processus et son produit tangible. Une autre différence réside dans la façon de désigner les étapes : DÉFI reflète une approche plus fonctionnelle en désignant chaque étape sur le plan de l'intention pédagogique visée. Enfin, rappelons que Gibbons définit l'activité comme une «activité d'apprentissage», excluant ainsi les activités «centrées sur l'enseignant» ; en revanche, le modèle d'analyse DÉFI définit l'activité pédagogique de manière à inclure «activité d'apprentissage» et «activité d'enseignement», dénominations référant davantage à un point de vue qu'à des phénomènes distincts ou opposés. Par exemple, une structuration des connaissances au cours de laquelle l'enseignant fournit des explications met en branle, chez l'apprenant, certains processus cognitifs qui, par ailleurs, échappent à l'observable.

- **Les phénomènes structurels et les variations de la structure basique**

Sur le plan du déroulement dynamique de l'activité, seules quelques études font état des phénomènes ou variations possibles d'une structure fondamentale. Ainsi, Mitchell, Ortiz et Mitchell (1987) rapportent deux phénomènes observés dans les pratiques de classe : *disruption* et *extension*. Le premier est défini comme un événement imprévu, soit interne ou externe, qui vient perturber le déroulement de l'activité. Quant à l'extension, il représente une digression produite par l'enseignant

au cours de l'étape préliminaire. D'un point de vue structurel, ces deux phénomènes peuvent être considérés comme des enchâssements traitant de contenus distincts. Ce phénomène est également décrit par les travaux d'ASHILE (Germain, 1999), en plus des cas d'alternance et de simultanéité. Les données de la recherche doctorale viennent donc confirmer les phénomènes déjà documentés ; par ailleurs, l'analyse rend compte d'un quatrième cas, l'adaptation.

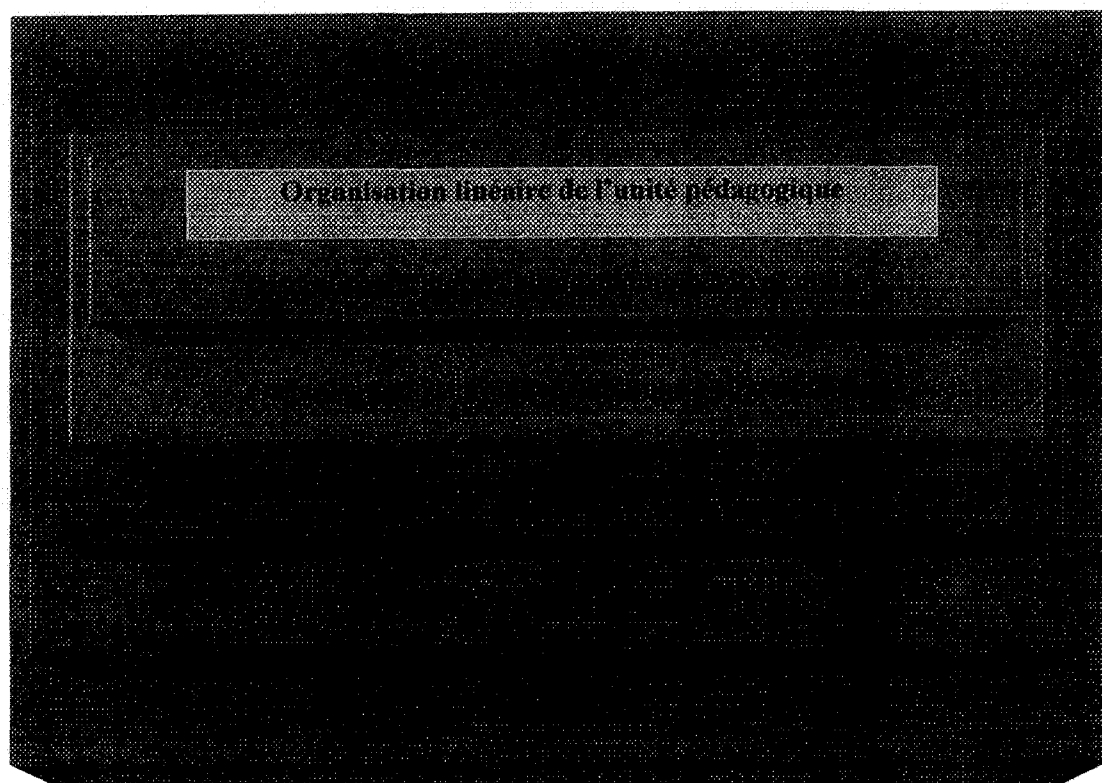
Au chapitre des variations intersegmentales de la structure basique, cet aspect ne semble pas avoir attiré l'attention d'autres chercheurs puisque aucun des écrits recensés ne présente, de manière systématique, les agencements exposés ci-haut. Pourtant, il apparaît que la complexité de l'enseignement en situation pédagogique réside, en partie, dans ces multiples façons de combiner les étapes d'une activité pédagogique.

## **7.2 Le modèle d'analyse de l'unité pédagogique**

Les principales propriétés de l'unité minimale étant établies, il est alors possible d'adopter une perspective descendante afin d'analyser l'unité maximale, soit l'unité pédagogique en L2. Cette démarche nous permet de sortir de l'impasse qui caractérise les recherches ayant, comme objet d'étude, des activités ou des segments isolés de leur contexte d'actualisation.

### **7.2.1 La synthèse du modèle d'analyse de l'unité pédagogique**

La démarche de la macroanalyse est fondée, tel qu'illustré à la figure 7.2, sur une succession variée de modes d'organisation des données, à commencer par l'organisation linéaire. Ce type de représentation se veut un reflet de la perspective méthodologique esquissée par Simon (1974) pour l'étude des systèmes complexes. L'auteur propose une approche qui permet de rendre compte - de manière simple, progressive et systématique - de l'organisation d'objets complexes, en les décomposant en un certain nombre de systèmes et de sous-systèmes d'informations.



**Figure 7.2** Les modes d'organisation de l'unité pédagogique

### 7.2.1.1 L'unité pédagogique et l'organisation linéaire

Les données relatives à la double catégorisation de l'ensemble des activités constituant une unité pédagogique peuvent être couplées à celles concernant l'organisation horaire, soit la chronologie des activités selon les leçons en cause.

Ordre	Tâche	Contenu
L1_1	Catégorie A	Catégorie A
L2_2	Catégorie B	Catégorie B
L2_3	Catégorie B	Catégorie C
Lx_x	Catégorie x	Catégorie x



Étant donné que les unités pédagogiques enseignées en classe peuvent comporter jusqu'au-delà de trente activités, seules les catégories concernant l'étape d'exécution, y compris les phénomènes d'alternance, sont retenues dans la représentation de l'organisation linéaire. On obtient ainsi une première représentation de surface de l'unité pédagogique complète, qui sert d'ancrage pour opérer les modes d'organisation plus englobants.

### 7.2.1.2 L'unité curriculaire et ses modes d'organisation

- **Types de traitement des contenus**

Du point de vue de l'unité curriculaire, les données de l'organisation linéaire révèlent d'abord si les activités de l'unité présentent un traitement **élémentaire** du contenu ou, à l'inverse, un traitement **complexe**. Dans le premier cas, toutes les activités de l'unité exploitent le contenu comme un objet d'apprentissage indécomposable, constituant ainsi une entité à la fois distincte et indissociable.

Ordre	Tâche	Contenu
L1 1	Catégorie A	Catégorie A
L2 2	Catégorie B	Catégorie A
L2 3	Catégorie B	Catégorie A
L3 4	Catégorie C	Catégorie A
Lx x	Catégorie D	Catégorie A

Si  $n$  représente plus d'une catégorie de tâche et  $a$  équivaut à une catégorie de contenu unique, on obtient :

$$\text{unité curriculaire simple} = \text{tâche } n + \text{contenu } a$$

À l'inverse, le traitement complexe comporte diverses catégories représentant des contenus tantôt globaux, tantôt fragmentés ou plus spécifiques :

Ordre	Tâche	Contenu
L1 1	Catégorie A	Catégorie A
L2 2	Catégorie B	Catégorie B
L2 3	Catégorie B	Catégorie C
L3 4	Catégorie C	Catégorie E
Lx x	Catégorie D	Catégorie A

On obtient alors la formule :

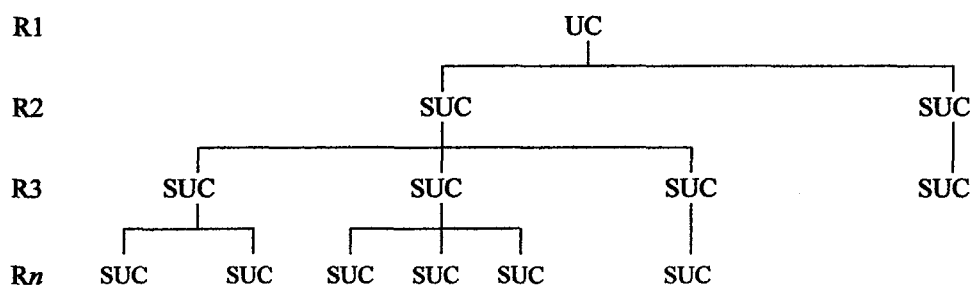
$$\text{unité curriculaire complexe} = \text{tâche } n + \text{contenu } n$$

Les types de traitement semblent être associés à la nature même des contenus abordés au cours de l'unité. En effet, des unités portant sur des éléments grammaticaux spécifiques tels que «sujet», «attribut», «complément d'objet direct» ont tendance à être traitées de manière élémentaire alors que celles qui sont gouvernées par des contenus de nature situationnelle, communicative ou domaniale sont traitées de manière plus complexe.

Par ailleurs, le type de traitement adopté se reflète sur le nombre d'activités réalisées au cours de l'unité : les unités élémentaires comportent un nombre restreint d'activités (par exemple, cinq) par rapport aux unités complexes qui peuvent en compter jusqu'à quelques dizaines.

- **L'organisation hiérarchique de l'unité curriculaire complexe**

Les unités pédagogiques caractérisées par un traitement curriculaire complexe reposent sur une structuration de sous-unités de contenu (ou : SUC) organisées en différents rangs. Les éléments qui partagent un même rang sont indiqués en tenant compte de leur ordre d'apparition :



La structuration arborescente est ancrée dans une «catégorie-titre» (R1) qui agit comme élément superordonnant. Il semble que cet ancrage assure, à l'unité, sa cohérence et fonde son horizon curriculaire.

Par ailleurs, un grand nombre de rangs générés par une structure hiérarchique reflète, dans une certaine mesure, un enseignement privilégiant une

approche **analytique** du contenu ; en revanche, un nombre plus limité de rangs relèverait d'une approche plus **synthétique**.

- **L'organisation relationnelle de l'unité curriculaire complexe**

L'organisation hiérarchique renvoie une image relativement statique des contenus puisqu'elle ne rend pas compte, de manière explicite, de la dynamique entre les constituants curriculaires. Une des propositions du présent modèle consiste à qualifier les relations qu'entretiennent les composantes de la structure hiérarchique :

a) la **subordination** relie, par une relation de dépendance, des contenus de rang inférieur à un ou plusieurs constituants de rang supérieur;

b) la **coordination** met en relation d'interdépendance des constituants adjacents ou voisins et se traduit soit par l'**addition**, l'**alternative**, la **succession**, ou le **transfert**;

c) la **juxtaposition** concerne des contenus de même rang qui ne semblent pas entretenir, de façon apparente, de lien entre eux (relation d'indépendance).

- **Récapitulation des modes d'organisation d'ordre curriculaire**

L'analyse de l'unité curriculaire s'opère selon les traits suivants :

TRAITEMENT GLOBAL	TRAITEMENT HIÉRARCHIQUE	LIENS ENTRE LES SUC
{ élémentaire complexe }	{ analytique synthétique }	{ subordination coordination juxtaposition }

D'autres propriétés de l'unité pédagogique échappent aux modes d'organisation qui viennent d'être exposés. C'est pourquoi la macroanalyse doit

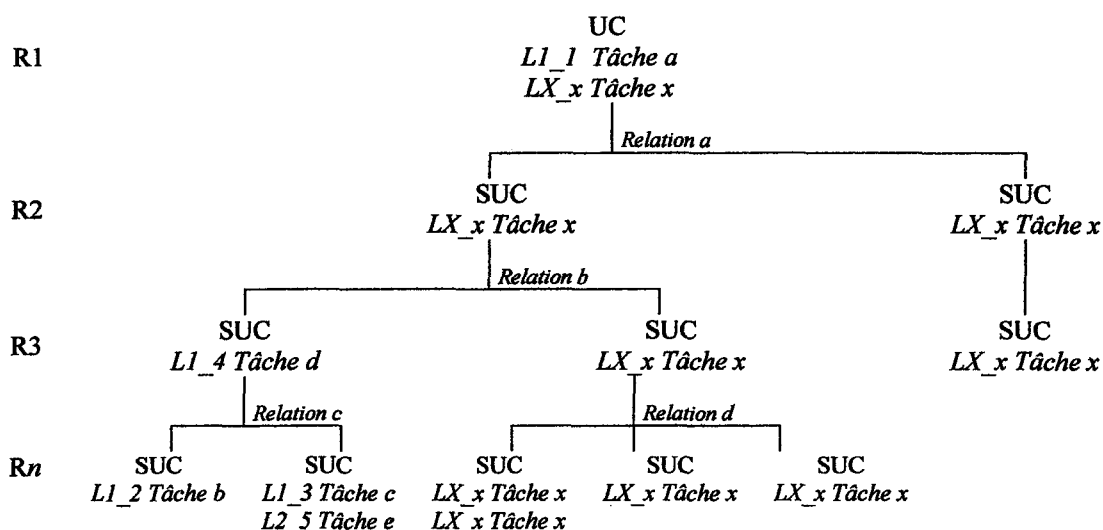
dépasser le strict repérage des constituants curriculaires et adopter une vision plus englobante.

### 7.2.1.3. L'unité pédagogique

Il s'agit ici de procéder à diverses analyses qui permettent d'intégrer le maximum de données afin de construire une représentation de l'unité pédagogique qui soit multidimensionnelle et globale.

- **L'organisation combinatoire de l'unité pédagogique**

L'organisation combinatoire qui constitue un mode de structuration plus global repose sur l'articulation entre, d'une part, le traitement hiérarchique et relationnel des contenus et, d'autre part, l'organisation linéaire, c'est-à-dire la répartition des activités (y compris les tâches) en fonction des leçons servant à couvrir l'unité.



La dimension statique de l'organisation combinatoire n'est que la face émergente d'un processus dynamique : la démarche pédagogique.

- **La démarche pédagogique et l'organisation séquentielle**

La macroanalyse vise à décrire l'**unité pédagogique** qui est comprise comme étant une **démarche pédagogique globale articulée autour d'une unité curriculaire**. Afin de cerner l'articulation de la démarche, le modèle d'analyse DÉFI présuppose que les pratiques de classe sont régies par trois principes. Le premier concerne la **temporalité**, c'est-à-dire le déroulement syntagmatique ou linéaire des activités pédagogiques. Rappelons que cette information relève de l'organisation linéaire qui indique la chronologie ainsi que la répartition des activités en fonction des leçons. La deuxième propriété réside dans l'**intégrabilité** des constituants. En effet, les constituants de rangs inférieurs qui font partie intégrante des rangs supérieurs sont hiérarchisés et orientés tant sur le plan des contenus que sur le plan des tâches. Enfin, l'intégrabilité renvoie à un troisième principe : la **complétude**. L'intégration de diverses activités est articulée en fonction d'une (ou quelques) activité cible ou directrice, composante centrale qui constitue à la fois la raison d'être et l'aboutissement d'une séquence pédagogique.

La **démarche pédagogique** est alors définie comme étant constituée d'**une ou plusieurs séquences d'activités pédagogiques articulées et ordonnées autour d'une unité (ou d'une sous-unité) curriculaire**, soit :

<b>Démarche pédagogique globale</b>	[	Séquence pédagogique
	]	Séquence pédagogique <i>n</i>

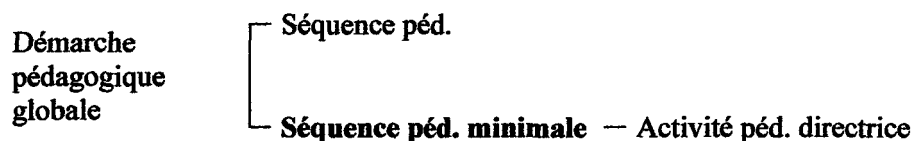
La **séquence pédagogique** représente un constituant de niveau intermédiaire qui se situe entre l'unité minimale qu'est l'activité pédagogique, et l'unité la plus grande qu'est l'unité pédagogique qui, rappelons-le, se traduit par une démarche pédagogique globale.

Cerner une séquence pédagogique (ou : séquence) implique la prise en compte de deux critères, l'un d'ordre curriculaire et l'autre d'ordre pédagogique : les critères représentent deux facettes qui se conjuguent dans les pratiques de classe effectives. En effet, la séquence correspond, d'ordinaire, à une **sous-unité**

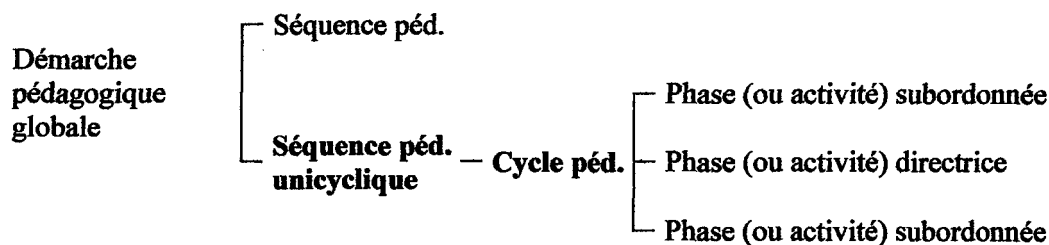
**curriculaire de rang supérieur** composée d'une ou de quelques **activités directrices** autour desquelles gravitent des **activités subordonnées**. Déterminer une sous-unité curriculaire de rang supérieur demeure une opération plus empirique que théorique puisqu'elle est fortement dépendante de la nature des contenus ciblés. Ainsi, dans une unité caractérisée par une approche situationnelle, c'est un contenu «situation de communication» qui opère en tant que sous-unité curriculaire superordonnée. Concernant le deuxième critère, il s'agit de repérer, parmi toutes les activités de la sous-unité curriculaire, celle qui exerce une force d'attraction sur les autres, celle qui constitue le but visé par la séquence. En L2, cela se traduit par une activité qui amène l'étudiant à **employer la langue cible** (ou, à tout le moins, à pratiquer, de manière dirigée, la langue cible).

D'un point de vue strictement structurel, la séquence pédagogique peut se présenter sous diverses formes :

a) La **séquence minimale** comporte uniquement une activité directrice :

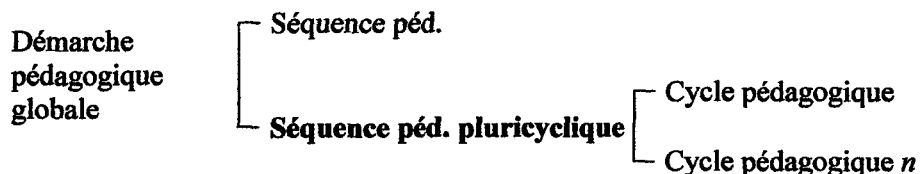


b) La **séquence pédagogique simple** comporte au moins deux activités pédagogiques dont une agit comme composante directrice. La séquence simple est **unicyclique** lorsque les activités constituent un seul cycle pédagogique :

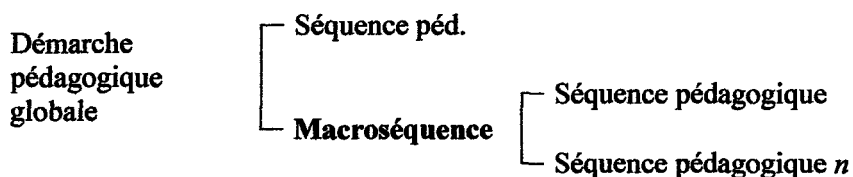


Le **cycle pédagogique** est un système de phases ou d'activités pédagogiques subordonnées qui sont articulées et ordonnées en fonction d'une composante directrice.

La séquence simple est **pluricyclique** lorsque les diverses activités de la séquence sont réparties en plusieurs cycles pédagogiques :

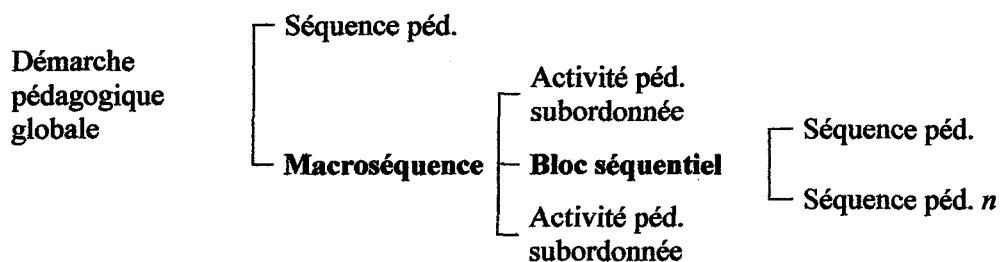


c) La **séquence pédagogique complexe** ou **macroséquence** comporte au moins deux séquences, chacune traitant d'une sous-unité curriculaire de rang supérieur :



La macroséquence peut comprendre, à son tour, des séquences minimales, simples ou complexes.

d) Plusieurs séquences forment un **bloc séquentiel** lorsqu'elles sont précédées ou suivies d'une activité subordonnée :



Sur le plan du déroulement temporel, les constituants d'une séquence peuvent être enchaînés de manière **continue** ou, au contraire, **disloquée**. Le déroulement continu signifie qu'une séquence est complétée ou achevée avant d'en entreprendre une nouvelle. Il faut souligner que la continuité comporte souvent un enchaînement à distance, c'est-à-dire que l'ensemble des activités de la séquence

s'étale sur plusieurs leçons. Quant à la dislocation séquentielle, elle se produit lorsque des constituants d'une autre séquence, de la même unité curriculaire, sont intercalés dans une séquence donnée.

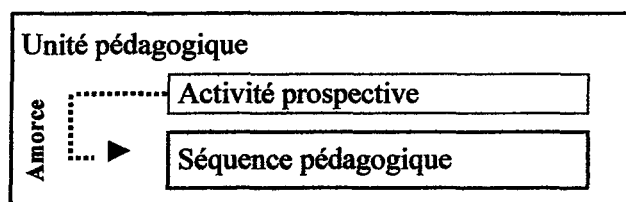
L'essentiel des traits servant à qualifier l'organisation séquentielle se résume comme suit :

Traits :	STRUCTURE	DÉROULEMENT
Dimensions :	$\left\{ \begin{array}{l} \text{minimale} \\ \text{unicyclique} \\ \text{pluricyclique} \\ \text{complexe} \end{array} \right\}$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{continu} \\ \text{disloqué} \end{array} \right\}$

- **L'organisation fonctionnelle des activités**

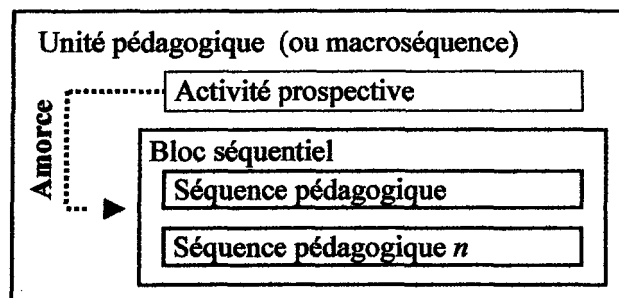
Dans ce qui précède, l'activité directrice est déterminante pour cerner la séquence et le cycle pédagogique. Quant aux activités subordonnées, elles peuvent remplir des fonctions prospectives ou rétrospectives. Nous verrons plus loin que des activités subordonnées consécutives constituent, dans certains contextes, des phases du cycle pédagogique.

Parmi les **fonctions prospectives**, on distingue l'amorce et l'activité préparatoire. Réalisée au début d'une unité ou d'une macroséquence, l'**amorce** consiste en une entrée en matière et sert de préliminaire, de démarrage pour l'ensemble des activités subséquentes, par exemple :



Dans certains cas, l'amorce initie l'unité (ou la macroséquence) en traitant d'un contenu de rang supérieur qui est ramifié, par la suite, en sous-unités curriculaires faisant l'objet de séquences distinctes :



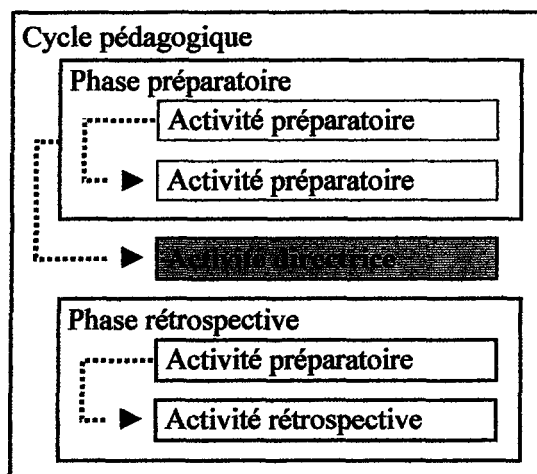


Dans ce type de contexte, l'amorce sert de préliminaire à un bloc séquentiel, c'est-à-dire à des séquences liées explicitement à une sous-unité curriculaire de rang supérieur.

Quant aux **activités préparatoires**, elles peuvent servir d'outil, de modèle ou de support :

- a) l'activité préparatoire qui sert d'**outil** consiste en une tâche de type «étude» visant d'abord l'apprentissage de contenus spécifiques et fragmentés que l'étudiant est amené à utiliser (ou à employer) dans une activité subséquente de type «pratique» ou «emploi»;
- b) l'activité préparatoire qui sert de **modèle** consiste en une tâche de type «pratique : reproduction» visant d'abord à modéliser ou façonner l'emploi de la langue que l'étudiant doit en faire au cours d'une autre «pratique» ou d'une activité directrice «emploi». Le modèle consiste en un texte source, tel un dialogue, dont les divers éléments langagiers sont traités selon une approche plus intégrée et globale;
- c) l'activité préparatoire qui sert de **support** consiste en une tâche de «pratique» ou d'«emploi» vise à faire lire ou construire un texte qui devient une référence, un support dans une activité subséquente. Contrairement au modèle, le support contient des éléments qui doivent être pris en compte ultérieurement sans pour autant constituer l'objet premier de l'activité qu'il dessert.

Par ailleurs, les activités préparatoires peuvent être orientées vers une autre activité préparatoire, une activité directrice ou une activité rétrospective :



Soulignons que la fonction préparatoire s'opère à l'intérieur d'un cycle et non entre les cycles. Dans les pratiques de classe, il semble qu'un cycle achevé fonctionne comme un constituant «autosuffisant», sans visée prospective.

Les principaux éléments concernant l'analyse des activités prospectives se présentent comme suit :

TYPE DE FONCTION PROSPECTIVE	ORIENTATION DE LA FONCTION PROSPECTIVE
amorce	{ séquence bloc séquentiel }
{ outil modèle support }	{ activité préparatoire activité directrice activité rétrospective }

Quant aux **fonctions prospectives**, elles peuvent porter sur des **contenus connus**, soit :

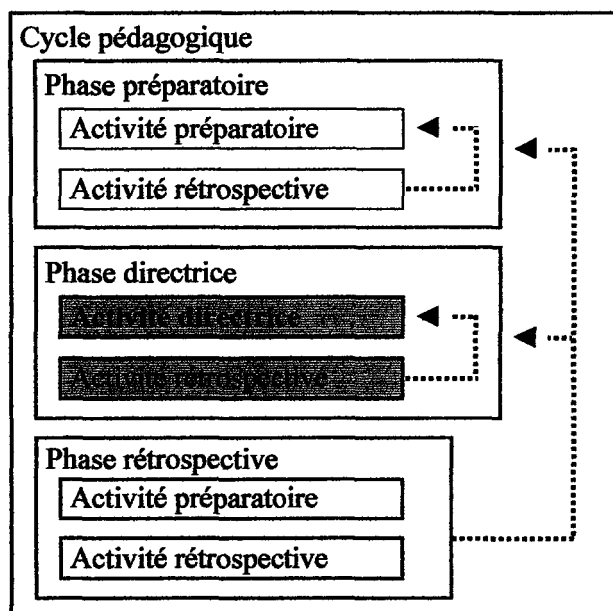
- le **rappel** qui renvoie à un contenu, vu au cours d'une activité donnée, fait l'objet, dans une leçon subséquente, d'une «évocation des connaissances»;
- la **réitération** consiste à répéter les mêmes contenus et reproduire la même tâche d'une activité antérieure;

- c) le **prolongement** succède à l'activité directrice en approfondissant, avec une nouvelle tâche «étude» ou «pratique», un contenu spécifique vu précédemment. Une première variante de cette fonction consiste en un **prolongement personnalisé**, c'est-à-dire une activité qui invite l'étudiant, dans une tâche «emploi», à exprimer au «je» un type de contenu traité précédemment dans le cadre d'une simulation. Une seconde variante consiste en un **prolongement engageant**, c'est-à-dire une activité où l'étudiant approfondit une ou plusieurs activités en étant plus engagé ou impliqué dans le déroulement, sans pour autant privilégier l'expression au «je»;
- d) la **combinaison** concerne l'activité rétrospective qui combine ou intègre au moins deux types de contenus traités séparément par des activités antérieures. Une variante consiste en une **combinaison évaluative**, c'est-à-dire une activité qui renvoie à l'ensemble des activités qui la précèdent et survient généralement à la fin d'une ou plusieurs unités. L'orientation évaluative signifie que l'activité sert à mesurer, plus ou moins formellement, le niveau de compétence ou de connaissances acquises.

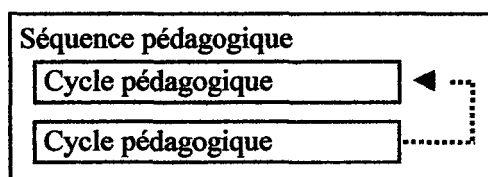
D'autre part, les activités **rétrospectives** peuvent introduire des **contenus nouveaux** qui sont en lien avec les éléments vus antérieurement, soit :

- e) l'**expansion** signifie que des contenus traités antérieurement sont complétés ou enrichis, sur l'axe **paradigmatique** ou **syntagmatique**, par des contenus nouveaux;
- f) la **formalisation** réfère à des contenus d'ordre linguistique qui succèdent au traitement antérieur de contenus de nature situationnelle, communicative, socioculturelle, etc.

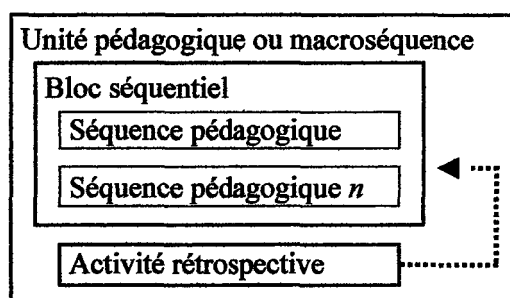
Sur le plan des constituants visés par la rétrospection, les activités rétrospectives peuvent être dirigées vers une activité (ou phase) préparatoire ou une activité directrice :



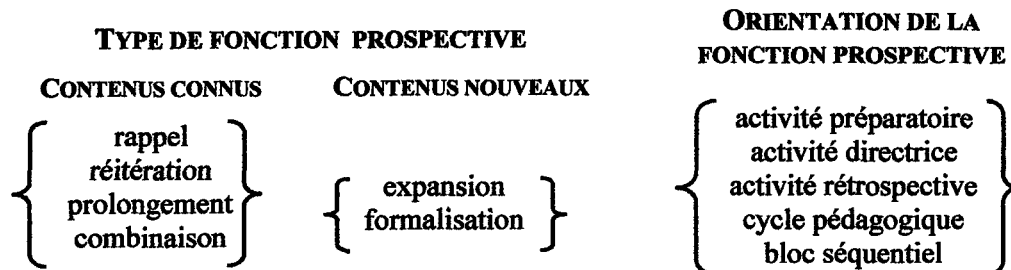
Contrairement à la fonction préparatoire, la fonction rétrospective peut lier des activités à un cycle précédent :



Enfin, tout comme l'amorce, une activité rétrospective peut être orientée vers un bloc séquentiel :



En bref, l'essentiel de l'analyse des fonctions rétrospectives comporte ce qui suit :



### • Récapitulation des modes d'organisation de l'unité pédagogique

Le modèle d'analyse DÉFI oscille entre une vision synthétique et une perspective microanalytique dans le but de rendre compte d'une réalité complexe. En invoquant la complexité de la situation pédagogique, certains pourraient affirmer que l'approche analytique détruit la vision globale. Or, une approche systémique reconnaît la nécessité d'identifier des éléments constitutants en vue de restituer les phénomènes d'interdépendance et les modalités dynamiques.

Tel qu'illustré au tableau 7.2, la vision plus synthétique repose sur une analyse qui porte tantôt sur un aspect d'une démarche, tantôt sur une structure plus globale de fonctionnement. Le modèle d'analyse DÉFI tente toutefois de procéder à une mise en relation entre chaque aspect et l'unité entière et ainsi déterminer le sens de chaque constituant de l'ensemble.

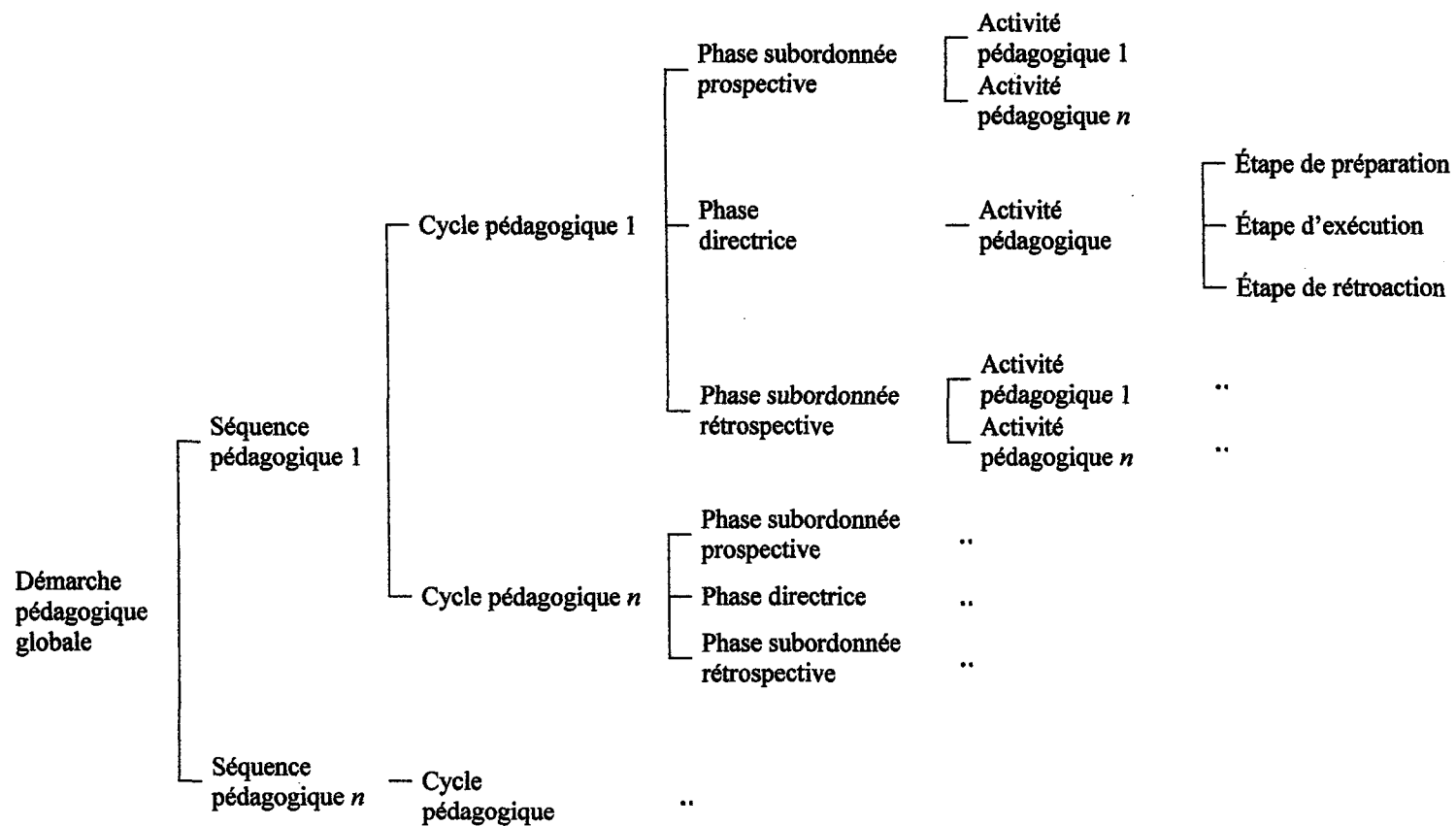
**Tableau 7.2**  
Les modes d'organisation du modèle et les aspects ciblés

aspects ciblés modes d'organisation	contenus	relations entre contenus	tâches	horaire	activités directrices	fonctions spécifiques
hiérarchique	+			(+)		
relationnelle	+	+		(+)		
combinatoire	+	+	+	+		
séquentielle	+	+	+	+	+	
fonctionnelle	+	+	+	+	+	+

La vision globale du modèle est d'abord représentée à la figure 7.3 qui illustre la démarche en tant que structure hiérarchique avec divers paliers de constituants, à savoir: la démarche, la séquence, le cycle, la phase, l'activité et le segment. Il semble opportun de souligner que cette représentation arborescente des constituants pédagogiques semble isomorphe par rapport à celle de l'organisation hiérarchique de l'unité curriculaire complexe; cependant, il s'agit d'un isomorphisme apparent qui ne s'applique qu'aux sous-unités curriculaires de rangs supérieurs. En effet, les cycles et les phases pédagogiques qui s'y rapportent n'ont pas toujours des correspondants parmi les sous-unités curriculaires. Par ailleurs, cette représentation suggère que certains types d'éléments, soit la phase et le segment, revêtent une nature plus fonctionnelle.

De plus, le lecteur pourra se référer à la figure 7.4 pour avoir une vue d'ensemble du déroulement d'une unité. Cette schématisation illustre comment les activités qui composent la démarche globale d'une unité pédagogique se présentent comme un système dynamique, un parcours qui traduit l'idée d'une transformation temporellement et pédagogiquement orientée. Ce parcours est constitué d'éléments polarisateurs, soit les activités directrices, avec des phénomènes de bouclage. Ce qui frappe, c'est la récurrence d'un type de mouvement structuré: les relations prospectives et rétrospectives peuvent être décelées aux différents paliers de constituants. De fait, les grands constituants de la démarche, c'est-à-dire les éléments supérieurs à l'activité, présentent des organisations semblables à celles des constituants de rang inférieur.

Enfin, l'organisation hiérarchique fonctionnelle ne doit pas être perçue comme une description rigide, mais plutôt comme une organisation flexible dont la structure et les fonctions évoluent et s'adaptent selon les besoins et les spécificités d'une situation pédagogique particulière.



**Figure 7.3** La structure hiérarchique des constituants d'une démarche pédagogique globale

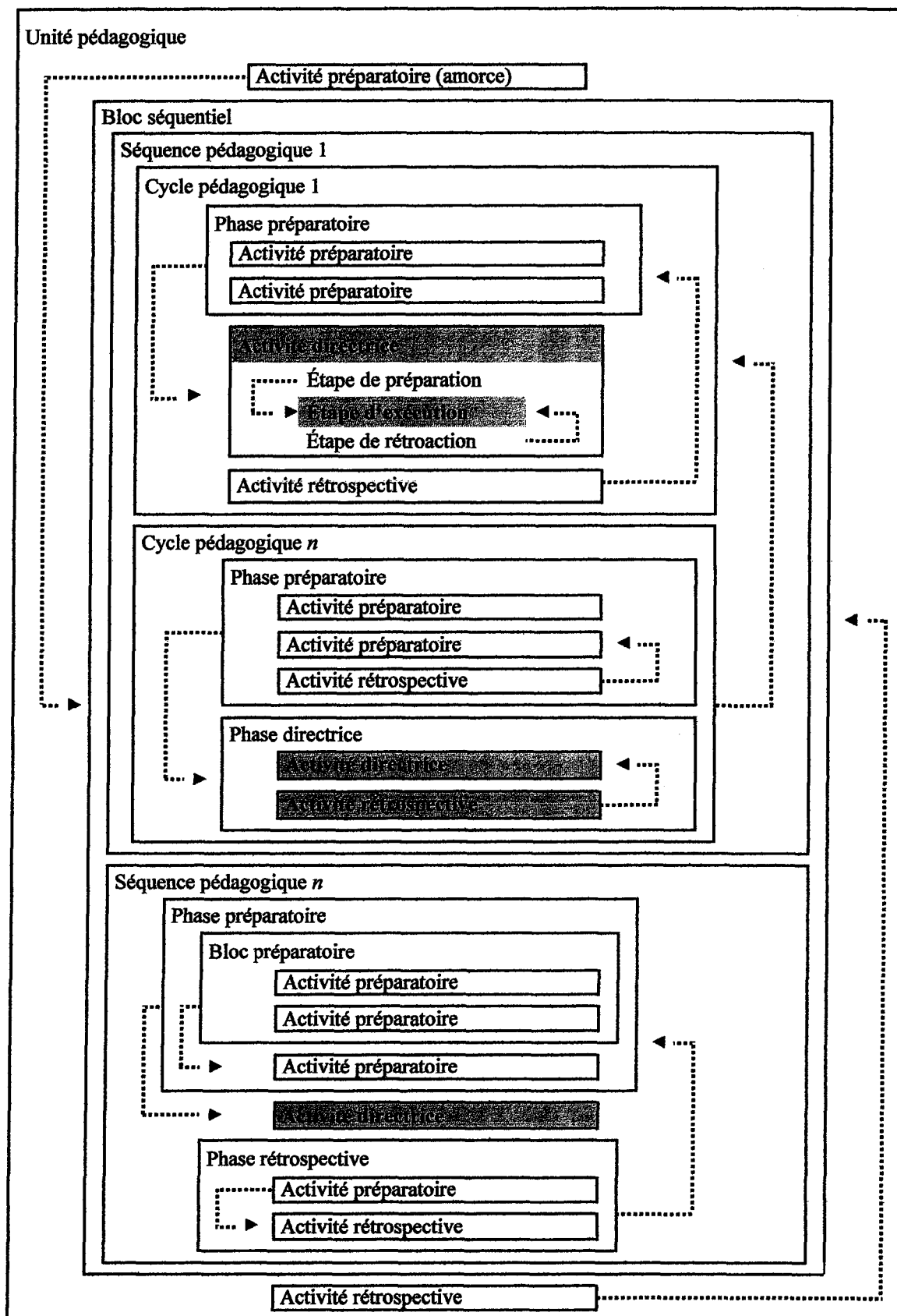


Figure 7.4 L'organisation d'une démarche pédagogique globale



### 7. 2. 2 La comparaison du modèle avec d'autres travaux

- **Unité pédagogique et unité d'analyse ou d'observation**

Alors que les chercheurs des domaines de l'éducation et des L2 ont produit un nombre considérable d'instruments servant à analyser l'activité pédagogique, la question d'une unité plus grande n'a pas bénéficié de la même attention dans les études de nature empirique et descriptive. Faut-il rappeler que la plupart des grilles conçues pour l'observation des classes de L2 se bornent à une microanalyse de l'enseignement, en s'appuyant surtout sur une analyse fine du discours de la salle de classe (notamment : Fanselow, 1987; Sinclair et Coulthard, 1975). Tout en restant des instruments utiles pour une analyse pointue de ce qui se passe à l'intérieur d'une activité, la place de ces instruments doit être relativisée si l'on vise une meilleure compréhension de ce qui se passe **entre** les activités. Peu de chercheurs donc semblent avoir porté un intérêt aux relations entre des activités se produisant au cours de plusieurs leçons, à quelques jours d'intervalle. En fait, la question d'une unité d'analyse plus globale que celle de l'activité pourrait bien être la question cruciale à laquelle est confronté tout chercheur intéressé à ce qui se passe dans une salle de classe de L2.

D'autre part, la plupart des études qui dépassent l'analyse de l'activité délimitent leurs unités d'observation (et d'analyse) en fonction du découpage de l'organisation horaire. Dans le cadre de leur modèle d'analyse du discours dans la salle de classe, Sinclair et Coulthard (1975) suggèrent que l'unité *period* relève du pédagogique plutôt que du discursif (*voir* sect. 3.2.2). Ce présupposé se reflète, rappelons-le, dans les travaux de Van Lier (1988), par exemple, où une unité temporelle sert de cadre d'observation pour établir des rapports entre quatre types d'activités de L2 qui composent une leçon de 90 minutes. Quant à l'instrument COLT (Fröhlich, Spada et Allen, 1985), nous avons déjà mentionné qu'il a servi à comparer les traits d'un enseignement communicatif de quatre types de programme de L2 et ce, à partir d'observations de leçons isolées dont la durée varie entre 30 et 100 minutes.

De manière similaire, la leçon sert aussi d'unité d'observation dans les travaux de Valcárcel *et al.* (1995) qui caractérisent l'enseignement des L2 selon la durée, la séquence et le type d'activités observées au cours de leçons décontextualisées du contenu d'apprentissage visé. Certaines études menées en éducation, en général, ont également adopté la leçon pour délimiter des unités d'observation et d'analyse (Leinhardt, 1987; Wong-Fillmore, 1985).

Or, les activités qui relèvent d'une unité curriculaire s'inscrivent, selon les données prélevées pour l'étude DÉFI, dans un processus dont la durée peut varier entre 3 et 13 leçons. Ainsi, le type de travaux mentionnés ci-haut comportent le problème suivant : les observations fondées sur des unités d'ordre temporel peuvent coïncider avec le début, le milieu ou la fin d'une unité curriculaire. À ce sujet, il convient de citer une des conclusions rapportée dans une étude effectuée auprès d'enseignants au primaire :

«Lesson type describes whether a lesson is an introduction to a new topic or concept, a continuation of work conducted over several days of duration, or a review of previously mastered material.» (Colbert, 1979 : 170)

Par conséquent, il semble que la plupart des études se servant de la leçon comme unité d'observation ne tiennent pas compte du fait que certains traits des activités observées peuvent être déterminés par le déroulement plus global de l'enseignement.

D'ailleurs, ce problème se pose également lorsque l'unité d'observation correspond non pas à une leçon mais à une semaine d'enseignement, autre unité d'ordre temporel. Par exemple, dans les travaux de Mitchell, Parkinson et Johnstone (1981), l'observation des segments s'étale sur une semaine d'enseignement mais l'étude présente une «analyse des fréquences» plutôt qu'une «analyse des séquences», pour reprendre les termes de Postic et De Ketele (1988). Cependant, la recherche sur le terrain a conduit les auteurs à formuler le constat qui suit :

«Periods of observation with each class were not long enough to capture all instruction relating to any given unit: the week's visit might fall at any point within a unit of work, or indeed across unit boundaries. [...] the fact that some teachers were observed during the early part of a unit of work, and others during the later part, may be of some significance in comparing individual teaching behaviour.» (Mitchell, Parkinson, Johnstone, 1981: 33)

Les propos de Colbert et de Mitchell et son équipe rejoignent, à leur tour, les dires d'autres chercheurs :

«Lesson segments can [...] be viewed as structural building blocks for larger units of classroom analysis. That is, sequence of lesson segments combine to form lessons, which, in turn, can be aggregated over time to form curriculum learning units or even longer treatments like 4th-grade mathematics.» (Burns et Anderson, 1987 : 40)

En d'autres termes, la leçon constitue un fragment de l'unité curriculaire.

Force est de reconnaître donc que des unités qui relèvent de l'organisation horaire (leçon ou semaine) correspondent rarement à des unités d'ordre strictement pédagogique. Ainsi, un des apports de la présente thèse pourrait bien être d'avoir démontré la pertinence d'une analyse des pratiques de classe dans le cadre d'une unité globale fondée sur l'objet d'étude. Comprendre l'enseignement d'un ensemble de contenus cohérent implique que l'unité pédagogique soit considérée, minimalement, comme une unité de référence ou de contextualisation.

#### • **Unité curriculaire et modes d'organisation**

L'articulation des contenus tels qu'enseignés en salle de classe a été à peine effleurée par les chercheurs. D'ailleurs, les catégories d'activité proposées par Van Lier (1988) ou Crookes et Chaudron (1991), par exemple, ne font aucune mention de l'objet d'apprentissage traité par l'enseignement observé. Par contre, la catégorisation des contenus fait partie intégrante de certains instruments utilisés en L2. La grille COLT est un exemple probant. Cependant, cet instrument n'est pas conçu pour établir des relations entre les différents contenus traités au cours d'une leçon donnée : il s'agit plutôt de quantifier, pour les pratiques observées, l'occurrence de types de

contenus considérés selon leur orientation analytique/communicative (Fröhlich, Spada et Allen, 1985).

Quant au modèle ASHILE (Germain, 1999), la structure linéaire indique, pour chaque activité, la tâche et l'objet d'apprentissage visé mais cette dernière information n'est pas reprise dans la structure hiérarchique qui, elle, est fondée sur les catégories de tâches. Le modèle d'analyse DÉFI tente de remédier à cette lacune en privilégiant une organisation hiérarchique qui permet de mettre en lumière les liens entre des contenus plus globaux et des contenus plus spécifiques. Il faut rappeler que Woods (1993) a déjà tenté une telle entreprise en construisant sa représentation hiérarchique à partir de catégories telles qu'exprimées dans les verbalisations d'enseignants. Cette option méthodologique suscite deux remarques. En premier lieu, le discours d'un ensemble d'enseignants fait émerger une panoplie de catégories qui renvoient à des représentations et des pratiques d'ordre idiosyncratique. Par exemple, est-ce que *map activity*, pour reprendre un exemple de Woods, correspond à une catégorie univoque ? En second lieu, un enseignant décrit les activités d'une unité en référant tantôt au contenu (par exemple : *giving and understanding directions*), tantôt à la tâche (par exemple : *brainstorming*). En bref, ce genre d'études a le mérite de mettre en évidence la façon dont les enseignants se représentent les activités; toutefois, les résultats consistent en des représentations qui peuvent difficilement constituer des catégories. À la différence des travaux de Woods, le modèle de la présente thèse comprend une catégorisation qui émerge de l'analyse effectuée par la chercheuse.

En résumé, la recherche doctorale préconise une représentation arborescente des catégories de contenu générées par l'analyse systématique des données de terrain. L'apport de l'organisation hiérarchique des contenus consiste, entre autres, à mettre en évidence :

- la catégorie de contenu agissant comme constituant superordonnant;
- les catégories de contenu traitées par les rangs inférieurs;
- les types de liens entre les contenus de rangs adjacents.

Il s'agit donc d'un mode d'organisation qui permet, en un coup d'œil, de caractériser le type de découpage ainsi que la répartition des contenus qui composent l'ensemble d'une unité curriculaire. En proposant un type d'analyse qui dissocie le contenu de la tâche, l'instrument d'analyse DÉFI fournit un mode d'organisation autonome pour examiner le versant curriculaire d'une unité pédagogique.

- **Unité pédagogique et organisation combinatoire**

Très peu d'instruments de nature descriptive permettent de rendre compte, de manière intégrée, de plusieurs dimensions des pratiques de classe. Les travaux de Woods (1993) démontrent que l'enseignement d'un cours de L2 peut être analysé et représenté, de façon arborescente, selon deux angles distincts: la perspective «chronologique» et la perspective «conceptuelle» (voir sect. 3.2.1). De manière similaire, les observations de classe analysées par Germain (2001) l'amènent à distinguer, pour un cours complet, les dimensions «forme» (par exemple : un cours de 45 heures, une période de 50 min) et «contenu» (par exemple : cours, chapitres, unités, phases ou macroactivité didactique, activité didactique). Ainsi, les avancées de ces deux chercheurs se rejoignent en soulignant la distinction entre différents plans. Toutefois, leurs travaux se limitent au simple constat puisque les auteurs n'effectuent pas l'arrimage entre ces deux formes d'organisation. Mentionnons que Woods écarte la possibilité d'établir une relation entre leçon et organisation curriculaire : «Lessons, as chronological units, cannot act as goals for subordinate conceptual units, nor as the means to accomplish superordinate conceptual goals, and therefore do not fit into the conceptual structure.» (Woods, 1993: 93) D'ailleurs, Germain (communication personnelle) et Gibbons (1994) abondent dans le même sens : le premier considère la leçon comme un «critère externe» à l'enseignement et le second la définit comme une unité d'ordre administratif plutôt que strictement pédagogique.

Selon le modèle d'analyse DÉFI, la leçon n'agit pas, à proprement parler, comme constituant pédagogique. Par contre, cette unité temporelle doit être intégrée

dans l'analyse puisqu'elle influe sur le déroulement des activités. En effet, l'organisation combinatoire qui sert d'ancrage aux analyses subséquentes permet de constater, grâce aux informations de l'organisation horaire, que la leçon peut, dans certains cas, servir à délimiter ou cerner les différents cycles ou séquences de l'unité. De plus, les bornes temporelles semblent susciter certaines activités de nature rétrospective portant sur des contenus connus (par exemple : rappel et réitération). Il a également été démontré qu'une dislocation séquentielle résulte parfois de phénomènes liés à la leçon (par exemple : fatigue des étudiants qui suivent des cours du soir).

- **Unité pédagogique et démarche pédagogique globale**

Nous avons vu plus haut que certains travaux abordent l'analyse de l'activité pédagogique en tant que structure ordonnée. En ce qui concerne la structuration d'un ensemble d'activités, Brumfit (1979), entre autres auteurs, caractérise les approches «traditionnelles» en L2 en faisant allusion à la démarche ternaire *present – drill – practice in context*. Cependant, rares sont les études de nature empirique et descriptive qui se sont attaquées à une macroanalyse des pratiques pédagogiques réalisées en classe. Une exception concerne les travaux de Gibbons qui visent à dégager les structures communes de deux types de constituants (ou *genres*): l'«activité», dont il a été question précédemment, et le «cycle».

Le «cycle» de Gibbons se subdivise en quatre «phases» qui, à leur tour, se composent d'éléments définis en termes de «buts» (*goals*). Selon les définitions et les exemples fournis par l'auteur, certains de ces «buts» correspondent, de manière approximative, à des éléments du modèle d'analyse DÉFI :

Cycle (Gibbons, 1994)		DÉFI
PHASE	GOAL	Catégorie (ou fonction) de l'activité
Introduction (boundary)	motivation orientation → review	Amorce
Input (instructional)	comprehension → language focus → -highlighting -exemplification -explanation	Étude : reconnaissance Étude : conceptualisation
Output (instructional)	controlled → guided → free →	Pratique: reproduction Pratique: production convergente Emploi
Conclusion (boundary)	evaluation feedback curriculum decisions	

Les travaux de Gibbons représentent une contribution indéniable en élaborant un instrument pour analyser l'enseignement des L2 sur le plan du «cycle», c'est-à-dire une unité plus grande que l'activité. Toutefois, un examen plus attentif du modèle suscite un certain nombre de remarques.

Un premier constat concerne l'inadéquation entre la visée descriptive du modèle et les pratiques effectives. Le concept d'«activité» qui, selon Gibbons, doit être compris comme une activité d'apprentissage, ne peut servir à qualifier les «buts» des phases d'introduction et de conclusion puisque l'auteur les considère comme des événements centrés sur l'enseignant. Or, les observations réalisées au cours de l'étude doctorale montrent que, dans plusieurs cas, l'«introduction» (ou l'amorce) à une nouvelle unité prend la forme d'une discussion caractérisée, entre autres, par un partage d'expérience entre étudiants. Il en va de même pour la «conclusion» : un «cycle» peut être bouclé par un jeu communicatif, c'est-à-dire une activité d'emploi de la langue axée sur l'implication des participants.

Toujours concernant l'inadéquation du modèle, la deuxième remarque renvoie à la taille de l'objet d'étude ciblé par Gibbons. Alors que l'auteur a pour but de dégager la structure commune de l'enseignement d'une unité définie par un curriculum, son «cycle» se limite, en fait, à la description d'une séquence

unicyclique. Gibbons illustre, à titre d'exemple, la structure du «cycle» de l'unité «Le téléphone» qui correspond, en réalité, à une série d'activités axées sur «Faire un appel téléphonique». Or, les données empiriques prélevées pour la thèse comprennent aussi des activités sur «Faire un appel téléphonique»; cependant, le modèle d'analyse DÉFI montre que ces activités font partie intégrante d'une unité plus large qui englobe «Prendre en note un message téléphonique» et «Rédiger un message pour un répondeur». Ce sont donc plusieurs «cycles» consécutifs qui relèvent d'un contenu superordonnant. En appuyant son analyse des structures communes de l'enseignement sur des manuels didactiques et des guides pédagogiques, Gibbons élabore un modèle qui semble inapproprié pour décrire des pratiques de classe effectives composées, en grande partie, d'unités complexes.

Une troisième remarque concerne la correspondance entre les «buts» et les «phases» de compréhension (*input*) et de production (*output*). Ici, le problème réside dans l'apparente uniformité de certaines activités d'apprentissage, particulièrement en ce qui a trait aux activités relevant de l'*output*. Ainsi, est-ce qu'une répétition, considérée comme un *controlled output*, et une simulation, considérée comme un *free output*, appartiennent à un même type de phase? Des tâches de reproduction ne se distinguent-elles pas, de façon significative, des tâches d'emploi de la langue? Selon la perspective de l'étude doctorale, le modèle de Gibbons voile des différences importantes quant aux processus cognitifs et aux éléments langagiers sous-jacents aux principales catégories de tâches.

La dernière remarque touche le caractère absolu des activités d'apprentissage associées aux phases de compréhension et de production du «cycle». Compte tenu que chaque «but» correspond *ipso facto* à une phase prédéterminée, l'analyse fait fi de ce qui précède ou de ce qui suit. Les «phases» sont constituées sans qu'il soit nécessaire de considérer la position de chaque activité dans la démarche d'ensemble. Dit autrement, le modèle de Gibbons traite les constituants des «phases du cycle» selon un axe paradigmatique plutôt que syntagmatique. Appliquée à DÉFI, cette approche ferait en sorte que les catégories «étude», «pratique» et «emploi»



constituent, en soi, les phases de la démarche. Or, procéder ainsi serait (con)fondre la catégorie de la tâche pédagogique et sa fonction au sein de la démarche. Ici, une analogie avec les concepts linguistiques «catégorie grammaticale» et «fonction grammaticale» semble éclairante. En fait, une des principales difficultés concernant l'analyse de la démarche pédagogique consiste à distinguer, d'une part, le procédé ou la tâche utilisée dans le cadre d'une activité et, d'autre part, la fonction ou l'usage de cette activité par rapport à l'objectif central de la démarche. Ces derniers propos font écho à la conclusion d'une étude menée auprès d'enseignants de L2 :

«Methodological labels assigned to teaching activities are, in themselves, not informative, because they refer to a pool of classroom practices which are universally used. The differences among major methodologies are to be found in the ordered hierarchy, the priorities assigned to tasks. Not *what* classroom activity is used, but *when* and *how* form the crux of the matter in distinguishing methodological practice. As a profession we need to be aware that our differences exist in weighting priorities and not in absolute terms.»  
(ce sont les auteures qui soulignent ; Swaffar, Arens et Morgan, 1982 : 31)

Donc, contrairement au modèle de Gibbons, les types de tâches répertoriés par l'étude DÉFI ne sauraient se trouver exclusivement dans une phase plutôt que dans une autre (bien que les données indiquent que certains types de tâches semblent relever davantage d'une phase que d'une autre). En effet, si la démarche pédagogique est comprise comme un processus dynamique qui évolue en fonction d'une finalité, il convient alors de définir des constituants subordonnés et directeurs en fonction de ce qui est visé par l'enseignement.

Reconnaître la «polyvalence des activités» (Boyer, 1990), conduit à discerner, les catégories de tâche (étude, pratique, emploi) des fonctions pédagogiques des activités (préparatoire, directrice, rétrospective). En cela, le modèle d'analyse DÉFI suit les pistes tracées par Van Lier (1988) et Germain (1999, 2001) dont les travaux empiriques démontrent que les activités sont organisées autour d'une composante centrale ou directrice. Mais l'étude de Van Lier, faut-il le rappeler, se limite à la structure d'activités d'une seule leçon. Quant au modèle ASHILE de Germain, il pose également un problème, d'un autre ordre. S'il permet d'analyser plusieurs activités

consécutives, ce modèle ne parvient pas à illustrer, de manière probante, les unités plus larges. Sur le plan théorique, Germain fait état de constituants supérieurs à l'activité, soit la «macro activité didactique» et l'«unité»; cependant, ces concepts ne sont pas mis en évidence dans les analyses générées par son modèle. Il semble que la plupart des observations effectuées dans le cadre d'ASHILE sont, à l'instar d'autres études, fondées, plutôt arbitrairement, sur des unités d'observation qui relèvent davantage de l'organisation horaire (par exemple : deux semaines).

La présente démarche doctorale s'inscrit résolument dans la lignée des travaux cités *supra* en visant, entre autres, l'élaboration d'un modèle permettant de décrire, selon la terminologie de Germain, des «macro activités», des «chapitres» et des «unités». En ciblant la démarche pédagogique globale en tant qu'objet d'étude, l'instrument d'analyse DÉFI se veut un outil, encore rudimentaire, pour le chercheur intéressé à rendre compte de constituants de divers paliers, supérieurs à celui du «didactème», unité minimale d'ASHILE, et à celui du «cycle» de Gibbons.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, bon nombre d'écoles de pensée se sont succédées et maintes expérimentations ont tenté de prouver l'efficacité, voire la supériorité, de telles méthodes ou techniques. Ce type de recherche s'intéresse à l'amélioration de l'enseignement, c'est-à-dire à ce que **devraient être** les pratiques didactiques. D'autre part, un deuxième courant qui s'intéresse à ce que **sont** ces pratiques considère que l'observation de classe rigoureusement descriptive et compréhensive est l'instrument indispensable pour étudier la complexité de l'acte d'enseigner. Dans cette optique, un des projets des chercheurs en didactique consiste à décrire et à comprendre les réponses que les enseignants apportent sur le terrain dans l'immédiateté de leurs pratiques quotidiennes.

Cependant, du point de vue d'une perspective globale, une des limites des recherches descriptives entreprises jusqu'ici est que les grilles, les instruments ou les modèles utilisés reflètent à peu près toujours une vision restreinte et parcellaire du processus d'enseignement. De fait, ces outils ne permettent de rendre compte ni de l'évolution du processus, ni des différentes séquences ou phases qui le constituent : on ignore donc de quelle façon, à l'intérieur d'un cours, les activités sont organisées entre elles, ni si elles sont reliées à des activités qui les précèdent ou qui leur succèdent.

Orientée vers des descriptions abstraites et une recherche de tendances générales, la présente thèse visait, entre autres buts, à construire un modèle servant à restituer le déroulement d'un ensemble d'activités. Pour ce faire, il s'est agi d'établir

des rapprochements dans le temps afin de mettre en évidence la continuité des processus d'enseignement.

Le titre «Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes» résume les principaux axes de la thèse. Le terme **modélisation** annonce qu'il s'agit d'une recherche centrée à la fois sur le processus (c'est-à-dire le devis méthodologique) et sur le résultat (c'est-à-dire le modèle même). Les termes **démarches pédagogiques** incarnent, en quelque sorte, le noyau dur de l'objet d'étude. Le pluriel, par ailleurs, suggère que cet objet d'étude se présente, dans la réalité de la salle de classe, sous diverses formes. Ensuite, les termes **pratiques de classe** servent à souligner que l'analyse porte sur des démarches pédagogiques actualisées dans les conditions usuelles de l'enseignement interactif produit en classe. Autrement dit, l'étude n'examine pas les démarches pédagogiques telles que prescrites dans le matériel pédagogique ou telles que rapportées dans les planifications d'enseignants. Quant aux termes **français langue seconde chez les immigrants adultes**, ils servent à préciser le contexte particulier cerné par l'étude et viennent ainsi délimiter le type de situation où la méthodologie et les résultats pourraient être transférables ou généralisables.

Le titre marque ainsi les limites du modèle, car il s'agit d'un instrument heuristique qui demande à être complété et précisé, et qui ne saurait être appliqué mécaniquement. Ces limites concernent d'une part les possibilités d'application du modèle et d'autre part la validité de l'instrument d'analyse.

Au chapitre des possibilités d'application, le modèle a surtout été conçu pour contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'enseignement des L2. Le modèle d'analyse DÉFI paraît susceptible de faire progresser notre compréhension des pratiques pédagogiques des L2. Sous l'angle microanalytique, la notion de «activité pédagogique», par exemple, et celle de son constituant de rang inférieur, le «segment pédagogique», peuvent nourrir la réflexion et la discussion autour d'un concept central, l'«unité minimale» de l'enseignement. Sur le plan du traitement de l'objet d'apprentissage, le modèle apporte un certain éclairage concernant des questions

fondamentales telles que «Faut-il un contenu proprement L2?», «Quel type de contenu?» et «Comment faut-il organiser ce contenu?». Dans les pratiques usuelles visant à répondre aux besoins d'immigrants adultes, il semble que ce soit le contenu L2 qui détermine ou, du moins, guide l'articulation des activités. Toutefois, il ne s'agit pas de sélectionner un type de contenu particulier (par exemple : grammatical, fonctionnel, notionnel, culturel ou thématique) et de proscrire tous les autres; à l'inverse, les enseignants agencent divers types de contenu en en choisissant un qui sert de cible pour orienter l'organisation d'une séquence d'activités. Théoriquement, il y aurait plusieurs combinaisons possibles, un type de contenu focalisant ici plus particulièrement l'attention sur tel caractère de la communication et là plutôt sur tel autre; cependant, il convient de se demander si, du point de vue de l'apprentissage, les divers regroupements (présenter tel type de contenu avec tel autre) et progressions (présenter tel type de contenu avant ou après tel autre) sont équivalents.

De plus, dans son entreprise de théorisation, le didacticien en L2 ne doit pas considérer uniquement la structuration de la matière puisque l'enseignement comporte, au moins, une double référence : l'organisation des contenus et l'organisation des tâches. En se penchant sur les contenus d'enseignement, le didacticien ne devrait-il pas en même temps étudier le «comment», c'est-à-dire examiner les démarches et les types de tâches utilisés en classe? Décrire l'enseignement c'est donc minimalement rendre compte de cette articulation entre la «matière» et la «manière», tout en mettant en évidence le but poursuivi par un ensemble d'activités. En effet, le modèle d'analyse DÉFI soutient que chaque activité, comportant un contenu et une tâche, doit être considérée selon sa fonction (directrice ou subordonnée) dans le déroulement global. Selon l'approche privilégiée par le modèle, théoriser au sujet de la structuration des activités réalisées en classe implique que l'on intègre les dimensions fondamentales de l'enseignement. En bref, en dépit des limites de l'étude, le modèle d'analyse DÉFI procure aux chercheurs et théoriciens de simples jalons à partir desquels les pratiques de classe de L2 peuvent être appréhendées en tant que processus structuré et multidimensionnel.

Bien que le modèle ait surtout été développé à des fins de recherche, il comporte certaines pistes qui pourraient s'avérer pertinentes pour la formation, initiale ou continue, des enseignants de L2. Nous avons déjà souligné que l'intérêt que la thèse porte à l'étude de la structuration des processus d'enseignement n'est nullement guidé par la volonté de prescrire aux maîtres une bonne manière d'agir en classe. L'étude doctorale se veut plutôt une source d'informations alimentant le travail des formateurs et une aide au développement professionnel. Ainsi, le responsable en formation initiale (ou continue) pourrait s'inspirer des descriptions fournies par la thèse pour familiariser les futurs maîtres avec l'enseignement pratiqué au quotidien. La formation actuelle qui comprend, entre autres, une introduction aux démarches pédagogiques associées aux approches préconisées en L2 pourrait être enrichie en incluant des descriptions des processus d'enseignement observés auprès d'enseignants expérimentés. Ainsi, le modèle d'analyse de l'activité pédagogique repose sur des descriptions de phénomènes structurels et d'agencements intrasegmentaux qui viennent illustrer, de manière probante, la complexité du déroulement d'une activité en temps réel. Ces phénomènes pédagogiques reflètent l'immédiateté de la phase interactive de l'acte d'enseigner, un aspect souvent passé sous silence en formation initiale.

Quant au modèle concernant l'unité pédagogique, il pourrait servir, toujours en formation initiale (ou continue), à démontrer qu'en L2, comme en d'autres matières d'ailleurs, on ne peut traiter de points particuliers de manière satisfaisante sans référence à une vision globale et systématique de la matière à enseigner. Une pédagogisation des modes d'organisation proposés par le modèle permettrait de dégager l'architecture générale qui sous-tend la structuration d'unités enseignées en classe. Ce faisant, le futur enseignant se familiariserait avec les démarches globales dont les constituants sont des points de repère pour comprendre les pratiques de certains maîtres expérimentés œuvrant avec des immigrants adultes. Dans cette veine, le recours aux différents modes d'organisation de l'unité pourrait servir à contrer l'effet pervers qui consiste à demander à de futurs maîtres de planifier un objectif

curriculaire dans le cadre d'une seule leçon, sans véritablement considérer le contexte plus global qu'est l'unité pédagogique. En s'inspirant du modèle d'analyse DÉFI, les formateurs peuvent éviter cet écueil en privilégiant une approche descendante où la planification des activités s'opère par un découpage du haut vers le bas, des constituants de rangs supérieurs aux constituants de rangs inférieurs. La formation peut ainsi amener l'étudiant à expliciter, voire à argumenter ses choix didactiques dans le contexte de séquences d'activités hiérarchisées.

Pour l'enseignant en autoperfectionnement, le recours à une forme simplifiée de l'organisation combinatoire pourrait s'avérer utile pour une planification différée, c'est-à-dire pour se représenter, de manière globale et évolutive, l'actualisation des activités réalisées en classe. Une simplification du modèle pourrait se traduire par un outil servant à reconfigurer la démarche esquissée lors d'une planification initiale. En positionnant les activités sur un mode combinatoire, l'enseignant fait d'abord un retour de nature objectivante sur les activités effectivement réalisées en classe et peut ainsi planifier de nouvelles activités en fonction des possibilités d'assimilation et d'intégration des apprenants et des difficultés que ceux-ci devront surmonter pour se les approprier. Cette reconfiguration s'appuie également sur des jalons définis en termes de constituants subordonnés et constituants directeurs. L'enseignant pourrait mieux maîtriser ses interventions dans les leçons subséquentes en tenant compte des fonctions prospectives et rétrospectives pour les activités envisagées. En bref, il s'agirait de partir du modèle pour dériver des instruments d'autoanalyse pour les enseignants désireux de se pencher sur leurs pratiques de manière réflexive. Ici, le perfectionnement des enseignants consisterait, entre autres, à développer la capacité de conceptualiser et d'analyser systématiquement ce qu'est l'enseignement en vue de mieux intervenir dans leur propre processus d'enseignement.

Concernant les limites de la portée de l'instrument, les catégories, composantes et fonctions proposées par le modèle d'analyse DÉFI ne doivent pas être considérées comme définitives, à toute épreuve et généralisables. Rappelons que le modèle est fondé sur des données surtout extraites de cours de niveaux débutant et

intermédiaire enseignés par des maîtres expérimentés. Des corpus provenant de cours plus avancés et de pratiques d'enseignants novices contribueraient à peaufiner le modèle grâce à des descriptions reflétant des réalités plus contrastées. C'est pourquoi les types de contenu, de tâche, de fonction doivent être compris comme des listes ouvertes : il faut envisager la possibilité que les résultats de futures recherches permettent des descriptions encore plus englobantes.

Ensuite, il faut préciser que le modèle d'analyse DÉFI ne peut prétendre rivaliser avec des recherches plus pointues portant sur des aspects spécifiques des pratiques de classe. Le modèle devrait éventuellement pouvoir intégrer, surtout sur le plan de la microanalyse, les paramètres d'analyse les plus pertinents des recherches sur l'interaction, par exemple. Force est d'admettre que le modèle est encore très rudimentaire et élémentaire. De futures recherches pourront contribuer à combler ses lacunes.

Par ailleurs, les limites d'une étude doctorale font en sorte que bien des questions de recherche demeurent en suspens. Le type de questionnement qui suit découle de réflexions générées par les observations réalisées dans le cadre de la présente recherche.

Sur le plan microanalytique, il s'agirait d'examiner l'étape préparatoire de l'activité pédagogique en relation avec la catégorie de tâche et la catégorie de contenu de l'exécution. En d'autres termes, quels sont les liens entre, d'une part, le déroulement et les composantes de l'étape préparatoire et, d'autre part, le type d'exécution visée? Y a-t-il des types des catégories de contenu ou de tâche qui semblent exiger une préparation plus exhaustive? Est-ce que les caractéristiques de l'étape préparatoire varient selon le niveau de compétence du groupe? Dans cette lignée, d'autres études pourraient servir à fournir des descriptions plus systématiques concernant l'étape de rétroaction. Dans quel contexte privilégie-t-on la rétroaction immédiate? La rétroaction différée? La rétroaction à plusieurs temps? Enfin, d'autres études sont nécessaires pour mieux cerner les phénomènes structurels, notamment



l'enchâssement. Quelles sont les conditions qui font surgir les segments enchâssés? Est-ce qu'ils servent surtout à clarifier des contenus?

Sur le plan macroanalytique, une première question pourrait être formulée comme suit : «Comment s'articulent les phénomènes de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation des contenus d'un cycle ou d'une séquence pédagogique?» La recherche doctorale ne comprend que des analyses inachevées concernant cette question qui, par ailleurs, pourrait être fondamentale en regard de la démarche d'apprentissage des L2.

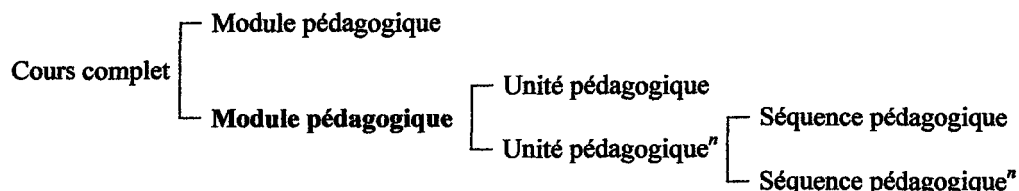
Une deuxième question a également surgi au cours de l'étude présente : «Est-ce que toutes les activités d'une leçon peuvent être reliées à une unité curriculaire particulière ou y a-t-il, comme le suggère Germain (1999), des activités "indépendantes"?» Le modèle d'analyse DÉFI porte sur des unités dont les activités sont présentées de manière relativement condensée, c'est-à-dire étalées sur quelques leçons consécutives. Or, plusieurs leçons comportent des activités réalisées sur un mode «périodique», c'est-à-dire à des moments particuliers de l'organisation horaire, par exemple : lire un article de journal une fois par semaine, faire une dictée le mercredi matin, parler des activités de la fin de semaine le lundi matin. Il semble que l'observation d'un cours complet pourrait permettre de relier ces activités qui, de prime abord, semblent indépendantes des unités prescrites par le programme.

Cela nous conduit à une troisième question : «Est-ce que toutes les activités sont reliées à des unités définies par le programme d'études?» Les observations suggèrent que certains types d'activités ne relèvent pas directement du programme mais découlent plutôt de l'initiative de l'enseignant. Et ces activités, toujours selon les données observationnelles, pourraient être regroupées selon un principe organisateur qui ne renvoie pas nécessairement à un type de contenu. Par exemple, bien que chaque dictée puisse porter sur des éléments linguistiques spécifiques, est-ce que l'ensemble des dictées du mercredi matin viserait, dans l'esprit de l'enseignant, l'habileté à «écrire correctement» en L2? Et est-ce que les échanges personnalisés ayant lieu au début de chaque leçon ne constituent pas un autre type d'unité? Ces

questions semblent fondamentales si l'on vise à mieux cerner la structuration d'une leçon qui se déroule, d'après des analyses préliminaires, en traitant différents types d'unités.

Dans un autre ordre d'idées, un quatrième type de recherche pourrait confronter les démarches prônées par les approches préconisées en L2 (par exemple : méthode audio-orale, méthode par le mouvement, approche communicative) à la réalité des activités effectuées dans le cadre d'une séquence ou d'une unité pédagogique. Il est fort probable que ce type d'étude puisse contribuer à mettre à jour, de manière rigoureuse, les pratiques éclectiques caractérisant un même enseignant de L2.

Enfin, une dernière question de recherche concerne l'organisation globale d'un cours: «Est-ce que certaines unités pédagogiques renvoient à un rang supérieur, le module pédagogique, lui-même relevant d'un cours complet?» Cette question sous-tend le schéma suivant :



Par exemple, un enseignant rapporte qu'il couvre «Exposer un problème domestique» en début de session et, plus tard, «Chercher un logement», deux unités qui semblent relever du module «Le logement». L'intérêt de ce type d'étude réside dans les liens établis entre les contenus traités d'une unité à l'autre, avec un décalage temporel.

Il faut ainsi convenir que l'analyse des pratiques de classe est un domaine vaste où l'observation représente un terreau particulièrement fertile pour entreprendre de nombreuses recherches. En dépit de ses limites, la thèse devrait contribuer à l'art du questionnement concernant la complexité de l'acte d'enseigner. Les réponses à ces questions pourraient permettre une plus grande convergence entre la conception et

l'actualisation des démarches pédagogiques. Ce faisant, les résultats obtenus par l'enseignement des L2 auraient plus de chance de coïncider avec les résultats ciblés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres: Longman.
- Allwright, D. (1991). The death of the method. *Revue de phonétique appliquée*, 99-100-101, 79-87.
- Allwright, D. et Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrade A. I. et Araújo e Sá, M. H. (1995, Avril). *Éléments constitutifs de la classe de français langue étrangère et styles pédagogique-didactiques ritualisés*. Communication présentée au Séminaire de DEA, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barr, R. et Dreeben, R. (1978). Instruction in classrooms. Dans L. S. Shulman (Dir.), *Review of research in education* (Vol. 5, p. 89-162). Itasca, Illinois: F.E. Peacock.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège: Labor.
- Beaud, J.P. (1993). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *De la problématique à la collecte de données* (2e éd.) (p. 195-225). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: Clé international.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation: Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Besse, H. (1995a). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif/Didier.

- Besse, H. (1995b, Janvier). Méthodes, méthodologie, pédagogie: Petit dictionnaire des méthodes [Numéro spécial]. *Le français dans le monde: Méthodes et méthodologies*, 96-120.
- Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse de doctorat d'état, Université de Paris VIII.
- Besse, H. et Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier.
- Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied linguistics*, 3, 181-206.
- Block, D. (1996). A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. Dans K. M. Bailey et D. Nunan (Dir.), *Voices from the language classroom* (p.168-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolster, A. S. Jr. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard educational review*, 53(3), 294-308.
- Bonkowski, F. J. (1995). *Teacher use and interpretation of textbook materials in the secondary ESL classroom in Québec*. Thèse de doctorat inédite, University of Stirling.
- Boucher, A.-M. (1996). À propos de deux nouveaux programmes pour adultes : similitudes et différences. *Revue de l'AQEFSL* [Association québécoise des enseignantes et enseignants de français langue seconde], 17(3-4), 10-21.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. Dans C.N. Candlin et D. F. Murphy (Dir.), *Language learning tasks*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Brophy, J. E. et Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational researcher*, 20(4), 9-23.

- Brophy, J. E. et Alleman, J. (1992). Planning and managing learning activities: Basic principles. Dans J. R. Brophy (Dir.), *Advances in research on teaching: Planning and managing learning tasks and activities* (Vol. 3, p. 1-45). Greenwich: Jai Press.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 328-375). New York: Macmillan.
- Brumfit, C. J. (1979). Communicative language teaching: An educational perspective. Dans C.J. Brumfit et K. Johnson (Dir.), *The communicative approach to language teaching* (p. 183-191). Oxford : Oxford University Press.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, R. B. (1984). How time is used in elementary schools: The activity structure of classrooms. Dans L.W. Anderson (Dir.), *Time and school learning* (p. 91-127). New York: St. Martin's Press.
- Burns, R. B. et Anderson, L. W. (1987). The activity structure of lesson segments. *Curriculum inquiry*, 17(1), 31-53.
- Burns, R. B. et Lash, A. A. (1984). *A study of teachers' planning and delivery of problem-solving instruction in seventh grade mathematics: Appendices. Final report*. San Francisco: Far West Lab. for Educational Research and Development. (Service de reproduction N° ERIC ED 273 469)
- Burns, R. B. et Lash, A. A. (1986). A comparison of activity structures during basic skills and problem-solving instruction in seventh-grade mathematics. *American educational research journal*, 23(3), 393-414.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. Dans C. N. Candlin et D. F. Murphy (Dir.), *Language learning tasks* (p. 5-22). Londres: Prentice-Hall International.
- Champy, P. et Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1991). What counts as formal language instruction? Problems in observation and analysis of classroom teaching. Dans J. E. Alatis (Dir.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1991. Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (p.56-64). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Clark, C. et Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Colbert, C. D. (1979). Instructional organisation patterns of fourth grade teachers. *Theory into practice*, 18(3), 170-173.
- Coste, D. (1976). Publics et domaines. Dans D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, É. Papo et E. Roulet, *Un niveau seuil* (p. 45-81). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Courtillon, J. (1995, Janvier). L'unité didactique [Numéro spécial]. *Le français dans le monde: Méthodes et méthodologies*, 109-120.
- Crookes, G. et Chaudron, C. (1991). Guidelines for classroom language teaching. Dans M. Celce-Murcia (Dir.), *Teaching English as a second or foreign language* (2<sup>e</sup> éd.) (p.46-67). New York: Newbury House.
- Crookes, G. et Gass, S. M. (Dir.). (1993a). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. et Gass, S. M. (Dir.). (1993b). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. et Foertser, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Crédif/Hatier.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal: Gaëtan Morin.
- Dessus, P. (1995). Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 449-526.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Liège: Labor.
- Doyle, W. et Carter, K. (1986). Academic tasks in classrooms. Dans M. Hammersley (Dir.), *Case studies in classroom research: A reader* (p. 133-155). Milton Keynes, Grande-Bretagne: Open University Press.
- Dunkin, M. J. et Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 14(4), 481-533.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87, 215-251.
- Evertson, C. M. (1982). Differences in instructional activities in higher- and lower-achieving junior high English and math classes. *Elementary school journal*, 82(4), 329-350.
- Evertson, C. M. et Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. Dans M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 162-213). New York: Macmillan.
- Faerch, C. et Kasper, G. (1984). Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied linguistics*, 5, 214-225.
- Fanselow, J. (1987). *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York: Longman.



- Foley, J. (1991). A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied linguistics*, 12, 62-75.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. Dans K. M. Bailey et D. Nunan (Dir.), *Voices from the language classroom* (p. 88-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fröhlich, M., Spada, N. et Allen, P. (1985). *Differences in the communicative orientation of L2 classrooms*, 19(1), 27-57.
- Gagné, F. (1992). *La phase préparatoire des activités didactiques en classe de langue seconde: Étude descriptive et exploratoire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- Gagné, R. M., Briggs L. J. et Wager. W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4e éd.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Galisson, R. et Coste, D. (Dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Y. (1982). *Théorétiques: Pour une philosophie constructiviste des sciences*. Montréal: Le Préambule.
- Gentilhomme, Y. (1988). Universaux didactiques: Essai méthodologique. *Bulletin de l'Unité de recherche linguistique*, 4, 7-46.
- Germain, C. (1982). Français fonctionnel, situationnel ou notionnel. Dans R. Léon et J. Yashinsky (Dir.), *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère* (p. 17-25). Ottawa : Didier.
- Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 75, 61-77.

- Germain, C. (1990) La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde. *Bulletin de l'ACLA* [Association canadienne de linguistique appliquée], 12(2), 75-87.
- Germain, C. (1991). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. Dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (Dir.), *Après Vygotski et Piaget. Perspective sociale et constructiviste: Écoles russe et occidentale* (p. 105-115). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Germain, C. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.
- Germain, C. (1994). Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. *Les Carnets du CEDISCOR* [Centre de recherches sur l'analyse des discours ordinaires et spécialisés] 2, 17-26.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de linguistique appliquée*, 114, 171-187.
- Germain, C. (2001, Juillet-décembre). Le didactème, concept-clé de la didactologie? [Numéro spécial en hommage à Robert Galisson]. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 455-465.
- Gibbons, J. (1994). Cycle and activity structures in second language instruction. *System*, 22(3), 319-339.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Normand Colin.
- Glaser, B. G. (1969). The constant comparative method of qualitative analysis. Dans G. J. Mccall et J.L. Simmons (Dir.), *Issues in participant observation* (p. 216-227). Reading, Massachusetts : Addison-Wesley.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, Californie: Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

- Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior* (Rapport final, projet n° 2453). U.S. Office of Education. Lawrence: University of Kansas Press. (Service de reproduction ERIC ED 015 515)
- Gump, P. V. (1971). What's happening in the elementary classrooms. Dans I. Westbury et A.A. Bellack (Dir.), *Research into classroom processes: Recent developments and next steps* (p. 155-165). New York: Teachers College.
- Gump, P. V. (1987). Activities: Structures and functions. Dans M. J. Dunkin (Dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 452-457). Oxford: Pergamon.
- Hotyat, H. et Delepine-Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris: Nathan.
- Huberman, A. M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 151-183). Liège: Labor.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael. (Traduction de l'édition originale anglaise publiée en 1984)
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal: Gaëtan Morin.
- Johnson, K. (1981). «Systematic» and «non-systematic» components in a communicative approach to language teaching. Dans R. Richterich et H. G. Widdowson (Dir.), *Description, présentation et enseignement des langues* (p. 60-72). Paris: Crédif/Hatier.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Joyce, B. et Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3e éd.). New York: Prentice-Hall.

- Keeves, J. P. (1985). Models and model building. Dans T. Husen et T.M. Postlewaite (Dir.), *The international encyclopedia of educational research and studies* (Vol. 6, p. 3382-3389). New York: Pergamon.
- Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (2e éd.) (p. 337-359). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.365-387). Montréal: Gaëtan Morin.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Ville-Marie.
- Legendre, R. (Dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : Les programmes en question*. Paris : Hachette.
- Leinhardt, G. (1987). Logical and substantive: Types of content. Dans M. J. Dunkin (Dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 359-364). Oxford: Pergamon.
- Leinhardt, G. et Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75-93.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL : A quantative approach. *Language learning*, 40, 387-417.
- Lerbert, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Linn, M. C., Lewis, L., Tsuchida, I. et Songer, N.B. (2000). Beyond fourth-grade science: Why do U.S. and Japanese students diverge? *Educational researcher*, 29 (3), 4-14.

- Long, M. H. et Sato, C. J. (1983). Classroom foreign talk discourse : Forms and functions of teachers' questions. Dans H. W. Seliger et M. H. Long (Dir.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (p. 268-285). Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Lussier, D. et Turner, C. E. (1995). *Le point sur... l'évaluation en didactique des langues*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Mackey, W.F. (1972). *Principes de didactique analytique: Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier. (Œuvre originale publiée en 1962, traduite de l'anglais et mise à jour par L. Laforge)
- Massonnat, J. (1987). Observer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat et A. Trognon (Dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (p. 17-80). Paris : Dunod.
- McGrath, I., Davies, S. et Mulphin, H. (1992). Lesson Beginnings. *Edinburgh working papers in applied linguistics*, 3, 92-108.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University.
- Mercatoris, M. et Craighead, W. E. (1974). Effects of non-participant observation on teacher and pupil classroom behavior. *Journal of educational psychology*, 4, 512-519.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1994). *Programme d'études – French, second language* (Publication n° 38-7625). Sainte-Foy, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec. (1994). *Programme général d'intégration linguistique*. Montréal : Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Service du développement pédagogique.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec. (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (Publication n° P-0304). Montréal : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction des politiques et programmes de francisation, Module de la formation linguistique.

- Mitchell, D.E, Ortiz, F. I. et Mitchell, T.K. (1987). *Work orientation and job performance: The cultural basis of teaching rewards and incentives*. Albany: State University of New York.
- Mitchell, R., Parkinson, B. et Johnstone, R. (1981). *The foreign language classroom: An observational study*. Stirling: University of Stirling.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier/Crédif.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mucchielli, A. (Dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Muhr, T. (1998) *Atlas.ti* (Version 4.1) [Logiciel]. Berlin: Scientific Software Development.
- Netten, J. et Germain, C. (à paraître). *Précision langagière et aisance à communiquer*.
- Netten, J., Germain, C. et Séguin, S. (2002). *L'apprentissage intensif du français*. (Rapport final préparé pour Patrimoine canadien)
- Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Privat.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pambianchi, G. (1994). *L'enseignement de l'anglais en milieu universitaire chinois: Observations de leçons et entrevues avec des enseignants chinois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Peck, A. (1988). *Language teachers at work: A description of methods*. New York: Prentice Hall.
- Pérez, M. (1998). *Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères*. Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français : Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

- Pica, T. et Long, M. H. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. Dans R. R. Day (Dir.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (p. 85-98). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Piotrowski, S. (2002). *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue dans l'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*. Thèse de doctorat inédite, Université de Paris X.
- Pires, A.P. (1997a) De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.3-54). Montréal: Gaëtan Morin.
- Pires, A.P. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-171). Montréal: Gaëtan Morin.
- Posner, G. J. (1987). Pacing and sequencing. Dans M. J. Dunkin (Dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (1ère éd.) (p. 266-272). Oxford: Pergamon.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Montréal: Gaëtan Morin.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Saint-Cloud: Crédif/Didier.
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 114, 133-140.
- Richards, J. C. (1980). Conversation. *TESOL quarterly*, XIV (4), 413-432.

- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1988). *Teaching French: A practical guide*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Robinson, R. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics*, 22(1), 27-57.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées: Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles: Labor.
- Ross, R. (1984a). Classroom segments: The structuring of school time. Dans L.W. Anderson (Dir.), *Time and school learning* (p. 69-87). New York: St. Martin's Press.
- Ross, R. (1984b, Avril). *Segment patterns and their relation to transitional activities*. Communication présentée au 68<sup>e</sup> congrès annuel de la American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans. (Service de reproduction ERIC ED 248 043)
- Roulet, E. (1985). Structures hiérarchiques et polyphoniques du discours. Dans E. Roulet, A. Auchlin, J. Moeschler, C. Rubattel et M. Schelling, *L'articulation du discours en français contemporain* (p. 9-84). Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. (1986a). Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de linguistique française*, 7, 189-296.
- Roulet, E. (1986b). Descriptions du français contemporain et didactique de la langue seconde (1970-1985). *Études de linguistique appliquée*, 63, 119-125.
- Roulet, E. (1991). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier
- Roulet, E., Filliettaz, L. et Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.



- Sauvé, L. (1992) *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Schmidt, R. W. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*, 14, 357-385.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p. 3-36). New-York: Macmillan.
- Simon, H. A. (1974). L'architecture de la complexité. Dans H. A. Simon, *La science des systèmes* (p. 105-140). Paris : Epi.
- Sinclair, J. McH. et Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. et Fröhlich, M. (1995). *COLT Observation Scheme*. Sydney: NCELTR [National Centre for English Language Teaching and Research]/Macquarie University.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris: Ophrys.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Dir.), *Development of second language pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. Chicago: University of Chicago.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Californie: Sage.
- Swaffar, J.K., Arens, K. et Morgan, M. (1982). Teacher classroom practices: Redefining method as task hierarchy. *Modern language journal*, 66, 24-33.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace et World.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Tochon, F. V. (1992) Trois épistémologies du bon enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 181-197.
- Travers, R. M. W. (1971) Some further reflections on the nature of a theory of instruction. Dans I. Westbury et A. A. Bellack (Dir.), *Research into classroom processes: Recent developments and next steps* (p. 23-47). New York: Teachers College Press.
- Tremblay, R, Duplantie, M. et Huot, D. (1990). *National core French study : The communicative/experiential syllabus*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers et M éditeur.
- Valcárcel, M., Chaudron, C., Verdú, M. et Roca, J. (1995). COLT [Communicative Observation of Language Teaching]: Observations and activities. Dans N. Spada et M. Fröhlich (Dir.), *COLT observation scheme: Coding conventions and applications* (p. 88-95). Sydney: NCELTR [National Centre for English Language Teaching and Research]/Macquarie University.

- Van der Maren, J.-M. (1986). Revoir la recherche en éducation : Cesser de prédire pour mieux comprendre. *Repères, essais en éducation*, 6, 100-140.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- Vigner, G. (1989). Les techniques de guidage dans les tâches complexes. *Les langues modernes*, 2, 18-36.
- Vigner, G. (1995). Présentation et organisation des activités dans les méthodes [Numéro spécial]. *Le français dans le monde: Méthodes et méthodologies*, 121-129.
- Walberg, H. J. (1985). Instructional theories and research evidence. Dans M. C. Wang et H. J. Walberg (Dir.), *Adapting instruction to individual differences* (p. 3-23). Berkeley: McCutchan.
- Walliser, B. (1977). *Systèmes et modèles: Introduction critique à l'analyse des systèmes*. Paris: Seuil.
- Widdowson, H. G. (1981a). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Widdowson, H. G. (1981b). Directions in the teaching of discourse. Dans C. J. Brumfit et K. Johnson (Dir.), *The communicative approach to language teaching* (p. 49-60). Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1981). Grammatical, situational and notional syllabuses. Dans C. J. Brumfit et K. Johnson (Dir.), *The communicative approach to language teaching* (p. 82-90). Oxford: Oxford University Press.
- Willett, G. (1992). *La communication modélisée: Une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories*. Ottawa : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? Dans S. Gass et C. Madden (Dir.), *Input in second language acquisition* (p. 17-50). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Woods, D. (1993). Processes in ESL teaching: A study of role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. *Carleton papers in applied linguistics*, 3, 1-318.
- Woolever, R. (1990, Avril). *A new approach to activity structure analysis*. Communication présentée au congrès annuel de la American Educational Research Association, Boston. (Service de reproduction ERIC ED 326 542)
- Wragg, E. C. (1995). Lesson structure. Dans L.W. Anderson (Dir.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2e éd.) (p. 207-211). Oxford: Pergamon.
- Yinger, R. J. et Hendricks-Lee, M. S. (1995). Teacher planning. Dans de L.W. Anderson (Dir.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2e éd.) (p. 188-191). Oxford: Pergamon.

## **APPENDICE A**

### **BRÈVE DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE POUR LES IMMIGRANTS ADULTES**

#### **Interaction orale**

##### **Stade 1 – Débutant**

###### **Niveau 1**

Communication minimale dans des situations prévisibles se limitant à la compréhension et à la production d'un nombre restreint de mots ou d'expressions pour combler des besoins immédiats dans des contextes simplifiés.

###### **Niveau 2**

Communication minimale dans des situations prévisibles autour de thèmes personnels pour combler des besoins immédiats dans des contextes simplifiés.

###### **Niveau 3**

Communication fonctionnelle dans des situations prévisibles autour de thèmes personnels ou certains thèmes familiers pour combler des besoins immédiats de la vie quotidienne.

###### **Niveau 4**

Communication fonctionnelle dans des situations prévisibles autour de thèmes familiers pour combler des besoins courants de la vie quotidienne.

##### **Stade 2 - Intermédiaire**

###### **Niveau 5**

Communication interactive dans des situations prévisibles autour de thèmes familiers pour combler des besoins courants de la vie quotidienne.

###### **Niveau 6**

Communication interactive dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets pour combler des besoins courants de la vie quotidienne.

**Niveau 7**

Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets pour combler des besoins courants dans des contextes connus.

**Niveau 8**

Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets ou certains thèmes sociaux pour combler des besoins courants et spécifiques dans des contextes connus.

**Stade 3 - Avancé****Niveau 9**

Communication autonome dans des situations parfois non prévisibles autour de thèmes variés et parfois abstraits pour combler des besoins spécifiques dans des contextes connus. Autocorrection évidente et présence d'erreurs requérant un effort d'attention de l'interlocuteur.

**Niveau 10**

Communication aisée dans des situations parfois non prévisibles autour de thèmes variés et parfois abstraits pour combler des besoins spécifiques dans des contextes occasionnellement complexes. Autocorrection évidente et présence d'erreurs requérant parfois un effort d'attention de l'interlocuteur.

**Niveau 11**

Communication nuancée dans des situations non prévisibles autour de thèmes abstraits ou parfois spécialisés pour combler des besoins élargis à ceux de la collectivité dans des contextes complexes. Présence de structures complexes généralement correctes.

**Niveau 12**

Communication nuancée dans des situations non prévisibles autour de thèmes abstraits ou spécialisés pour combler des besoins élargis à ceux de la collectivité dans des contextes complexes. Présence de structures parfois très complexes mais correctes.

**Source :** Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec.(2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (Publication n° P-0304). Montréal : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction des politiques et programmes de francisation, Module de la formation linguistique.

## APPENDICE B

### PROTOCOLE DE TRANSCRIPTION

P	enseignant / enseignante
É	étudiant / étudiante
G	groupe de deux étudiants ou plus
C	classe (l'ensemble des étudiants)
O	observatrice
mot/	interruption (soit par le locuteur même pour s'autocorriger, soit par un autre locuteur)
«mot»	usage métalinguistique de la langue ; autonymie
<i>mot</i>	langue autre que la langue cible ; prononciation fautive
<b>mot</b>	mot ou groupe de mots provenant d'un enregistrement
MOT	mot ou groupe de mots prononcé avec emphase
[extrait ?]	extrait dont la compréhension est incertaine
[???	extrait incompréhensible ou inaudible
[...]	extrait non transcrit
[ ]	commentaire du transcripteur

De manière générale, la transcription obéit aux conventions de la ponctuation de l'écrit afin de faciliter la lecture du document.

## **APPENDICE C**

### **EXEMPLES D'ORGANISATION LINÉAIRE**

- C.1 Organisation linéaire des activités de l'unité «Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir»
- C.2 Organisation linéaire des activités de l'unité «Prendre un rendez-vous»



**Organisation linéaire des activités de l'unité**  
**«Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir»**

<b>Ordre</b>	<b>Tâche</b>	<b>Contenu</b>
INV_L3_1	<i>EM Écoute</i>	SdC : Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir
INV_L3_2	<i>ÉT Repérage</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Faire une invitation > OdC : Objet, lieu et moment de l'invitation
INV_L4_3	<i>ÉT Reformulation</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Faire une invitation > OdC : Objet, lieu et moment de l'invitation
INV_L4_4	<i>ÉT Structuration des connaissances</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Variantes pour faire une invitation
INV_L4_5	<i>EM Sim. conversation</i>	SdC : Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir
INV_L6_6	<i>ÉT Association</i>	/SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Fonctions et variantes pour faire une invitation et répondre à une invitation/ /SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Variantes pour répondre à une invitation > COH : question et réponse/
INV_L6_7	<i>EM Sim. conversation</i>	SdC : Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir
INV_L6_8	<i>ÉT Reconstitution</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > Variante pour répondre à une invitation > GRM : pronom personnel complément
INV_L6_9	<i>ÉT Structuration des connaissances</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Variantes pour répondre à une invitation
INV_L6_10	<i>EM Sim. conversation</i>	SdC : Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir
INV_L6_11	<i>EM Association</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > FdC : Variantes pour répondre à une invitation
INV_L7_12	<i>ÉT Discrimination</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > PHO : Phonèmes [f] et [v]
INV_L7_13	<i>ÉT Repérage</i>	SdC : Inviter quelqu'un... > PHO : Phonèmes [f] et [v]
INV_L7_14	<i>EM Sim. conversation</i>	SdC : Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir

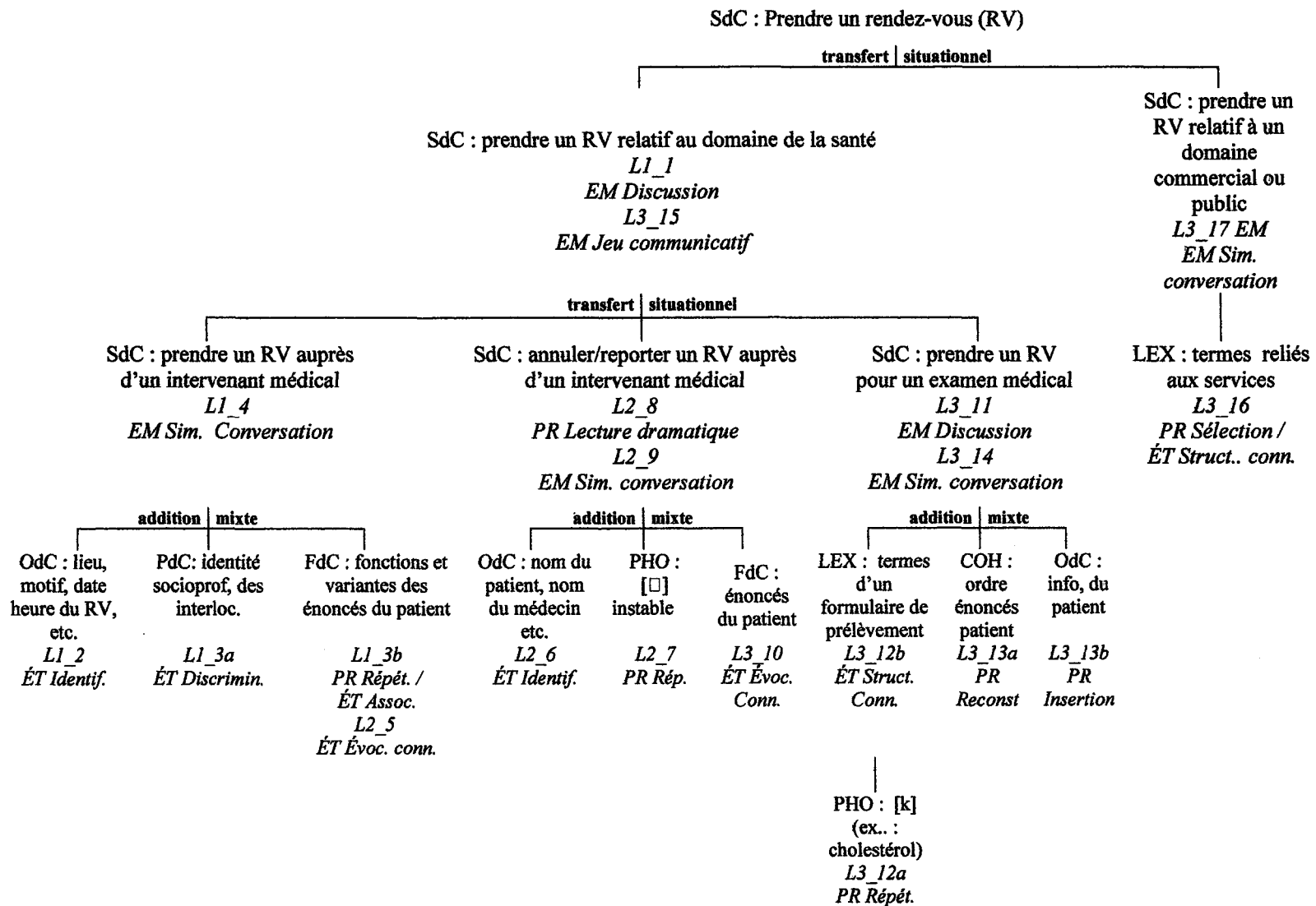
**Organisation linéaire des activités de l'unité**  
**«Prendre un rendez-vous»**

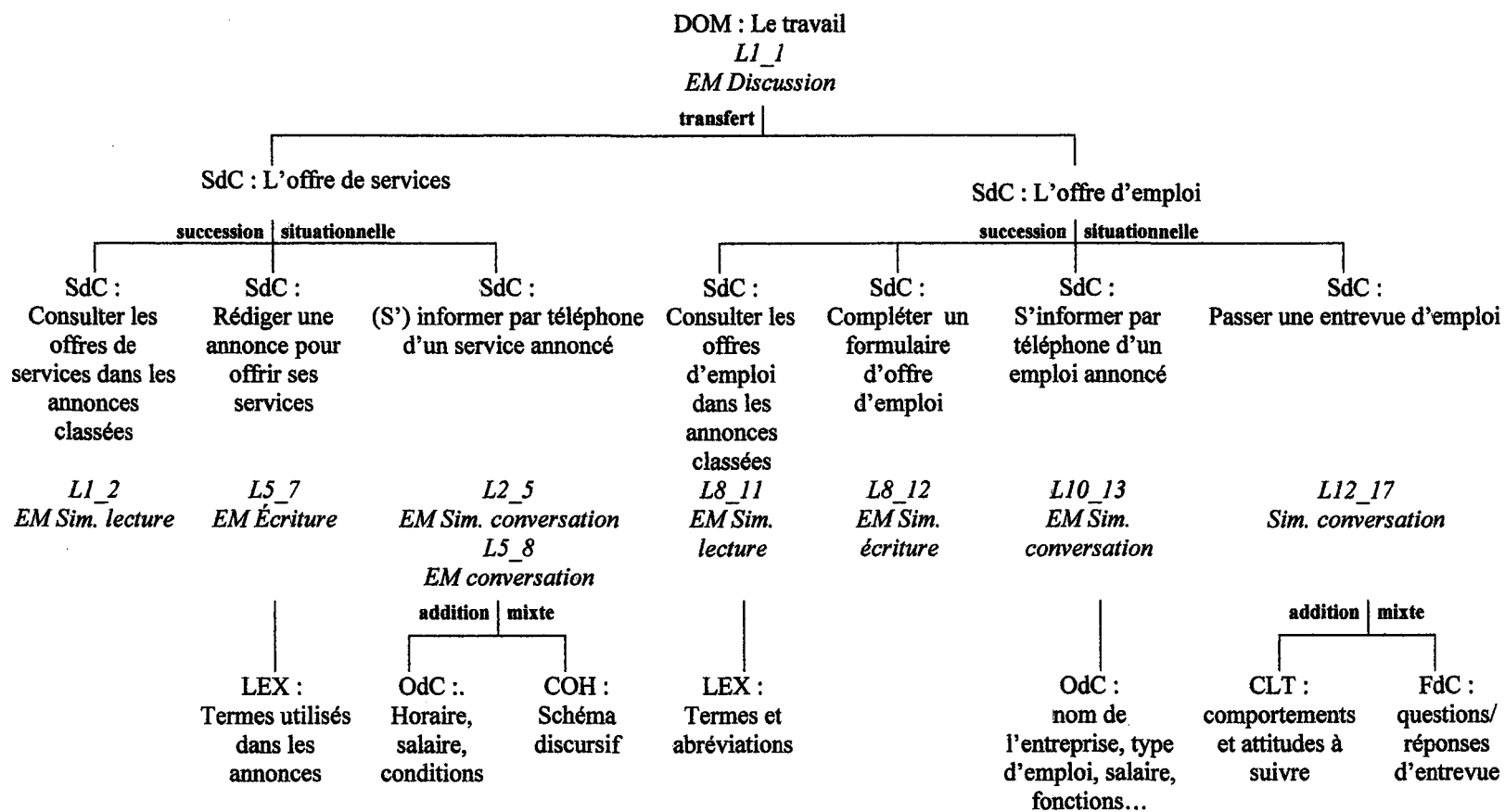
Ordre	Tâche	Contenu
RVT_L1_1	EM Discussion	SdC <sup>gén</sup> : prendre un RV relatif au domaine de la santé
RVT_L1_2	ÉT Identification	SdC: prendre un RV auprès d'un intervenant médical > OdC : lieu, motif, date, heure du RV, nom du patient, nom du médecin
RVT_L1_3	/ÉT Discrimination/	SdC: prendre un RV auprès d'un intervenant médical > PdC : identité socioprofessionnelle des interlocuteurs
	/PR Répétition/ /ÉT Association/	SdC: prendre un RV auprès d'un intervenant médical > FdC : fonctions et variantes des énoncés du patient
RVT_L1_4	EM Sim. conversation	SdC: prendre un RV auprès d'un intervenant médical
RVT_L2_5	ÉT Évocation des connaissances	SdC: prendre un RV auprès d'un intervenant médical > FdC : fonctions et variantes des énoncés du patient
RVT_L2_6	ÉT Identification	SdC : annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical > OdC : nom du patient, nom du médecin, date et heure du RV annulé
RVT_L2_7	PR Répétition	SdC : annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical > PHO : [ø] instable
RVT_L2_8	PR Lecture dramatique	SdC : annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical
RVT_L2_9	EM Sim. Conversation	SdC : annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical
RVT_L3_10	ÉT Évocation des connaissances	SdC : annuler/reporter un RV auprès d'un intervenant médical > FdC : variantes des énoncés du patient
RVT_L3_11	EM Discussion	SdC: prendre un RV pour un examen médical
RVT_L3_12	/ÉT Structuration des connaissances /	SdC: prendre un RV pour un examen médical > LEX : termes contenus dans un formulaire de prélèvement
	/PR Répétition/	LEX : termes contenus dans un formulaire de prélèvement > PHO : correspondance grapho-phonétique [k] (ex. : cholestérol)
RVT_L3_13	PR Reconstitution + PR Insertion	SdC: prendre un RV pour un examen médical > COH : ordre des énoncés du patient + > OdC : informations fournies par le patient
RVT_L3_14	EM Sim. conversation	SdC: prendre un RV pour un examen médical
RVT_L3_15	EM Jeu communicatif	SdC: prendre un RV pour un examen médical
RVT_L3_16	/PR Sélection/ /ÉT Structuration des connaissances/	SdC: prendre un RV relatif à un domaine commercial ou public > LEX : termes liés aux services
RVT_L3_17	EM Sim. conversation	SdC: prendre un RV relatif à un domaine commercial ou public

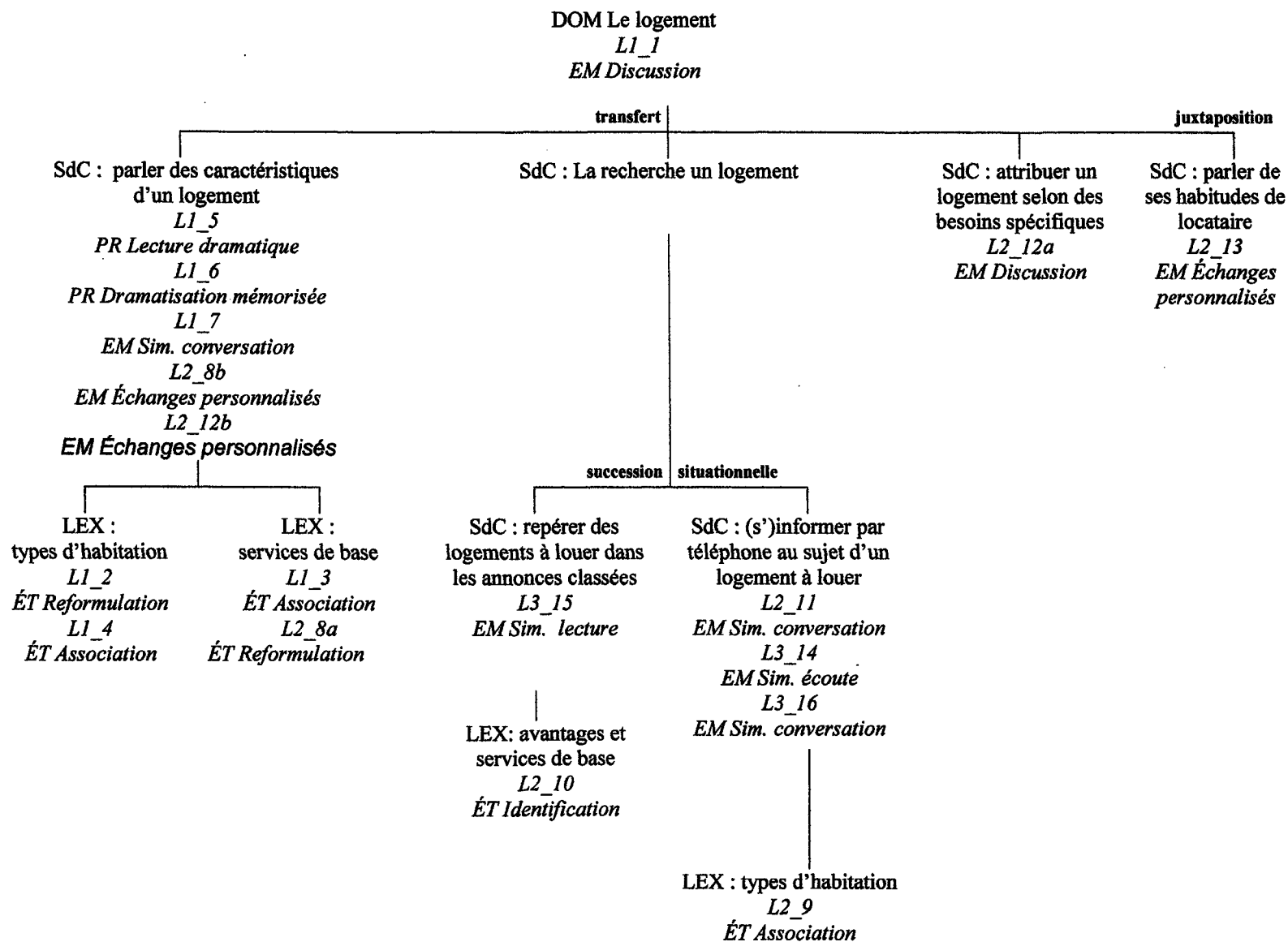
## **APPENDICE E**

### **EXEMPLES D'ORGANISATION COMBINATOIRE**

- E.1 L'unité «Prendre un rendez-vous» (corpus Bes)
- E.2 L'unité «Le travail» (corpus Gis)
- E.3 L'unité «Le logement» (corpus Ran)







## APPENDICE F

### TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE LEÇON RAN\_L1 : AMORCE DE L'UNITÉ «LE LOGEMENT»

[18h45]

P : [Fin de la correction du devoir.] Bon. Bien. Très bien. Maintenant je vous donne ça [distribue le cahier *Québec Atout*]. Bien. On va prendre le sujet aujourd'hui qui parle du logement, des moyens de le chercher, de le louer. Et c'est la page... Vous avez la page 59, je crois. 59, en noir. Mais vous ouvrez tout de suite à la page 63, à la page 63. Bon. Page 63, vous avez ça?

C : [Cherche dans le cahier.]

P : Alors, comme nous habitons au Canada, est-ce que vous avez une idée combien de ménages québécois vivent dans des appartements qu'ils louent, qui vivent en location? Quelle est la proportion, d'après vous?

C : [Silence.]

P : Environ 45% des Québécois qui louent leur appartement.

E : Combien?

P : 45%. Plus que la moitié. Alors, E7, est-ce que vous louez un appartement ou vous avez déjà acheté?

E7 : Pas encore.

P : Pas encore. Vous pensez le faire?

E7 : [???

P : Alors, comment vous avez cherché votre appartement?

E7 : [silence]

P : Vous arrivez à Montréal, il y a une année, c'est ça? Vous arrivez à l'aéroport, et pourquoi vous allez à Lasalle?

E7 : J'ai mon oncle à Lasalle.

P : Il habitait à Lasalle. Donc, vous habitez chez votre oncle.

E7 : Oui.

P : Et vous avez cherché ici parce que votre oncle habite ici.

E7 : Oui. À côté.

P : À côté de lui. Donc, c'est vous qui avez trouvé ou c'est votre oncle?

[...]

P : Est-ce que vous êtes content de votre appartement?

E7 : Oui.

P : OUI, OUI, quoi. Un 3½? Un 4½?

E7 : 3½.

P : Un 3½. Qu'est que c'est «½»?

G : Salle de bains.

P : Salle de bains. C'est la salle de bains. Donc, qu'est-ce que vous avez? Un salon, une chambre?

[...]

P : Est-ce que c'est chauffé? Vous payez le chauffage?

E7 : Oui.

P : Donc, c'est pas chauffé. Le chauffage est inclus?

E7 : Non, pas inclus.

P : Est-ce vous chauffez déjà, maintenant?



E7 : Oui, un peu.

[...]

P : Alors vous avez signé un bail pour combien de temps?

[...]

P : Et vous E1, comment vous avez trouvé? Est-ce que vous avez des oncles, des tantes qui vous ont rencontrée à Montréal?

E1: Je suis allée chez Hirondelle.

P : [à C] Vous connaissez Hirondelle?

E1 : C'est un service pour aider les immigrants.

[...]

P : Et votre premier appartement, il se trouvait où? Votre premier logement?

[...]

P : Pourquoi vous avez quitté? C'était pas bien?

[...]

P : Donc comment vous avez cherché? Vous avez regardé les journaux/ Comment on cherche un appartement?

G : [Divers étudiants mentionnent les annonces classées, les amis, les annonces affichées dans sur la rue.]

P : Alors vous, É10, vous l'avez trouvé comment?

[...]

P : Ça fait longtemps que vous le louez? Est-ce que votre loyer monte?

[Chaque E est sollicité pour faire part de sa recherche de logement. Certains És expriment leur insatisfaction à l'égard de leur logement trop petit ou trop bruyant.]

**[19h15 : Fin]**