



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

66 | 2022

Le paramètre temporel dans le développement langagier : implications didactiques et pédagogiques

Présentation. — Le paramètre temporel dans le développement langagier : implications didactiques et pédagogiques

José Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Alice Burrows et Pascale Trévisiol-Okamura



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/10804>

DOI : 10.4000/lidil.10804

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-386-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

José Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Alice Burrows et Pascale Trévisiol-Okamura, « Présentation. — Le paramètre temporel dans le développement langagier : implications didactiques et pédagogiques », *Lidil* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 31 octobre 2022, consulté le 28 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/10804> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.10804>

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Présentation. – Le paramètre temporel dans le développement langagier : implications didactiques et pédagogiques

José Ignacio Aguilar Río, Cédric Brudermann, Alice Burrows et Pascale Trévisiol-Okamura

- 1 Bailly rend compte dès 1997 d'une différence entre, d'une part, une didactique institutionnelle qui transparaît dans les instructions officielles, les prescriptions des manuels et la formation continue des enseignants et, d'autre part, une didactique de la recherche, donnant lieu à la publication de thèses et d'articles. Cette évolution a conduit à envisager sous des angles différents les questions afférentes aux champs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. C'est notamment le cas du paramètre temporel.

1. Le paramètre temporel comme variable du développement langagier

- 2 La didactique institutionnelle des langues (Lefranc, 2008) tend à envisager le temps comme un outil de mesure méthodologique qui s'incarne aujourd'hui dans des outils de politique linguistique tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL dorénavant) (Conseil de l'Europe, 2001), mais également dans les directives ministérielles concernant l'enseignement et/ou l'apprentissage en situation d'instruction institutionnelle comme c'est le cas à l'école, au collège ou au lycée. Dans ces référentiels, le paramètre temporel est sollicité pour rendre compte du nombre d'heures d'apprentissage avec lequel il faut compter pour atteindre un niveau de langue donné (cf. référentiel ALTE, par exemple North, 2007) et les volumes horaires fournis correspondent généralement à des estimations assez précises, quelles que soient les paires de langues sources/cibles. Pour autant, le développement langagier

serait paradoxalement impossible « à traiter en seuls termes de volume horaire de cours présentiels » (Taillefer, 2014, § 15). Il en découle que, dans une optique institutionnelle, le rapport entre « durée » et « appropriation des langues » est envisagé d'après une perspective utilitariste, programmatique et idéologique.

- 3 Du côté des études à l'interface de la didactique des langues (et des cultures) (DDL(C)) et des recherches sur l'acquisition des langues (RAL(e)), les résultats tendent à démontrer au contraire que les processus d'appropriation des « langues additionnelles¹ » (Narcy-Combes et coll., 2020) (L2) s'étendent sur des empan temporels plus ou moins longs (Verspoor et coll., 2017)² selon les individus, en particulier parce que l'apprentissage serait dépendant de variables diverses, telles que les caractéristiques individuelles de chacun.e (Robinson, 2002), les manières propres à chaque langue d'encoder les notions/concepts, les caractéristiques ou les traits typologiques des langues en contact, mais aussi les conséquences émergeant des modes d'exposition aux stimuli langagiers sur le développement langagier (Watorek et coll., 2017).
- 4 Il résulte de cette dichotomie paradigmatique (Whyte, 2020) que des décalages patents sont à noter entre les préconisations listées dans les référentiels officiels et les résultats des travaux en RAL(e) : le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) – qui est aujourd'hui « devenu un standard européen pour la politique des langues » (Fries-Verdeil, 2009) – et les six niveaux d'enseignement-apprentissage qui le sous-tendent, ont par exemple été « formulés hors de toute référence aux recherches acquisitionnelles » (Véronique, 2005, p. 11). De fait, entre normalisation d'une temporalité organisationnelle inhérente aux logiques des institutions éducatives et relativité du temps vécu du développement langagier, le paramètre temporel entraîne aujourd'hui des implications épistémologiques qui s'avèrent insuffisamment questionnées en DDL(C) (Castellotti, 2017).

2. Lieux du développement langagier : perspectives en didactique des langues et en recherches sur l'acquisition des langues

- 5 Compte tenu de ce que la RAL(e), la psycholinguistique et les champs apparentés à ces domaines de recherche nous apprennent sur les processus d'appropriation des langues additionnelles – notamment en ce qui concerne leur chronologie et leur temporalité (Siyanova-Chanturia & Spina, 2020) – les processus de développement langagier peuvent être appréhendés en fonction de trois grands niveaux où l'influence du paramètre temporel nous semble particulièrement saillante : le niveau de l'apprenant.e, celui de la relation pédagogique et celui des politiques éducatives.
- 6 Pour nourrir la réflexion autour de ces questions, ce numéro réunit sept articles originaux. Ces travaux questionnent plus particulièrement la manière dont le paramètre temporel est présent – voire exerce une influence – dans des contextes pédagogiques où l'utilisation, la transmission ou l'acquisition de L2 constituent des objectifs explicites, connus et admis par les individus qui y évoluent. Ce numéro thématique a été structuré selon trois axes thématiques destinés à interroger le rôle joué par le paramètre temporel dans le développement langagier, selon qu'il impacte sur/interagit avec : a) les processus d'apprentissage que l'appropriation langagière induit ; b) les relations et rapports de nature pédagogique qui soutiennent lesdits

processus d'apprentissage ; c) les décisions prises en matière de politiques éducatives et linguistiques pour déterminer les contenus à viser, organiser les contextes d'apprentissage ou orienter les rapports pédagogiques voués à soutenir les apprentissages.

2.1. Le paramètre temporel au niveau de l'apprenant.e et de ses processus d'apprentissage

- 7 Plusieurs questionnements émaillent ce premier niveau : la durée d'exposition à la langue et la durée d'apprentissage en milieu guidé ont-ils vocation à interagir avec ou à être influencés par des paramètres qui relèvent de l'apprenant.e-même, tels que l'âge, la capacité cognitive, le répertoire langagier, la personnalité ou les expériences d'appropriation préalables ? Un lien de corrélation peut-il être observé entre durée d'exposition / d'apprentissage et transfert des connaissances dans la mémoire à long terme ? En quoi la répétition mentale et/ou le rebrassage de contenus constituent-ils (ou non) des leviers à l'apprentissage ? En quoi les modalités a.synchrones de travail rendues possibles par le numérique permettent-elles de proposer des parcours de formation ajustés aux « différences individuelles³ » (Robinson, 2002) des apprenant.e.s, lesquelles revêtent un caractère « injuste » (Skehan, 1989) et permettraient d'expliquer pourquoi certain.e.s apprenant.e.s « continuent à progresser et peuvent atteindre ainsi un très bon niveau de maîtrise de la langue, [pendant que] d'autres semblent ne plus progresser, malgré l'enseignement qu'ils.elles reçoivent, ou malgré leur utilisation active de la langue dans des situations de communication » (Gaonac'h, 2006, p. 65).
- 8 Sur ces points, l'étude de Minerva Rojas éclaire sur la multiplicité des trajectoires d'acquisition potentiellement empruntables en cours d'apprentissage du français en tant que langue-culture étrangère (FLE). En s'appuyant sur la Théorie des systèmes dynamiques et complexes, l'auteure propose une analyse de la production orale de 12 apprenant.e.s de FLE, suivi.e.s pendant 30 mois. Les résultats obtenus suggèrent que les trajectoires des apprenant.e.s sont uniques, non linéaires et susceptibles d'être reliées à leurs expériences préalables d'apprentissage de la langue cible.
- 9 Chieko Kawai s'intéresse pour sa part au développement de l'acquisition des particules en japonais langue-culture étrangère chez des apprenants français. L'analyse de données transversales et longitudinales a permis à l'auteure d'examiner comment l'emploi des particules se développe au fur et à mesure de leur apprentissage de la langue-culture japonaise, de suggérer les difficultés et les tendances qu'elle a pu observer auprès des informateur.rices qu'elle a suivi.e.s et d'évaluer si la durée d'exposition et d'apprentissage de la L2 en milieu tant guidé que non guidé peut avoir un impact mesurable sur l'acquisition des particules en japonais langue-culture étrangère.
- 10 L'étude de Barbara Hinger et Bettina Tengler complète l'exploration de ce premier niveau. Ces auteures analysent en effet l'évolution du système verbal de deux groupes d'élèves germanophones du secondaire (en Autriche) en français et en espagnol langues-cultures étrangères à partir de productions écrites qu'ils.elles ont été amené.e.s à rédiger. En prenant appui sur Pienemann (1989) — selon qui les contraintes psycholinguistiques déterminent l'acquisition d'une langue étrangère —, les auteures

rendent compte de similarités quant aux itinéraires d'apprentissage suivis par les informateur.rices en L2.

2.2. Le paramètre temporel au niveau de la relation pédagogique

- 11 Au niveau de la relation pédagogique qui s'établit dans le contexte de l'appropriation guidée en milieu institutionnel (Watorek et coll., 2017), les questionnements portent davantage sur les pratiques des personnes assurant une médiation auprès des apprenant.e.s. De ce fait, ces médiateurs.trices portent-ils.elles des attentes (in)conscientes vis-à-vis des progrès observés chez les apprenant.e.s au cours d'un cycle donné ? Ont-ils.elles conscience d'adapter leur pratique pédagogique en vue de faciliter l'appropriation d'objectifs d'apprentissage plus ou moins denses/épars, en fonction de leur perception du temps d'exposition des apprenant.e.s à la L2 (mesurable en jours, mois, années, etc.) ? Les enseignant.e.s ont-ils.elles conscience de l'influence que le cadre temporel institutionnel peut avoir sur leurs propres pratiques pédagogiques ? Existe-t-il des interventions didactiques et des pratiques pédagogiques spécifiques qui seraient favorables à l'appropriation langagière dans des cadres temporels, voire des cycles d'exposition et/ou d'usage particuliers (Ellis, 2008) ? Est-il nécessaire d'adapter l'intervention didactique et les pratiques pédagogiques en tenant compte du fait que l'apprenant.e a déjà connu des expériences préalables d'appropriation en milieu guidé dans lesquelles la temporalité faisait office de cadre organisateur et, par conséquent, de « circonstance organisatrice » (Spear & Mocker, 1984) ? Comment l'articulation entre progression d'apprentissage et progression d'enseignement s'établit-elle (coïncidence) – ou non (décalage) – au regard de la durée d'exposition à la langue cible ?
- 12 Trois études originales étayent ce deuxième niveau d'exploration. La première, signée par Catherine Felce, porte sur le temps relatif de l'apprentissage en allemand langue-culture étrangère dans le cadre d'activités numériques réalisées à distance par des étudiant.e.s français.es. Le contexte de cette étude est celui de la pandémie de la COVID-19 et des restrictions qui en ont résulté. Dans cette étude, la crise sanitaire a conduit l'enseignante, d'une part, à repenser l'organisation des cours dispensés et, d'autre part, à redéfinir les notions de.d'a.synchronicité. En détaillant le processus de recomposition d'un cours d'allemand à destination d'apprenants grands débutants à l'université, Catherine Felce s'attache à évaluer dans quelle mesure l'engagement des étudiant.e.s dans les activités numériques proposées impacte dé/favorablement leurs processus de mémorisation et la fluidité de leurs productions langagières en allemand L2.
- 13 La deuxième étude, menée par Anne Grobet, Ivana Vuksanović et Laurent Gajo, propose une caractérisation de la temporalité de l'apprentissage dans le cadre d'un enseignement bilingue – à entendre comme l'enseignement d'une discipline dite non linguistique en L2 – mis en place en Suisse germanophone. L'analyse d'une leçon de « *Natur, Mensch, Gesellschaft* » (Nature, Humain et Société) dispensée en FLE vise à répondre à trois questions : comment la temporalité est-elle visible dans le discours de l'enseignante en charge du cours ? L'enseignement bilingue permet-il de « gagner » du temps, c'est-à-dire de promouvoir des apprentissages tant en lien avec la discipline non linguistique de référence qu'en L2 ? Comment la temporalité influence-t-elle le déroulement des interactions ?

- 14 L'article de Naouel Zoghliami et Muriel Grosbois clôt enfin ce deuxième niveau. En prenant appui sur le cadre théorique de la variabilité interindividuelle et des systèmes dynamiques complexes, il s'agit d'explorer les liens pouvant exister entre les trajectoires individuelles d'apprentissage de professionnel.le.s adultes et la manière dont ils.elles structurent leur parcours d'apprentissage en anglais L2. L'analyse des données produites par ces participant.e.s dans un dispositif de télécollaboration avec des étudiant.e.s anglophones indique une relation intrinsèque entre les trajectoires individuelles d'apprentissage suivies par ces informateur.rice.s et les processus d'apprentissage qu'ils.elles ont mis en œuvre en anglais L2. D'après les auteures, ces résultats renforcent l'importance d'une approche centrée sur l'apprenant dans la conception des formations en L2.

2.3. Le paramètre temporel au niveau des politiques éducatives

- 15 Sur le plan des politiques éducatives enfin, la portée du paramètre temporel interroge par exemple les enjeux nationaux et continentaux liés à l'unification des temporalités d'apprentissage. D'après cette orientation, quels rôles attribuer aux pratiques évaluatives visant la mise en œuvre d'une « pragmatique du temps de l'apprentissage » ? Qu'est-ce que cette temporalité présuppose par rapport à des outils didactiques de balisage tels que les descripteurs du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ? Quels liens entrevoir entre politiques publiques d'investissement dans l'apprentissage linguistique (OFII, UPE2A⁴, Français Langue d'intégration et d'insertion, etc.) et attentes temporelles en matière d'apprentissage ? Quelles conséquences tirer aux plans politique, didactique et pédagogique lorsque les résultats acquisitionnels escomptés ne sont pas obtenus dans les délais institutionnels prévus à l'avance ?
- 16 Ce dernier niveau est illustré dans ce qui suit par l'étude de Nathalie Gettliffe. Cette dernière analyse en effet les rythmes d'appropriation d'adultes migrant.e.s participant à une formation à visée professionnelle en FLE. D'après les observations de l'auteure, la formation intensive suivie par les informateur.rice.s favoriserait le développement de compétences réceptives, renforcerait la maîtrise de structures linguistiques données, mais ne s'avèrerait pas particulièrement propice à la promotion de compétences expressives. Les résultats rendent par ailleurs compte d'écarts entre les attendus institutionnels et les acquis linguistiques effectifs des informateur.ice.s, ces derniers se situant en deçà des objectifs à atteindre.
- 17 Les trois axes d'analyse retenus dans ce numéro — l'apprenant et ses processus d'apprentissage, la relation pédagogique et les politiques éducatives — et les contributions qui s'y inscrivent, permettent ainsi d'envisager le temps dans de multiples dimensions et de mieux cerner son impact sur les enjeux acquisitionnels en contexte institutionnel. Nous espérons que les lecteur.rice.s éprouveront autant de plaisir à lire ce volume que nous avons nous-mêmes eu à le constituer.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLY, Danielle. (1997). *Didactique de l'anglais – Objectifs et contenus de l'enseignement* (vol. 1). Nathan.
- CARROL, John B. (1981). Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude. Dans K. C. Diller (dir.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (p. 83-118). Newbury House.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Didier.
- COHEN, Yaier & NORST, Marlene J. (1989). Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning among Adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Un Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs). Division des politiques linguistiques.
- ELLIS, Nick C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232-249. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>>.
- FLYNN, Suzanne & O'NEIL, Wayne. (1988). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Kluwer Academic Publishers.
- FRATH, Pierre (2022). Francophonie et anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J. C. Herreras & C. Tremblay (dir.), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur* (p. 49-53). Éditions de l'École polytechnique.
- FRIES-VERDEIL, Marie-Hélène (2009). Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux. *ASp, la revue du GERAS*, 56, 105-125. <<https://doi.org/10.4000/asp.177>>.
- GAONAC'H, Daniel. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Hatier Éducation.
- GARDNER, Howard. (2002). On the Three Faces of Intelligence. *Daedalus*, 131(1), 139-142. <www.jstor.org/stable/20027746>.
- LEFRANC, Yannick. (2008). La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative. *Raison présente*, 167(1), 87-98. <<https://doi.org/10.3406/raipr.2008.4109>>.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul, MCALLISTER, Julie, LECLÈRE, Malory & MIRAS, Grégory. (2020). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters.
- NORTH, Brian. (2007). The CEFR Illustrative Descriptor Scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), 656-659. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_3.x>.

- OXFORD, Rebecca L. & EHRMAN, Madeline E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23(3), 359-386. <[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)>.
- PERDUE, Clive. (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives – The Results* (vol. 2). Cambridge University Press.
- PIENEMANN, Manfred. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79. <<https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>>.
- ROBINSON, Peter. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins Publishing.
- SIYANOVA-CHANTURIA, Anna & SPINA, Stefania. (2020). Multi-Word Expressions in Second Language Writing: A Large-Scale Longitudinal Learner Corpus Study. *Language Learning*, 70(2), 420-463. <<https://doi.org/10.1111/lang.12383>>.
- SKEHAN, Peter. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- SPEAR, George E. & MOCKER, Donald W. (1984). The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10. <<https://doi.org/10.1177/0001848184035001001>>.
- TAILLEFER, Gail. (2014). Éditorial. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 7-15 <<https://doi.org/10.4000/dse.640>>.
- VÉRONIQUE, Georges Daniel. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *AILE*, 23, 9-41. <<https://doi.org/10.4000/aile.1707>>.
- VERSPoor, Marjolijn, OWIE, Wander, CHAN, Hui Ping & VAHTRICK, Louisa. (2017). Linguistic Complexity in Second Language Development: Variability and Variation at Advanced Stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <<https://doi.org/10.4000/rdlc.1450>>.
- WATOREK, Marzena, RAST, Rebekah, DURAND, Marie, DIMROTH, Christine & STARREN, Marianne. (2017). L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 61, 47-61.
- WHYTE, Shona. (2020). Moving with the Times: New Developments in Languages in French Higher Education Contexts. *European Journal of Language Policy*, 12(2), 193-214. <<https://doi.org/10.3828/ejlp.2020.10>>.

NOTES

1. Lesquels constituent ou comportent des stades (Pienemann, 1989), des paliers acquisitionnels (Perdue, 1993), des « plateaux » (Flynn & O'Neil, 1988), ou encore des cycles (Ellis, 2008).
2. Comme l'aptitude langagière (Carroll, 1981), le type d'intelligence (Gardner, 2002) ou le style cognitif des apprenants (Oxford & Ehrman, 1995), par exemple.
3. Le statut « additionnel » de la langue s'entend par rapport à la/aux langue.s-culture.s de « première socialisation » (Cohen & Norst, 1989, p.76) ou à la/aux langue.s-culture.s *patrimoniales*, « c'est-à-dire transmises par le milieu familial et la communauté locale » (Frath, 2022, p. 51).

4. « Office français de l'immigration et de l'intégration » (OFII), « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A).

AUTEURS

JOSÉ IGNACIO AGUILAR RÍO

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC – EA 2288
jose.aguilarrío@sorbonne-nouvelle.fr

CÉDRIC BRUDERMANN

Sorbonne Université, CeLiSo – EA 7332
cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr

ALICE BURROWS

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC – EA 2288
alice-helene.burrows@sorbonne-nouvelle.fr

PASCALE TRÉVISIOL-OKAMURA

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC – EA 2288
pascale.trevisiol@sorbonne-nouvelle.fr