

La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques

Claude Germain, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)

Joan Netten, Memorial University of Newfoundland (Terre-Neuve-et-Labrador, Canada)

Le présent article¹ est consacré à l'examen attentif de deux des concepts-clés de la didactique des langues : le concept de *précision linguistique* (en raccourci *la précision – accuracy*) et le concept d'*aisance à communiquer* (en raccourci *l'aisance – fluency*).² En premier lieu, nous ferons brièvement état des définitions courantes de ces deux concepts. En second lieu, nous nous tournerons du côté de la neuropsychologie, ce qui nous permettra de faire un rapprochement entre *connaissance explicite* et *mémoire déclarative*, d'une part, et entre *compétence linguistique* et *mémoire procédurale*, d'autre part, et, surtout, de nous prononcer sur la nature de la relation entre connaissance explicite (mémoire déclarative) et compétence linguistique (mémoire procédurale). En recourant à ces rapprochements, nous serons alors en mesure de proposer de nouvelles définitions et une typologie de la précision et de l'aisance. Par la suite, nous en ferons voir le caractère opératoire en proposant une grille d'évaluation de la production écrite et une grille d'évaluation de la production orale, en L2, grilles fondées sur les critères de précision et d'aisance. Puis, nous soumettrons l'ébauche d'une grille d'observation des démarches d'enseignement d'une L2, selon que ces dernières contribuent au développement de la précision, de l'aisance ou des deux à la fois. Enfin, en dernier lieu, nous émettrons une hypothèse sur la relation entre les démarches d'enseignement utilisées en classe de L2 et la nature des apprentissages réalisés quant à la précision, à l'aisance ou aux deux à la fois.

1. Précision et aisance : définitions courantes

Le concept de précision est le plus souvent intuitivement compris comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la L2, tant en situation décontextualisée (dans le cadre d'un exercice scolaire artificiel) qu'en situation authentique de communication et, souvent, elle est aussi définie comme la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de la langue. Mais, dans les deux cas, la précision n'est comprise que comme un savoir, qui réfère à la connaissance (ou à l'absence de connaissance) des unités et des règles de la langue. De plus, le concept de précision ne fait référence, chez la très grande majorité des auteurs, qu'aux activités de production (orale et écrite) et non aux activités de compréhension.

Le concept d'aisance, en revanche, est beaucoup plus flou et difficile à cerner, comme l'ont reconnu récemment Koponen & Riggenbach (2000), tout comme Brumfit (1984) l'avait fait il y a quelques années. En effet, pour la plupart des auteurs, il s'agit d'un phénomène d'ordre phonétique, en rapport avec les difficultés avec lesquelles une personne communique : hésitations, pauses et reprises lors d'une communication orale (Faerch & al., 1984 ; Palmer, 1917 et 1921 ; Towell & al., 1996 ; Wood, 2001). Par contre, pour certains autres chercheurs, l'aisance est parfois définie comme un phénomène plutôt global, en rapport avec la facilité avec laquelle une personne communique, notamment en termes de rapidité du débit, c'est-à-dire du nombre de syllabes produites dans un laps de temps donné (Fillmore, 1979 ; Hedge, 1993 ; Leeson, 1975 ; Lennon, 2000). Du point de vue des enseignants d'une L2, l'aisance semble être surtout vue comme un phénomène essentiellement et seulement oral. Mais, dans

¹ Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance à M. Fritz Abel (Augsburg University, Allemagne), à Mme Gabriella Pambianchi (Université du Québec à Montréal – UQAM), ainsi qu'à M. Robert Papen (UQAM), pour leurs précieuses remarques sur le contenu de cet article. Nous voulons aussi remercier M. Serge P. Séguin (UQAM), spécialiste de l'évaluation, pour le traitement statistique de nos données de recherche.

² La présente étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste (1998-2001), subventionné par Patrimoine canadien, portant sur l'élaboration et l'implantation d'un nouveau type de régime pédagogique canadien pour l'apprentissage du français L2 : le français intensif (Netten & Germain, 2000 et 2002). Ce sont les nombreuses observations de classe effectuées ainsi que les résultats obtenus par les élèves, dans le cadre de ce projet, qui nous ont conduits à redéfinir les concepts de *précision linguistique* et d'*aisance à communiquer*.

les deux cas, il reste que l'aisance est toujours associée non pas à un savoir, mais à un savoir-faire.

Enfin, la question de la précision linguistique n'est qu'exceptionnellement examinée sous l'angle des relations entre la précision et l'aisance (Palmer, 1917 et 1921 ; Brumfit, 1984 ; Stern, 1992). De plus, à cause de ces divergences, on comprendra que la façon même d'aborder les relations entre la précision et l'aisance puisse varier également selon les auteurs. Pour certains, il s'agit de deux entités totalement distinctes (Brumfit, 1984 ; Guillot, 1999) ; pour d'autres, la précision est intégrée dans l'aisance (Segalowitz, 2000). On comprend donc que les relations entre la précision et l'aisance sont très complexes, comme l'avait d'ailleurs déjà entrevu Palmer, il y a plus de trois quarts de siècle (1917 et 1921), en proposant les concepts composites de *fluent accuracy* et de *accuracy in fluency*.

Ainsi, le concept de précision est surtout associé à une connaissance de la langue, et celui de l'aisance, à un savoir-faire de nature essentiellement phonétique, et le rapport entre ces deux concepts est vu comme étant avant tout le rapport entre un savoir et un savoir-faire. Pour notre part, nous croyons que pareille conception est beaucoup trop réductrice et que le temps paraît maintenant venu de nous réinterroger sur la nature des concepts de précision et d'aisance, deux concepts-clés de la didactique des langues.

2. Connaissance explicite et compétence linguistique : mémoire déclarative et mémoire procédurale

Il convient de préciser, tout d'abord, que nous faisons une distinction entre *connaissance (grammaticale) explicite* et *compétence (linguistique) implicite* (Bialystok, 1981 et 1990 ; Paradis, 1994 et 2000). La connaissance explicite réfère à la connaissance dont un individu est conscient et qu'il peut se représenter ou verbaliser sur demande. C'est ce type de connaissance, emmagasiné dans la mémoire déclarative, qui peut être appris de manière consciente (Cohen, 1984). Inversement, la compétence implicite qui, par définition, échappe à la conscience, est sous-jacente aux habiletés cognitives ou motrices, aux savoir-faire : elle réfère à la mémoire procédurale dans la mesure où elle fait appel à des procédures internes qui contribuent à rendre automatique la performance d'une tâche (Paradis, 1994 et 2000). Mais, ce qu'il importe surtout de noter, c'est la nature différente de ces deux entités : connaissance explicite et compétence implicite reposent sur deux systèmes indépendants, sur des mécanismes cérébraux différents, localisés dans endroits différents du cortex cérébral (Bialystok, 1981 et 1990).

C'est, en tout cas, ce qui paraît susceptible d'expliquer comment un bilingue aphasique (dont la compétence implicite a été affectée) peut retrouver plus rapidement ou exclusivement l'usage de la langue qu'il maîtrisait le moins bien avant sa maladie : même si un bilingue aphasique peut avoir perdu l'usage d'une partie de l'une des deux langues qu'il maîtrisait, il peut encore avoir accès à sa connaissance métalinguistique, comme mécanisme de compensation, précisément parce que ce type de connaissance n'a pas été affecté parce qu'il est localisé ailleurs dans le cerveau. Il se peut que cette connaissance métalinguistique ait été plus développée (en milieu scolaire, par exemple) dans la langue la moins bien maîtrisée sur le plan de l'utilisation dans la vie de tous les jours. C'est également ce type de distinction qui paraît susceptible de rendre compte du fait que certains élèves peuvent obtenir d'excellents résultats dans des tests scolaires, tout en étant incapables de suivre ou de participer à une conversation en dehors de la salle de classe alors que d'autres élèves qui obtiennent de faibles résultats en classe sont, malgré tout, capables de fonctionner adéquatement en L2 dans la vie de tous les jours.

Ainsi, la connaissance (grammaticale) explicite, de nature qualitativement différente de la compétence (linguistique) implicite, ne peut être utilisée que de manière consciente ou délibérée : elle ne saurait être utilisée en tant qu'élément du processus de production automatique des énoncés dans une situation de communication. Il ne saurait donc être question d'automatiser (c'est-à-dire d'utiliser de manière non consciente) ou de procéduraliser la connaissance explicite, encore moins de la convertir ou de la transformer en connaissance procédurale : « le processus d'acquisition ne consiste pas en une automatisation de règles dont l'apprenant est conscient, mais bien en l'automatisation de procédures implicites computationnelles (dont l'apprenant n'est pas conscient), sous-jacentes à la compréhension et

à la production automatique des énoncés » (Paradis, 1994 et 2000). Autrement dit, ce n'est pas la connaissance explicite qui est procéduralisée ou automatisée, mais bien les procédures implicites computationnelles. Quant à la compétence (linguistique) implicite, elle est acquise de manière incidente (sans porter attention à ce qui est intériorisé), emmagasinée implicitement (non disponible à la conscience) et utilisée automatiquement (sans contrôle conscient) (Paradis, 1994 et 2000).

C'est la « pratique fonctionnelle de la langue » – et non la connaissance explicite de règles – qui permet de développer la compétence implicite, c'est-à-dire l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication (Paradis, 1994 et 2000). C'est donc cette pratique fonctionnelle de la langue qui peut permettre d'améliorer l'apprentissage procédural. Il s'agit de la pratique d'énoncés, en situation de communication, dans lesquels on trouve l'application de règles. Ce qui est pratiqué est donc un processus plutôt qu'un savoir sous forme de règles. Par exemple, sur le plan phonétique, même si un locuteur est conscient des sons qu'il veut produire, il reste qu'il ne peut être conscient que du produit ou du résultat obtenu (tel ou tel son), et non du processus pour y parvenir : il n'est pas conscient de la position et du mouvement des organes phonatoires. En morphosyntaxe, le phénomène est semblable, quoique différent : s'il y a eu apprentissage conscient de règles de grammaire, ce qui est emmagasiné dans la mémoire est la formulation de ces règles. Ce qui est automatisé n'est pas la connaissance explicite de ces règles (ou leur formulation), mais bien leur application ou l'application de tout autre processus encore mal connu. Sur le plan lexical, toutefois, tout porte à croire qu'il faille distinguer entre le plan de l'acquisition et le plan de l'usage. En effet, alors que l'acquisition du vocabulaire paraît consciente, l'utilisation de ces mêmes mots en contexte paraît plutôt être automatique : nous ne sommes pas conscients des mécanismes de sélection des mots dans la formulation d'un énoncé (Paradis, 1994 et 2000).

Dans la pratique, c'est-à-dire au moment d'utiliser la langue à des fins de communication, on ne saurait *simultanément* recourir à la connaissance explicite consciente et à la compétence implicite. Par essence, ce qui est *implicite* est ce dont on ne peut avoir de connaissance consciente : « Une connaissance ne peut être à la fois automatique et consciente » (Paradis, 1994 et 2000). Toutefois, il est possible de faire alterner ces deux types de savoirs en recourant, soit à des processus automatiques, soit à des processus contrôlés, mais non aux deux en même temps. Mais, à l'écrit, comme il s'agit d'une activité beaucoup plus lente qu'à l'oral, qui permet un temps de réflexion, il est tout à fait possible de recourir davantage à ses connaissances explicites, dans un mouvement de va-et-vient entre le savoir explicite et la compétence implicite.

Ainsi, par *connaissance déclarative*, appliquée au domaine de l'apprentissage des langues, nous entendons la connaissance consciente des unités et des règles langagières. Par *procéduralisation*, nous entendons l'habileté à utiliser la connaissance implicite, intuitive, de manière automatique, c'est-à-dire non consciente. Ces distinctions étant faites, nous sommes maintenant en mesure de préciser ce que nous entendons par *précision linguistique* et *aisance à communiquer*.

3. Définitions et types de précision et d'aisance

3.1. La précision linguistique

Contrairement aux idées reçues, nous définirons donc la précision linguistique comme pouvant désigner à la fois un savoir et un savoir-faire. En tant que *savoir*, la précision linguistique consiste en la connaissance adéquate (consciente) que possède un individu des unités et des règles, c'est-à-dire du fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique). En tant que *savoir-faire*, la précision linguistique consiste en la capacité que possède un individu d'utiliser correctement les unités et les règles d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication.

On considérera qu'il y a deux grands types de précision : la *précision langagière* (*grammaticale* et *discursive*) et la *précision pragmatique* (*fonctionnelle* et *socioculturelle*) (Fig. 1). La dimension proprement *langagière* réfère à la connaissance (en tant que savoir) ou à la

capacité d'utiliser (en tant que savoir-faire) les unités et les règles de la langue, tant sur le plan grammatical (morphologique, syntaxique, lexical ou phonétique/orthographique) que sur le plan discursif (cohésion et cohérence). La dimension *pragmatique* réfère au degré d'appropriation des énoncés linguistiques, d'une part, au message/à l'intention de communication (*précision pragmatique fonctionnelle*) et, d'autre part, au contexte social et culturel d'utilisation de la langue en question (*précision pragmatique socioculturelle*).

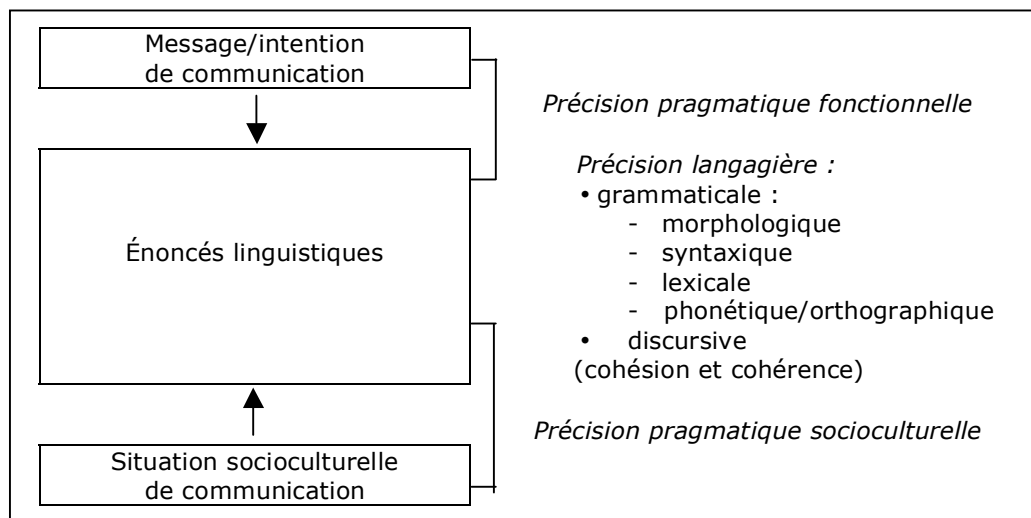


Fig. 1 : types de précision linguistique

Pour illustrer une imprécision pragmatique fonctionnelle, prenons le cas, par exemple, d'un individu qui s'adresse à un autre en disant *Ferme la porte* (c'est-à-dire en donnant un ordre), alors que son intention est une requête (il aurait fallu dire : *Pourriez-vous fermer la porte, s.v.p. ?*) ; quelqu'un de langue anglaise qui apprend le français et qui dit *Ce qui me concerne* (dans un contexte où il aurait fallu dire *Ce qui me préoccupe*), commet une imprécision pragmatique fonctionnelle puisqu'il y a inadéquation entre le message à transmettre et son énoncé linguistique. Et, pour illustrer une imprécision pragmatique socioculturelle, prenons le cas de l'élève de L2 qui a appris, par exemple, que l'on ne tutoie pas un supérieur ou une personne que l'on rencontre pour la première fois et qui, lors d'une situation réelle de communication, pourrait, à tort, tutoyer un supérieur, s'il n'a pas développé son habileté à utiliser de manière appropriée ce type de savoir.

La précision est parfois mesurée par le pourcentage d'erreurs par rapport aux unités et aux règles langagières (précision grammaticale et discursive) et par rapport au degré d'inadéquation de la langue au message/intention et au contexte socioculturel de communication (précision pragmatique fonctionnelle et socioculturelle). Ainsi, une *absence de précision* serait une connaissance inadéquate des unités et des règles de la langue (qui réfère à la dimension savoir) ou une incapacité d'utiliser correctement les unités et les règles de la langue (qui réfère, cette fois, à la dimension savoir-faire), dans le cas d'un débutant en L2, par exemple. Une *imprécision langagière* serait un savoir erroné ou une utilisation incorrecte des unités et des règles langagières (imprécision grammaticale et discursive) ou l'emploi d'énoncés inappropriés au message/à l'intention ou au contexte socioculturel de communication (imprécision fonctionnelle et socioculturelle).

Ainsi, par précision linguistique, nous référons à un savoir et à un savoir-faire à la fois et, dans ce dernier cas, autant à l'utilisation adéquate des unités et des règles langagières (grammaticales et discursives) qu'à l'utilisation appropriée au message/intention de communication et/ou au contexte socioculturel de communication³. De plus, en tant que savoir, la précision peut être associée à la mémoire déclarative, mais, en tant que savoir-faire, elle doit être associée à la mémoire procédurale.

³ Cela rappelle le triangle de Ogden & Richards (1923) et ses trois pôles : la langue, la pensée et la réalité.

3.2. L'aisance à communiquer

Nous définirons l'aisance à communiquer comme l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une situation réelle de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle de communication.

Tout comme c'était le cas pour la précision, on considérera qu'il y a deux grands types d'aisance : *l'aisance langagière (grammaticale et discursive)* et *l'aisance pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle)*. Nous considérons que lors d'une activité de communication orale, par exemple, le locuteur doit opérer un certain nombre de choix parmi les messages/les intentions de communication : l'aisance ou facilité avec laquelle le locuteur choisit – correctement ou incorrectement – tel ou tel énoncé (*Ouvre la porte!* ou : *Pourrais-tu ouvrir la porte, s.v.p. ?* ou *La porte!*), en conformité avec une fonction langagière (une requête ou un ordre), pourrait être qualifiée d'aisance pragmatique fonctionnelle. Une absence d'aisance, au contraire, se traduit par des longueurs, des pauses, des allongements ou des hésitations au moment où un locuteur « cherche quoi dire » ou « cherche ses mots » pour transmettre le mieux possible sa pensée ou son intention de communication, ce qui peut parfois gêner la compréhension de la part de l'interlocuteur (Faerch & al., 1984). En outre, lors d'une interaction orale, un locuteur doit faire relativement rapidement un certain nombre de choix parmi les éléments langagiers proprement dits (Leeson, 1975) : il faut qu'il mette rapidement en relation avec une certaine facilité les sons et les syllabes entre eux (Palmer, 1917 et 1921), les éléments prosodiques tels l'accent, le rythme et l'intonation (Wennerstrom, 2000), le lexique, la morphologie et la syntaxe (Hedge, 1993), ainsi que les énoncés entre eux sur le plan discursif (Olynyk, Sankoff & d'Anglejan, 1983 ; Pawley & Syder, 1983). C'est ce que nous qualifions d'aisance langagière (grammaticale ou discursive). Nous ajouterons ce corollaire que les hésitations, les reprises, les longueurs, les répétitions et les pauses ne sont pas toutes de même nature et proviennent, selon les cas, de difficultés de nature différente : grammaticale (lexico-syntaxique, morpho-syntaxique, phonétique/orthographique) ou discursive (Chafe, 1980). C'est ce qui explique que les sous-composantes de l'aisance langagière ne sauraient être désignées comme étant strictement identiques aux sous-composantes de la précision langagière grammaticale puisque, dans le cas de l'aisance, il s'agit d'une habileté à faire des liens entre diverses sous-composantes (Fig. 2). Enfin, lors d'une activité réelle de communication langagière, un locuteur doit faire des liens entre les énoncés (correspondant eux-mêmes, comme on l'a vu, au message/intention de communication) et la situation socioculturelle de communication (House, 1996). C'est l'aisance pragmatique socioculturelle.

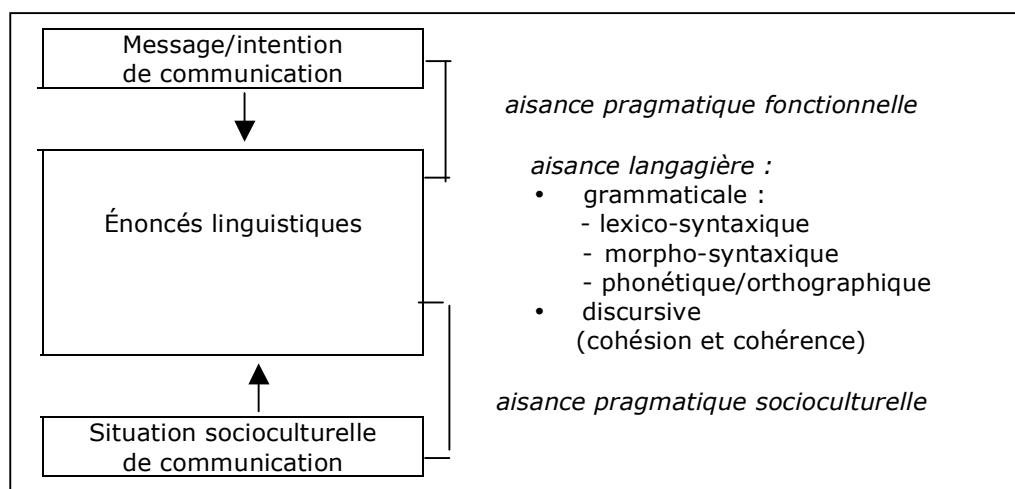


Fig. 2 : types d'aisance à communiquer

En tant qu'habileté à mettre en relation avec facilité divers types de savoirs (Hedge, 1993), l'aisance est donc une partie constitutive de la communication. On peut trouver des marques d'aisance dans la richesse lexicale (Lennon, 2000), dans l'emploi aisé des marques morphologiques ou morpho-syntaxiques, dans la complexité syntaxique (Fillmore, 1979) et discursive, et dans l'adéquation rapide et facile des énoncés au message/à l'intention de communication et à la situation de communication. C'est ainsi que l'emploi relativement spontané des caractéristiques morpho-syntaxiques d'une L2, comme la relation entre le pronom *nous* et la terminaison *-ons*, ou entre *vous* et *-ez*, sont des marques d'une certaine aisance sur ce plan. Également, la capacité à produire des phrases assez complexes du point de vue de la syntaxe et du sens (c'est-à-dire des phrases qui sont « *semantically dense* »), phrases qui montrent une maîtrise des ressources syntaxiques et sémantiques de la langue, sera considérée comme une marque d'aisance (Fillmore, 1979). Autrement dit, l'apprenant qui utilise plus de phrases, avec des liens entre les phrases, des subordonnées, et ainsi de suite, démontre plus d'aisance à communiquer dans la langue. Des hésitations, des longueurs, des reprises, des pauses trop longues ou mal situées, etc. sont la marque d'une *absence d'aisance*, c'est-à-dire de la difficulté à faire des liens entre les éléments constitutifs d'une communication efficace.

Il faudrait cependant se garder de croire que l'aisance est une habileté à faire des liens uniquement sur le plan de la langue orale, comme le croient certains auteurs (comme Faerch & al., 1984)⁴. En effet, toute activité réelle de communication peut porter sur l'une ou l'autre des quatre habiletés de base : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite (la lecture) et la production écrite (l'écriture). L'aisance peut se manifester dans chacun de ces types d'habiletés. Par exemple, l'aisance en compréhension orale fait référence à la facilité avec laquelle, grâce notamment à la présence de plusieurs marques redondantes, un interlocuteur peut reconstituer les liens, en quelque sorte, faits par le locuteur, entre le lexique et la syntaxe, entre l'emploi de certains pronoms personnels et des terminaisons de verbes correspondantes, entre les sons et entre les énoncés, tout en reconstituant les liens entre l'ensemble des énoncés et le message/l'intention de communication, ainsi que les caractéristiques de la situation socioculturelle de communication. Il en va de même, mutatis mutandis, en compréhension écrite (la lecture).

Dans le cas d'une activité d'écriture, on peut observer l'aisance, en tant que produit, par la présence de certaines marques externes (comme la richesse du vocabulaire, la facilité à établir des liens entre certaines formes grammaticales comme les pronoms personnels et les terminaisons de verbes, la complexité des phrases, etc.); en tant que processus, elle se manifeste au moment où se produit l'acte même d'écrire, par la facilité avec laquelle la personne qui écrit « trouve ses idées », choisit de façon appropriée ses mots, ses structures de phrases et sa ponctuation (qui est l'équivalent, à l'écrit, des phénomènes prosodiques à l'oral), établit avec spontanéité des liens entre divers éléments reliés sur le plan de la morpho-syntaxe, et adapte avec facilité son texte au type de lecteur visé (Freed, 2000). Dans tous ces cas, on peut observer des marques externes d'hésitations, de pauses ou de reprises, qui sont de nature différente, car elles sont la manifestation d'un phénomène sous-jacent plus complexe : la facilité (ou la difficulté) à faire des liens entre les divers éléments constitutifs d'une communication.

Ainsi, par aisance à communiquer, nous référons à l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (langagière et pragmatique) dans une situation de communication. En tant que savoir-faire, l'aisance peut être associée à la mémoire procédurale.

4. Grille d'évaluation de la production écrite

Afin de mieux faire voir l'opérationnalisation des distinctions qui précèdent, nous allons maintenant présenter les principaux critères de deux grilles d'évaluation des apprentissages d'une L2 : l'une pour la production orale, et l'autre pour la production écrite. Il est à noter que ces grilles ne sont encore qu'à l'état d'ébauche dans la mesure où elles n'ont été appliquées,

⁴ Et cela vaut tout autant pour la précision linguistique que pour l'aisance à communiquer, qui peuvent aussi bien s'appliquer aux savoirs réceptifs qu'aux savoirs de production (Brumfit, 1984).

jusqu'ici, que sur une centaine d'apprenants anglophones de FL2 de la 6^e année (équivalent du niveau CM2 dans le système scolaire français), âgés de 11 ans (Netten, 2001).

Dans le cas de la production écrite des élèves, les critères utilisés sont essentiellement ceux de la grille d'évaluation d'une composition, élaborée dans le cadre d'un vaste projet visant l'évaluation des compétences langagières des francophones québécois au primaire⁵ (Société GRICS, 1995). La grille, standardisée auprès de 1 200 élèves québécois francophones de langue maternelle française, comporte en tout 13 critères et un score total (Tableau 1).⁶

Tableau 1 : critères d'évaluation de la production écrite (Société GRICS, 1995)

1.	élaboration du texte	texte respecte l'intention d'écriture, le sujet et le lecteur
2.	ordre des informations	texte structuré de façon cohérente
3.	présentation selon la forme	présentation adaptée à la forme du texte
4.	nombre de phrases	nombre de phrases au total
5.	nombre de subordonnées	nombre de phrases comportant au moins une subordonnée
6.	nombre d'adjectifs et d'adverbes	nombre d'adjectifs, d'adverbes et de locutions adverbiales
7.	nombre de mots	nombre de mots dans le texte
8.	liens entre les phrases	liens appropriés entre les phrases
9.	ponctuation	phrases ponctuées adéquatement
10.	structure des phrases	phrases bien construites
11.	orthographe d'usage	mots usuels écrits correctement
12.	accord en genre et en nombre	déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms et attributs écrits correctement
13.	accord des verbes	verbes écrits correctement

Lors de l'évaluation des compositions écrites, les trois premiers critères de la correction suivent chacun une échelle descriptive en 8 catégories (scores 1 à 8) ; les quatre critères suivants (de 4 à 7) réfèrent à des décomptes d'éléments, alors que les six critères suivants (de 8 à 13) indiquent le pourcentage de divers types de fautes par nombre de mots (Tableau 2). Pour certains critères, tel l'élaboration du texte, la Société GRICS (1995) fournit des descripteurs correspondant aux différents points d'une échelle graduée. Pour d'autres critères, il faut compter le nombre de mots ou de phrases. Pour d'autres encore, il faut compter le nombre de fautes commises, puis calculer le pourcentage arrondi correspondant (% F). Les scores bruts pour les 13 critères sont ensuite convertis sur une échelle de 0 à 8, dite « échelle des scores du primaire », en utilisant une table de conversion fournie à cette fin, puis un score total pondéré est calculé, et est converti à son tour sur l'échelle du primaire (Tableau 2).

Afin de nous assurer de la fiabilité de la grille obtenue, nous avons alors administré le test de composition écrite à quatre classes (N=107) de 6^e année du primaire (ou CM2). Puis, nous avons soumis les résultats de la correction à une analyse en composantes principales imposant deux facteurs communs afin de déterminer quels sont, parmi les critères, ceux qui paraissent relever effectivement de la précision (en tant que savoir-faire, compte tenu de la nature de l'épreuve), de l'aisance, des deux ou d'aucun. Le Tableau 3 rapporte la solution, après rotation, à deux décimales près.

⁵ Dans la plupart des autres provinces canadiennes, on fait la distinction entre un niveau *primaire* (1^{re}, 2^e et 3^e années – élèves de 6 à 8 ans) et un niveau *élémentaire* (4^e, 5^e et 6^e années). Au Québec, rappelons que le terme *primaire* désigne l'ensemble des classes allant de la 1^{re} à la 6^e année.

⁶ Le critère n° 14, dont nous ne tenons pas compte ici, est constitué du total pondéré de ces 13 critères.

Tableau 2 : profil du scripteur

LE PROFIL DU SCRIPTEUR - Compilation des données				
Nom de l'élève : _____		Date de l'évaluation _____		
Éléments de la grille de correction	Score brut	% d'erreurs	Calcul du score total	Échelle du primaire
1. Élaboration du texte			x 2 =	
2. Ordre des informations			x -2 =	
3. Présentation selon la forme			x 5 =	
4. Nombre de phrases			x -4	
5. Nombre de subordinées			x 2	
6. Nombre d'adj. et d'adv.			x 1	
7. Nombre de mots			x 6	
8. % F liens entre les phrases			x 1	
9. % F ponctuation				
10. % F structure des phrases			x 1	
11 % F orthographe d'usage			x 2	
12 % F accord genre et nombre				
13 % F accord des verbes				
14. Score total				

Tableau 3 : solution factorielle d'une analyse en deux composantes principales des 13 critères de la production écrite (N=107)

CRITÈRES	FACTEUR 1 (précision)	FACTEUR 2 (aisance)
1. Élaboration du texte	-	0,52
2. Ordre des informations	0,53	-
3. Présentation selon la forme	0,46	0,34
4. Nombre de phrases	-	0,82
5. Nombre de subordinées	-	0,47
6. Nombre d'adj. et d'adverbes	-	0,80
7. Nombre de mots	-	0,85
8. % F liens entre les phrases	0,61	-
9. % F ponctuation	0,61	-
10. % F structure des phrases	0,51	-
11. % F orthographe d'usage	0,35	0,33
12. % F accord en genre et en nombre	-	-
13. % F accord des verbes	0,64	-

La solution factorielle présente les caractéristiques suivantes :

- Les critères 3 (*présentation selon la forme*) et 11 (*orthographe d'usage*) appartiennent aux deux facteurs (c'est pourquoi ils ont été mis en italique dans le Tableau 4). Ils feraient intervenir simultanément l'aisance et la précision.
- Le critère 12 (*accord en genre et en nombre*) n'appartient à aucun facteur, ni à l'aisance, ni à la précision.
- Les variables se regroupent ainsi pour définir les deux facteurs (Tableau 4) :

Tableau 4 – Critères contribuant à la précision et à l’aisance

Critères contribuant à la précision (en tant qu’habileté)	Critères contribuant à l’aisance
2 : ordre des informations	1 : élaboration du texte
3 : <i>présentation selon la forme</i>	3 : <i>présentation selon la forme</i>
8 : liens entre les phrases	4 : nombre de phrases
9 : ponctuation	5 : nombre de subordonnées
10 : structure des phrases	6 : nombre d’adjectifs et d’adverbes
11 : <i>orthographe d’usage</i>	7 : nombre de mots
13 : accord des verbes	11 : <i>orthographe d’usage</i>

On note que l’habileté à faire les accords en genre et en nombre n’appartient à aucune de ces deux compétences en français langue seconde (FL2), du moins chez les élèves testés. Cela peut être dû à différentes causes : absence ou non-transférabilité d’habiletés correspondantes en L1 ; difficultés particulières du français pour ce critère, telles qu’elles ne peuvent pas, d’une façon générale, être adéquatement surmontées dans la somme des apprentissages consacrés au FL2 au niveau primaire ; absence relative ou insuffisance d’interventions des enseignants pour ce critère. On note, enfin, que deux critères (3 : *présentation selon la forme* ; 11 : *orthographe d’usage*) sont complexes, en ce sens qu’ils procèdent à la fois de l’aisance et de la précision.

Nous avons alors appliqué à la grille de la Société GRICS (1995) notre typologie de la précision et de l’aisance (Tableau 5), en tenant compte des caractéristiques énoncées ci-dessus. Tel que révélé par la solution factorielle d’une analyse en deux composantes principales des 13 critères de la production écrite, auprès de 107 élèves de 11 ans environ, nous pouvons donc retenir ceci :

- sept critères relèvent effectivement de la précision :
 - trois critères (2, 3 et 8) se rapportent à la précision langagière discursive
 - quatre critères (9, 10, 11 et 13) se rapportent à la précision langagière grammaticale
- sept critères relèvent effectivement de l’aisance :
 - un critère (critère 1) se rapporte à l’aisance grammaticale fonctionnelle et/ou socioculturelle
 - un critère (3) se rapporte à l’aisance langagière discursive
 - cinq critères (4, 5, 6, 7 et 11) se rapportent à l’aisance langagière grammaticale
- deux appartiennent à la fois à la précision et à l’aisance :
 - un critère (3) se rapporte à la fois à la précision et à l’aisance langagières discursives
 - un critère (11) se rapporte à la fois à la précision et à l’aisance langagières grammaticales
- un critère (12) ne relève ni de la précision, ni de l’aisance.

Ainsi, même s’il paraît possible, en théorie, de faire une distinction entre certains types de précision et certains types d’aisance à l’écrit, dans la pratique nous ne sommes pas encore totalement en mesure d’en faire la démonstration, compte tenu du manque de perfectionnement de nos critères et/ou de l’instrument de mesure utilisé. De nouvelles études théoriques et empiriques s’imposent donc afin de perfectionner, d’une part, nos définitions et notre typologie et, d’autre part, les instruments de mesure utilisés afin de vérifier, dans le concret, si nos critères relèvent effectivement de la précision et/ou de l’aisance.

Tableau 5 : application de notre typologie de la précision et de l'aisance aux critères de la grille de la Société GRICS (1995)

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE				
			PRÉCISION (savoir-faire)	AISANCE (savoir-faire)
1.	élaboration du texte	texte respecte l'intention d'écriture, le sujet et le lecteur		pragmatique fonctionnelle et/ou socioculturelle
2.	ordre des informations	texte structuré de façon cohérente	langagière discursive	
3.	présentation selon la forme	présentation adaptée à la forme du texte	langagière discursive	langagière discursive
4.	nombre de phrases	nombre de phrases au total		langagière grammaticale
5.	nombre de subordonnées	nombre de phrases comportant au moins une subordonnée		langagière grammaticale
6.	nombre d'adjectifs et d'adverbes	nombre d'adjectifs, d'adverbes et de locutions adverbiales		langagière grammaticale
7.	nombre de mots	nombre de mots dans le texte		langagière grammaticale
8.	liens entre les phrases	liens appropriés entre les phrases	langagière discursive	
9.	ponctuation	phrases ponctuées adéquatement	langagière grammaticale	
10.	structure des phrases	phrases bien construites	langagière grammaticale	
11.	orthographe d'usage	mots usuels écrits correctement	langagière grammaticale	langagière grammaticale
12.	accord en genre et en nombre	déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms et attributs écrits correctement		
13.	accord des verbes	verbes écrits correctement	langagière grammaticale	

5. Grille d'évaluation de la production orale

Afin de mettre au point des critères d'évaluation de la production orale qui prennent en compte notre typologie de la précision et de l'aisance, nous avons procédé en trois temps. Dans un premier temps, nous avons utilisé le protocole de l'entrevue orale développé dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador pour évaluer la compétence orale des élèves à la fin du cours *French 3200*, qui correspond au niveau de la fin du secondaire (Government of Newfoundland and Labrador, 1992). Il s'agit d'une entrevue basée sur celle qui a été développée pour la province du Nouveau-Brunswick par le *Educational Testing Service* de Princeton (New Jersey), en collaboration avec le *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL).

Lors de l'entrevue, enregistrée sur cassettes, la correction se fait sur-le-champ. Ce type d'entrevue permet de mesurer le niveau atteint par l'élève, allant de 1 (capable de s'exprimer en mots, seulement) à 5 (capable de satisfaire aux besoins de communication et d'interagir avec les francophones). À chaque niveau, l'évaluateur recourt à trois échelons : le premier est appliqué à ceux dont la performance est jugée légèrement inférieure au descripteur-type du niveau concerné ; le deuxième est appliqué à ceux dont la performance est jugée pratiquement conforme au descripteur-type, et le troisième est appliqué à ceux dont la performance est jugée légèrement supérieure à ce descripteur. Il y a donc 15 scores possibles tels qu'illustrés au Tableau 6.

Tableau 6 : niveaux de compétence et scores à l'oral

NIVEAUX	SCORES
1	11 - 13
2	14 - 16
3	17 - 19
4	20 - 22
5	23 - 25

Chaque élève est classé à un de ces niveaux et reçoit un score sur 25 points⁷.

Toutefois, compte tenu du fait que les descripteurs de ce protocole d'entrevue orale ne reposaient pas sur une distinction entre la précision et l'aisance, il nous a fallu mettre au point une série de critères qui tiendraient compte de notre typologie de la précision et de l'aisance. Pour cela, nous avons dû entreprendre une étude des corrélations possibles entre la production écrite et la production orale, de manière à nous permettre de nous inspirer des critères de la production écrite.

Tableau 7 : coefficient de corrélation entre le score total à l'entrevue et le score de chacun des critères de la production écrite (N=107)

CRITÈRES	Coeff. r avec l'entrevue orale	Probabilité de r > 0
E1. Élaboration du texte	,3026	,002*
E2. Ordre des informations	-,1615	,096
E3. Présentation selon la forme	,0799	,413
E4. Nombre de phrases	,4875	,000*
E5. Nombre de subordonnées	,3674	,000*
E6. Nombre d'adj. et d'adv.	,4867	,000*
E7. Nombre de mots	,4864	,000*
E8. % F lien entre les phrases	-,0766	,433
E9. % F ponctuation	,0626	,522
E10. % F structure des phrases	-,1586	,103
E11. % F orthographe d'usage	,3117	,001*
E12. % F accord genre et nombre	-,2128	,028
E13. % F accord des verbes	,0778	,426
E14. Score total	,3256	,001*

* significatif au seuil de 0,01

C'est ainsi que, dans un deuxième temps, les scores exprimés entre les valeurs 11 et 25, obtenus préalablement lors des entrevues orales auprès de plus d'une centaine d'élèves âgés d'environ 11 ans (N=107), ont été mis en corrélation avec chacun des 14 critères de la production écrite (Tableau 7). Cette corrélation a paru significative pour sept critères, à savoir : E1 (*élaboration du texte*), E4 (*nombre des phrases*), E5 (*nombre de subordonnées*), E6 (*nombre d'adjectifs et d'adverbes*), E7 (*nombre de mots*), E11 (*orthographe d'usage*) et E14 (*total pondéré*). Ces corrélations suggèrent donc qu'il y a un rapport entre les capacités des élèves en production écrite et leurs capacités à l'oral. La corrélation avec le score total pondéré semble indiquer une relation entre les capacités en général pour les deux types de production.

⁷ Les échelons vont de 11 à 25, car au moment d'établir cette échelle (au ministère de l'Éducation de la province de Terre-Neuve-et-Labrador), 25 % des points devaient être accordés aux élèves pour l'entrevue individuelle orale. C'est ainsi que le niveau le plus élevé a tout d'abord été fixé à 25, puis le reste des échelons a été établi en descendant jusqu'à l'échelon le plus faible : 11.

Mais, les critères expliquant cette relation appartiennent tous aux critères que notre analyse de la production écrite associe au facteur de l'aisance (incluant E3 et E11 qui appartiennent autant à l'aisance qu'à la précision) ; il semble donc qu'il y ait un rapport très étroit entre l'aisance de l'élève en écriture et sa capacité de s'exprimer oralement.

Dans un troisième temps, compte tenu de ce type de corrélation entre les capacités des élèves à l'oral et à l'écrit, nous avons entrepris d'élaborer une autre série de critères nous permettant de prendre en compte notre typologie de la précision et de l'aisance. Pour cela, nous nous sommes étroitement inspirés des critères de la grille de la Société GRICS (1995) pour l'évaluation de la production écrite.

Notre adaptation des critères de l'écrit a consisté, d'une part, à supprimer les critères propres à l'écrit (élaboration du texte, ordre des informations, présentation selon la forme, nombre de mots, ponctuation et orthographe d'usage) et, d'autre part, à les remplacer par des critères permettant de tenir compte des facteurs propres à la langue orale, à savoir :

- ◆ adaptation à l'intention, au message
- ◆ adaptation au contexte socioculturel
- ◆ prosodie : intonation, accent, syllabation
- ◆ prononciation des sons
- ◆ hésitations

C'est ainsi que nous avons abouti à une grille d'évaluation de la production orale comportant 11 critères, dont huit appartiennent à la précision linguistique (en tant qu'habileté ou savoir-faire) et trois appartiennent à l'aisance à communiquer (Tableau 8).

Dans cette grille d'évaluation de la production orale, la précision linguistique a été opérationnalisée en termes d'adaptation du langage à l'intention/au message, ainsi qu'au contexte socioculturel (relevant, respectivement, de la pragmatique fonctionnelle et socioculturelle), et en termes de correction du langage quant aux liens entre les phrases (précision langagière discursive), la structure des phrases, l'accord en genre et en nombre, l'accord des verbes, et les phénomènes proprement phonétiques – prosodie et prononciation des sons – (critères relevant tous de la précision langagière grammaticale).

Pour l'appréciation de l'aisance à communiquer, on trouve une série de trois critères, dont les deux premiers se rapportent surtout à la capacité à utiliser un nombre important de phrases et à la capacité à utiliser des phrases d'une certaine complexité, comportant, par exemple, des adjectifs, des adverbes, des subordonnées : quantité et complexité paraissent être le reflet d'une certaine aisance langagière grammaticale. Quant au dernier critère permettant d'apprécier l'aisance à communiquer (*hésitations*), il a été subdivisé en quatre sous-critères permettant de mieux apprécier la nature des hésitations, selon qu'elle relève d'une absence d'aisance du point de vue pragmatique (fonctionnelle ou socioculturelle) ou du point de vue langagier (grammatical ou discursif). Autrement dit, lorsque la personne hésite longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée, cela dénote une absence d'aisance langagière fonctionnelle (rapport entre le message, l'intention de communication ou la pensée, et la langue) ; par ailleurs, le fait d'hésiter entre le *tu* et le *vous* dénote plutôt une absence d'aisance sur le plan pragmatique d'ordre socioculturel; une hésitation à faire accorder un verbe est plutôt la marque d'une absence d'aisance langagière grammaticale ; une hésitation dans l'enchaînement des phrases dénote, de son côté, une absence d'aisance langagière discursive.

Pour leur mise en application, les 13 critères de notre grille sont cochés sur une échelle en trois points (1, 2 ou 3). Pour la plupart des critères, 1 correspond à « non acquis », 2 à « en voie d'acquisition », et 3 à « en très bonne voie d'acquisition ou acquis » (Tableau 9). Nous avons choisi de recourir à une échelle en trois points, tel que suggéré par les spécialistes de l'évaluation de la langue orale dans le cadre d'une approche communicative, qui estiment qu'une évaluation globale est souvent plus fiable qu'une évaluation basée sur une série d'items individuels évalués hors contexte (Ullmann, 1990). Pour la précision, le score possible le plus

élevé est de 24 (8 critères obtenant le maximum de points) ; pour l'aisance, le score possible le plus élevé est de 9 (3 critères)⁸.

Tableau 8 : critères d'évaluation de la production orale

<i>PRÉCISION LINGUISTIQUE</i>				
1.	adaptation à l'intention, au message	langage adapté à l'intention/au message	pragmatique fonctionnelle	
2.	adaptation au contexte socioculturel	langage approprié au contexte	pragmatique socioculturelle	
3.	liens entre phrases	liens entre phrases appropriés	langagière discursive	
4.	structure des phrases	phrases bien construites	langagière grammaticale	
5.	accord en genre et en nombre	accord en genre et en nombre respecté	langagière grammaticale	
6.	accord des verbes	verbes bien accordés	langagière grammaticale	
7.	prosodie : intonation, accent, syllabation	intonation, accent et découpage en syllabes corrects	langagière grammaticale	
8.	prononciation des sons	sons prononcés correctement	langagière grammaticale	
<i>AISANCE À COMMUNIQUER</i>				
9.	nombre de phrases	nombre suffisant de phrases	langagière grammaticale	
10.	complexité des phrases (adjectifs, adverbess, subordonnées)	phrases comportant adjectifs, adverbess, subordonnées, etc.	langagière grammaticale	
11.	hésitations	absence de pauses prolongées et de reformulations qui gêneraient la communication, et absence d'hésitations inappropriées	pragmatique fonctionnelle	exemple : hésiter longuement en cherchant ses mots pour exprimer sa pensée
			pragmatique socioculturelle	exemple : hésiter entre le <i>tu</i> et le <i>vous</i>
			langagière grammaticale	exemple : hésiter pour faire accorder le verbe, pour faire un accord en genre et en nombre, etc.
			langagière discursive	exemple : hésiter dans l'enchaînement de ses phrases

Bien entendu, tout cela n'est pas très facile à décèler sur-le-champ lors d'une entrevue. C'est pourquoi nous estimons préférable d'enregistrer les entrevues orales afin de pouvoir procéder à une écoute plus attentive des cassettes de manière à mieux analyser et interpréter les énoncés produits. Pour le moment, toutefois, nous n'avons pas encore eu l'occasion de procéder à la validation empirique de ces distinctions. C'est ce que nous comptons faire au cours des prochaines années. Nous estimons qu'il s'agit quand même, à ce moment-ci de nos travaux de recherche, d'une étape intéressante à mentionner de manière à susciter la discussion.

⁸ Éventuellement, nous espérons pouvoir perfectionner nos critères de sorte que nous pourrions, vraisemblablement, arriver à identifier distinctement chacun des sous-critères du critère 11 (hésitations), ce qui donnerait un total possible de 18 (6 critères d'un maximum de 3 points chacun), tout en recourant à une échelle d'évaluation en cinq points.

Tableau 9 : échelle d'évaluation en trois points

3	en très bonne voie d'acquisition ou acquis
2	en voie d'acquisition
1	non acquis

6. Grille d'observation des démarches d'enseignement d'une L2

À partir de l'hypothèse qu'il existe vraisemblablement une certaine corrélation entre les résultats d'apprentissage, quant à la précision et l'aisance, et les démarches d'enseignement utilisées en classe de L2, nous avons tenté de mettre au point une grille d'observation de la classe de L2, fondée également sur notre typologie de la précision et de l'aisance.

La grille d'observation Germain-Netten, intitulée PRAISANCE⁹, est en partie inspirée de COLT (Spada & Fröhlich, 1995), mais comporte une série de nouveaux critères portant avant tout sur l'identification des démarches d'enseignement susceptibles de développer soit la précision, soit l'aisance, soit les deux à la fois (Carullo, 1999 ; Netten, 2001) (Tableau 10)¹⁰. Les critères de la grille ont été choisis en fonction de leur contribution effective à l'apprentissage, d'après les recherches empiriques effectuées par différents auteurs sur la question. Autrement dit, notre grille ne tient pas compte des démarches d'enseignement qui, de l'avis des chercheurs, n'ont apparemment aucun effet sur l'apprentissage (par exemple, la correction d'une erreur par l'enseignant sans que l'élève ne reproduise la forme correcte). On pourra avoir un aperçu de la grille PRAISANCE en consultant l'Appendice.

Tableau 10 : Grille PRAISANCE (Germain-Netten) d'observation de la classe de L2 - définition des critères

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

⁹ Comme on aura pu le deviner, l'appellation PRAISANCE pour désigner notre grille d'observation de la classe de L2 est en fait un sigle constitué des premières lettres du mot *précision* ainsi que du mot *aisance*.

¹⁰ Nous sommes en train de déterminer le coefficient de fidélité de cette grille, c'est-à-dire le pourcentage d'accord entre quatre juges qui appliquent les critères de la grille à un même corpus (transcriptions d'enregistrements de classes de L2).

3. Fait voir rapport oral/écrit (l'élève reproduit)	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, avec reproduction par l'élève de la forme écrite : par exemple, faire la distinction, à l'écrit, entre chanter et chanté.
<i>Apprentissage visé : AISANCE À COMMUNIQUER (savoir-faire)</i>	
4. Vise à faire comprendre sens global	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à vérifier si l'élève a bien compris l'idée générale d'une communication orale ou écrite. Mais, dans le cas de l'écoute d'une cassette ou d'un film, en vue d'en faire comprendre le sens général, on dira qu'il s'agit d'une activité (et non d'une démarche d'enseignement). Si l'élève ne comprend pas bien un message, il lui sera difficile de s'approprier la langue : il risque de commettre des erreurs d'interprétation. « Le niveau de compréhension du message par l'élève semble influencer la quantité de données linguistiques qui peuvent en même temps être interprétées, à partir du message de façon non consciente » (Netten & Planchat, 1995 : pp. 45).
5. Négocie sens	Toute interaction ponctuelle entre l'enseignant et l'élève visant à faire comprendre le contenu d'un message (le sens d'une expression ou d'un mot inconnu), soit la signification d'un passage entendu ou lu. Il peut s'agir d'une négociation d'un sens précis, ou d'un sens général ; dans ces deux cas, par convention, on cochera ce critère-ci (Germain, 1993 : pp. 85).
6. Pose questions personnelles	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à questionner un élève sur sa vie personnelle ou visant à transposer un thème dans la vie personnelle d'un élève ou d'un groupe d'élèves, de manière à impliquer l'élève dans son propre apprentissage. Cela se produit surtout lorsque l'enseignant, sous prétexte de faire « pratiquer » des structures nouvellement ou récemment apprises, pose des questions à caractère personnel (par exemple, dire le nombre de frères et de sœurs). Mais, dans tous ces cas, les choix linguistiques de l'élève restent relativement limités (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991).
7. Encourage participation	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire participer un élève avec les autres afin qu'il utilise la langue, qu'il ait un output langagier. Par exemple, un enseignant qui demande à un élève de poser une question à un autre élève. Également, lorsque l'enseignant s'adresse à un élève pour lui dire, par exemple, « Et toi, est-ce que tu es d'accord, ou non ? ». Par contre, si l'enseignant demande aux élèves de travailler par groupes de deux afin de se poser mutuellement un certain nombre de questions précises, afin d'employer les éléments linguistiques nouvellement appris, il s'agit d'une activité plutôt que d'une démarche d'enseignement (Lentz & al., 1994)
8. Pose questions ouvertes	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à poser des questions dont on ne connaît pas les réponses à l'avance (où il y a un écart d'information à combler), de manière à inciter l'élève à faire des choix linguistiques et produire des messages signifiants pour lui. Autrement dit, emploi de questions faisant appel aux expériences ou aux intérêts des élèves, et menant à des situations de communication authentique. Le choix des réponses de l'élève est pratiquement « illimité » en termes de structures langagières. C'est ce qui se produit lorsque la réponse, qui est tout à fait inconnue de l'enseignant, implique un certain développement (questions non « fermées » ou limitées) : donc, développement de l'aisance langagière grammaticale (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991).
9. Fait interagir	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire interagir les élèves entre eux (Doughty & Williams, 1988). Il peut s'agir de faire participer les élèves entre eux de manière à ce qu'ils interagissent en utilisant la langue de façon relativement libre et spontanée. Dans tous ces cas, la langue doit être utilisée de façon aussi authentique que possible. Les jeux qui demandent d'interagir, les simulations, les jeux de rôle, d'improvisation ou de débat sont des activités plutôt que des démarches d'enseignement.
<i>Apprentissage visé : PRÉCISION LINGUISTIQUE et CULTURE (savoir)</i>	
10. Donne explication sur langue/culture	Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer comment fonctionne la langue ou à présenter des éléments d'ordre culturel. Ce critère fait référence à toute explication qui recourt au métalangage (exemple : « le mot chaise est un mot féminin » ; « le verbe s'accorde avec le sujet »), qui consiste en un « discours » sur la langue, à propos de la langue. Exemple : « C'est quel temps de verbe ? » ; ou encore : « Donne-moi un exemple d'un verbe à l'imparfait » (précision langagière grammaticale). Il faut comprendre ce critère dans un sens large, référant à toute présentation explicite, spécifique – mais ponctuelle – par l'enseignant, de la L2 (ou par les élèves lorsque

	<p>ceux-ci jouent le rôle de l'enseignant, sous la direction de l'enseignant). Dans tous ces cas, il y a recours à une terminologie grammaticale ou linguistique explicite. Par exemple, en répondant aux questions de l'enseignant, les élèves peuvent « enseigner » des choses à propos de la langue (exemple : « les mots qui se terminent en <i>-tion</i> »).</p> <p>Si l'enseignant fait un exposé magistral sur les règles de politesse en français, comparativement à l'usage en L1, il y a enseignement explicite en vue du développement de la précision pragmatique socioculturelle si ces règles ont un impact sur la manière de dire dans la L2 ; sinon, il s'agit du développement d'un savoir d'ordre culturel (en rapport avec L2). Toutefois, dans ce cas, comme il ne s'agit pas d'une intervention ponctuelle, on dira qu'il s'agit d'une activité.</p> <p>Si les explications données sur la culture de la langue cible ou d'une autre langue ne sont que des explications qui n'ont aucun effet sur la langue, c'est-à-dire qui n'entraînent pas des modifications proprement linguistiques, on notera qu'il s'agit de développer un savoir sur la culture (soit qu'il s'agisse d'une activité, soit qu'il s'agisse d'une démarche d'enseignement). Toutefois, si les explications sont données en L2, on cochera <i>aussi</i>, par convention, le critère 4 (<i>Vise à faire comprendre sens global</i>).</p>
11. <i>Négocie forme</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant qui, par ses rétroactions et son questionnement, suite à une erreur commise par l'élève, force celui-ci à réfléchir sur la façon de dire les choses, sur la façon de s'exprimer dans la L2 de manière correcte ou plus appropriée (Lyster, 1994). Par exemple, l'enseignant dit : « Comment est-ce qu'on appelle ça ? », suite à la réponse d'un élève qui dit : « On donne des directions pour faire une mousse au chocolat » (au lieu de : <i>recette</i>). Autre exemple : l'enseignant demande aux élèves comment on aurait dit différemment la chose en présence d'autres interlocuteurs (registre soutenu, ou familier, etc.). Ou encore : « Est-ce qu'on dit <i>le</i> ou <i>la</i> ? » (précision langagière grammaticale).</i>
12. <i>Corrige erreur (l'élève ne répète pas)</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à corriger une erreur, sans que l'élève ne reprenne la forme correcte (echo technique ou absence d'uptake) (Lyster, 1994 ; Netten, 2001).</i>
13. <i>Explique erreur</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer une erreur en recourant explicitement au métalangage, en faisant expressément référence à telle ou telle règle grammaticale ou règle d'usage (Germain & Séguin, 1998).</i>
14. <i>Fait voir rapport oral/écrit (l'élève ne reproduit pas)</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, sans que l'élève ne reproduise la forme écrite.</i>

La grille PRAISANCE repose sur une distinction entre *activité* (d'apprentissage) et *démarche* (d'enseignement). Afin de mieux voir de quoi il s'agit, il faut nous reporter au cadre de référence du modèle SOMA (sujet, objet, milieu et agent) élaboré par Legendre (1993). En effet, dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, sous la rubrique « situation pédagogique », Legendre reprend le classique et traditionnel « triangle pédagogique », transformé par Chevallard (1985) en « triangle didactique » (relations un peu complexifiées), et le complète en mettant l'accent, non pas sur les pôles (l'enseignant, l'élève, la matière), mais sur les *relations* entre les pôles, ce qui en fait tout l'intérêt. Or, dans le modèle SOMA, on peut dire que les ACTIVITÉS relèvent du plan curriculaire – ou « didactique », selon la terminologie de Legendre – (l'objet), car les activités découlent des buts et objectifs, et peuvent se trouver dans tout programme d'études puis, conséquemment, dans tout manuel référant à ce programme. Même lorsque le choix et la séquence des activités de l'enseignant sont faits ou improvisés en salle de classe, il ne s'agit pas pour autant de « relation d'enseignement », mais bien de « relation curriculaire ». Le choix des activités, ainsi que la séquence des activités, sont des éléments cruciaux d'un programme d'études, pour l'atteinte des buts et objectifs sélectionnés.

Par ailleurs, les DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT se situent sur le plan de la « relation d'enseignement », en salle de classe, plutôt que de la relation « curriculaire ». En effet, on sait qu'un même programme d'études est enseigné de façon très différente selon les enseignants. Bien entendu, l'une de ces différences peut relever du plan curriculaire, s'il s'agit des choix différents parmi les activités proposées, ou s'il s'agit de recourir à une séquence différente

d'activités. Toutefois, les différences très marquées entre les enseignants paraissent surtout provenir de la façon dont sont conçues les démarches d'enseignement. Nous sommes alors sur le plan proprement dit des « relations d'enseignement ». Ainsi, pour présenter telle ou telle activité, un enseignant peut décider de faire un exposé magistral (*Donne explication sur langue/culture*, dans les catégories de la grille PRAISANCE), de faire faire des exercices à ses élèves, contextualisés ou non, ou de questionner ses élèves en interagissant avec eux, de faire faire des exposés à ses élèves, de les faire travailler en petits groupes, etc. Il s'agit, dans tous ces cas, non pas d'activités, mais bien de démarches d'enseignement, c'est-à-dire de façons dont l'enseignant s'y prend, pour faire apprendre (« enseigner » étant synonyme, ici, de « créer des conditions favorables à l'apprentissage »).

Nous croyons que, si l'on s'intéresse au développement de la précision et de l'aisance en classe de L2, ce sont surtout les types de démarches d'enseignement qui vont favoriser le développement de l'un ou l'autre de ces deux concepts, ou les deux à la fois. Toutefois, pour les besoins de notre cause, qui tourne autour du développement de la précision et de l'aisance, nous croyons que nous ne saurions nous contenter d'un découpage en activités¹¹ : tout porte à croire qu'il faut aussi identifier, à l'intérieur de chaque activité, les démarches d'enseignement utilisées par l'enseignant car, semble-t-il, ce sont surtout ces dernières qui vont nous permettre de caractériser les apprentissages visés, en termes de précision et d'aisance.

C'est pourquoi nous croyons que le concept d'activité reste central, en didactique des langues, mais qu'il doit être complété d'une analyse, à l'intérieur de chaque activité, des démarches d'enseignement utilisées en salle de classe. Pour le moment, nous croyons qu'il est préférable de découper tout corpus en activités (ou « activités didactiques ») puis, dans un second temps, en démarches d'enseignement. Il suffira alors de reporter sur la grille la numérotation des lignes correspondant à chaque démarche afin d'en faciliter le repérage¹².

Conclusion

On se rend compte, en fin de parcours, qu'une redéfinition de deux concepts – précision et aisance – nous a permis de repenser, en quelque sorte, nos grilles d'évaluation des apprentissages d'une L2, ainsi que nos façons d'observer l'enseignement en classe de L2. Nous sommes alors conviés à la réalisation, petit à petit, de tout un programme de recherche, visant, en fin de compte, à nous pencher sur les relations complexes entre l'enseignement et l'apprentissage. À cet égard, qu'il nous soit permis d'émettre une hypothèse sur le pouvoir « prédictif » des démarches d'enseignement observées dans une classe de L2 : compte tenu des types de démarches d'enseignement adoptées par l'enseignant, nous croyons pouvoir être éventuellement en mesure de nous prononcer sur les types d'apprentissage auxquels nous pourrions nous attendre, en termes de développement équilibré, ou non, de la précision linguistique et/ou de l'aisance à communiquer. Il y a là une hypothèse de recherche que nous tenterons de vérifier empiriquement au cours des prochaines années à l'aide, notamment, des instruments d'analyse et d'observation présentés ci-dessus.

¹¹ Pour une typologie cohérente et bien articulée des « activités » d'apprentissage/enseignement, fondée sur le modèle d'analyse intitulé « DÉFI » (pour « Analyse des démarches pédagogiques dans l'enseignement du français aux immigrants adultes »), on aura intérêt à consulter la thèse de doctorat de Gabriella Pambianchi (2003).

¹² Dans notre grille, toute intervention de l'enseignant de L2 qui a recours à la L1 de l'élève sera notée en indiquant tout simplement L1 plutôt qu'un crochet ou un X dans la case appropriée.

Références bibliographiques

- Bialystok (E.). 1981. « Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources ». in : Randersen (R.W.) (ed.). *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, MA : Newbury House, pp. 62-74.
- Bialystok (E.). 1990. « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage ». in : *Le Français dans le Monde / Recherches et Applications*, Février-mars.
- Brumfit (C.). 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching : The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carullo (K.). 1999. *La précision linguistique et l'aisance à communiquer en enseignement intensif du français*. Mémoire de M.A., Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Chafe (W.). 1980. « Some reasons for hesitating ». in : Dechert (H.W.) & Raupach (M.) (eds.). *Temporal Variables in Speech : Studies in Honour of Frieda Goldman-Eisler*. La Haye : Mouton. pp. 169-180.
- Chevallard (Y.). 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cohen (N.). 1984. « Preserved learning capacity in amnesia: Evidence for multiple memory systems ». in : Squire (L.R.) & Butters (N.) (eds.). *The neuropsychology of human memory*. New-York : Guilford Press, pp. 83-103.
- Doughty (C.) & Williams (J.) (eds.). 1998. « Pedagogical choices in focus on form ». in : Doughty (C.) & Williams (J.) (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 197-262.
- Faerch (C.), Haastrup (K. I.) & Phillipson (R.). 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fillmore (C. J.). 1979. « On fluency ». in : Fillmore (C.J.), Kempler (D.) & Wang (W.S-Y.) (eds.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York : Academic Press, pp. 85-161.
- Freed (B. F.). 2000. « Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder ? ». in Rigganbach (H.) (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, pp. 243-265.
- Germain (C.). 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. 2^e éd., Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain (C.), Hardy (M.) & Pambianchi (G.). 1991. *Interaction enseignant-e/élèves*, Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain (C.) & Séguin (H.). 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLÉ International.
- Government of Newfoundland and Labrador. 1992. *French 3200 Oral Testing : A Manual for Interviewers*. Department of Education, Language Programs Branch. St.John's : Queen's Printer.
- Guillot (M.-N.). 1999. *Fluency and its Teaching*. Clevedon : Multilingual Matters.
- House (J.). 1996. « Developing pragmatic fluency in English as a foreign language : routines and metapragmatic awareness ». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225-252.
- Hedge (T.). 1993. « Key concepts in ELT (fluency) ». in : *ELT Journal*, 47, pp. 275-292.
- Koponen (M.) & Rigganbach (H.). 2000. « Overview: Varying perspectives on fluency ». in : Rigganbach (H.) (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, pp. 5-24.
- Leeson (R.). 1975. *Fluency and Language Teaching*. London : Longman.
- Legendre (R.). 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd., Montréal : Guérin.
- Lennon (P.). 2000. « The lexical element in spoken second language fluency ». in Rigganbach (H.) (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, pp. 25-42.
- Lentz (F.), Lyster (R.), Netten (J.) & Tardif (C.). 1994. « Vers une pédagogie de l'immersion ». *Le Journal de l'immersion*, 18, pp. 15-27.
- Lyster (R.). 1994. « La négociation de la forme : Stratégie analytique en classe d'immersion ». in : *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 82, pp. 446-465.
- Netten (J.). 2001. *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et écrite d'élèves de 6^e année en français intensif à Terre-Neuve*. PhD. Éducation, Université du Québec à Montréal.

- Netten (J.) & Germain (C.). 2002. *L'apprentissage intensif du français – Rapport final préparé pour Patrimoine canadien*. Ottawa : Patrimoine canadien.
- Netten (J.) & Germain (C.). 2000. « Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching ». in : *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3, pp. 107-122.
- Netten (J.) & Planchat-Ferguson (J.). 1996. « Strategies for developing communicative competence with emphasis on comprehensible input ». in Duquette (G.) (ed.). *Second Language Practice : Strategies for Developing Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 43-54.
- Ogden (C. K.) & Richards (I.A.). 1923. *The Meaning of Meaning*. 8^e ed., New York & London : Harcourt Brace Jovanovich.
- Olynyk (M.), Sankoff (D.) & d'Anglejan (A.). 1983. « Second language fluency and the subjective evaluation of officer cadets in a Military College ». in *Studies in Second language Acquisition*, 5, pp. 213-249.
- Palmer (H.E.). 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London : Harrap.
- Palmer (H.E.). 1921. *The Principles of Language-Study*. London : Harrap.
- Pambianchi (G.). 2003. *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les adultes*. PhD Éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Paradis (M.). 2000. « Awareness of observable input and output — not of linguistic competence ». Présentation orale, *International Symposium on Language Awareness*, University of Odense, Denmark, avril 2000.
- Paradis (M.). 1994. « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA ». in Ellis (N.C.) (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. New York : Academic Press, pp. 394-419.
- Pawley (A.) & Syder (F.H.). 1983. « Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency ». in : Richards (J.R.) & Schmidt (R.W.) (éds.). *Language and Communication*. London & New York : Longman, pp. 191-226.
- Segalowitz (N.). 2000. « Automaticity and attentional skill in fluent performance ». in Riggensbach (H.) (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, pp. 200-219.
- Société GRICS. 1995. *Évaluation de la compétence en écriture*. Montréal : GRICS [Société de gestion du réseau d'instruments pour les commissions scolaires].
- Spada (N.) & Fröhlich (M.). 1995. *Communicative Orientation of Language Teaching. Observation Scheme [COLT]. Coding Conventions and Applications*. National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney : Macquarie University.
- Stern (H.H.). 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Allen (P.) & Harley (B.) (eds.). Oxford : Oxford University Press.
- Tardif (C.). 1991. « Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion ». in : *Études de linguistique appliquée*, 8, pp. 39-51.
- Towell (R.), Hawkins (R.) & Bazergui (N.). 1996. « The development of fluency in advanced learners of French ». in : *Applied Linguistics*, 1, pp. 84-119.
- Ullmann (R.). 1990. *Evaluating for Communication: A Handbook for FSL Teachers*. Toronto : D.C. Heath Canada.
- Wennerstrom (A.). 2000. « The role of intonation in second language fluency ». in Riggensbach (H.) (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, pp. 102-127.
- Wood (D.). 2001. « In search of fluency: What is it and how can we teach it ? ». in *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 57, pp. 573-589.