Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Pascale Goutéraux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2068>

DOI : 10.4000/rdlc.2068

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Pascale Goutéraux, « Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-1 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2068> ; DOI : 10.4000/rdlc.2068

Ce document a été généré automatiquement le 24 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Pascale Goutéraux

1. Introduction

- ¹ La perspective actionnelle valorise un enseignement-apprentissage des langues étrangères qui n'est plus centré sur l'application d'une méthode ou la communication sur un document mais sur la tâche, ou un ensemble de tâches intégrées dans des projets, impliquant les acteurs sociaux (élèves et enseignants) et débouchant sur des réalisations qui restent à cerner dans le cadre social spécifique du cours de langue. La compétence langagière est une compétence parmi d'autres à mobiliser pour l'accomplissement d'une tâche en milieu naturel. En milieu scolaire, l'objectif est double puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer en langue étrangère (acquisition de compétences linguistiques, communicationnelles et culturelles) pour pouvoir ensuite exploiter cette compétence de communication dans des actions sociales, professionnelles, etc. La disjonction temporelle entre les objectifs à moyen terme et à long terme influe sur l'élaboration des tâches pour la classe de langue. Le principe selon lequel c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer doit être mis à jour. D'une part, tâches et projets s'effectuent majoritairement sur un mode de communication simulée de la vie vécue, rêvée, ou projetée, mode qui nécessite que les élèves acceptent d'utiliser la langue étrangère, plutôt que leur langue maternelle, pour les accomplir. Parallèlement, une autre communication métacognitive sur les projets et tâches et métalinguistique sur la langue à utiliser pour les mener à bien caractérise une partie des échanges.
- ² Poser comme préalable l'authenticité de ces discours qui engagent l'élève dans son métier d'apprenant nous conduit à nous interroger sur leur articulation et leur mise en synergie

pour la co-construction de la compétence langagière. Dans la conception des tâches, l'enseignant devrait inclure non seulement les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, mais aussi les composantes psycholinguistiques du discours (fluidité, exactitude, complexité sémantique et morphosyntaxique) et veiller à leur équilibre pendant la communication en classe. Le concept de centration sur la Forme (*focus-on-Form*) approfondi par les spécialistes anglo-saxons de l'acquisition et l'apprentissage de L2 est-il un outil didactique efficace pour renforcer ces composantes ? Il vise à résoudre la dichotomie entre la centration sur le sens (*focus-on-meaning*) caractéristique des méthodes communicatives et la centration sur les formes (*focus-on-forms*) caricaturée par les méthodes grammaire-traduction d'antan. La recherche anglo-saxonne sur l'efficacité d'un continuum de tâches communicatives "orientées" par la conscientisation fait écho aux recherches françaises sur l'articulation des tâches communicatives, réflexives et énonciatives, notamment pour traiter des zones de vulnérabilité interlangagière reconnues, comme le temps, l'aspect, la modalité, la détermination nominale. Cette réflexion sur l'intégration des paramètres cognitifs et psycholinguistiques dans les tâches de communication est le cadre théorique dans lequel s'inscrit une recherche-action longitudinale en déroulement avec des élèves de Seconde étudiant l'anglais. Il s'agit d'analyser comment ces composantes sont activées par des tâches orales conçues dans une perspective de projet et de déterminer si l'imbrication voulue de discours métacognitifs et métalinguistiques dans la communication sur les contenus sémantiques et culturels consolide la compétence de production orale. Les observations portent pour l'instant sur dix séances enregistrées et ne serviront qu'à illustrer cette démarche d'analyse. À long terme, on peut espérer qu'elles contribueront à élaborer un modèle didactique communicatif, cognitif et énonciatif intégré et piloté par les tâches.

2. Tâches et discours spécifiques dans un cours de langue "actionnel"

- 3 La perspective actionnelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* a réorienté les directives officielles françaises en matière d'enseignement-apprentissage des langues, de 2002 (primaire, seconde) à 2007 (Palier 2 du collège). Le Cadre (Cecrl, 2001 : 15) replace la tâche au cœur du processus d'appropriation langagière en même temps qu'il pose la communication (activités de réception, production et interaction écrite ou orale) comme un des moyens qui permettent d'accomplir des tâches "situées" dans un cadre social déterminé :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

- 4 Cependant, l'homologie entre la fin et les moyens n'est pas totale en classe de langue. La compétence de communication s'appuie à la fois sur des tâches de simulation de la vie hors classe et sur des tâches pédagogiques liées au rôle d'apprenant dans le cadre social de la classe, qui viennent moduler la notion de "résultat". Il en découle un enchevêtrement de discours qui reflètent les multiples rôles joués par l'élève et les interactions discursives dans lesquelles il est engagé.

2.1. Simulation et authenticité

- 5 Dans sa définition du scénario-action comme mode de concrétisation de l'approche actionnelle, Bourguignon (2007) revendique la simulation comme part intégrante de l'activité en classe de langue :

Ainsi, le scénario se caractérise par une mission (que l'on peut appeler "projet") à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. La mission donne du sens à la tâche ("toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé"). Cette mission se situe dans un "contexte donné" relié à un "domaine" [...] qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

- 6 C'est la mission qui définit les tâches à accomplir et la sélection par l'élève-acteur des outils langagiers qui lui seront nécessaires. Ce renversement de la tendance qui consistait à faire travailler des compétences langagières à partir d'un support et à les transférer dans une tâche d'expression, voire un mini-projet, est novateur et pertinent pour autant que les missions ne se déroulent pas sur un mode exclusivement fictif et que le terme 'authentique' ne s'applique pas seulement aux échanges sur Internet ou à la préparation de voyages à l'étranger, qui ne constituent pas le lot commun du cours de langue au quotidien.
- 7 Dans la classe de Seconde observée, on trouve un projet impliquant la présentation en groupes de divers pays de langue anglaise que les élèves souhaiteraient visiter, une étude comparative des fêtes calendaires (Royaume-Uni, États-Unis, Canada et Inde), un projet interdisciplinaire français/anglais sur le thème de l'identité culturelle qui mêle perspectives historique et poétique, un projet de recherche "anthropologique" sur les communautés indiennes aux États-Unis, etc. Il est clair que l'intention de communication initiale échappe aux élèves. Définition des objectifs, conception et organisation des tâches et régulation des discours sont souvent dévolues au professeur tandis que les élèves demeurent des exécutants, même s'ils sont informés des objectifs et consignes et que leur adhésion est indispensable. Ils sont éventuellement des "réalisateurs" plus autonomes pour des présentations (prise de parole en continu ou interactive) où ils gèrent l'organisation des contenus et des tours de parole. Ils peuvent être aussi amenés à contrôler leur discours ou celui d'autrui, spontanément ou le plus souvent, à la demande de l'enseignant.
- 8 Pour l'essentiel, la communication orale porte sur les supports sélectionnés par l'enseignant et les présentations des élèves. L'expression d'émotions et de points de vue s'inscrit dans des formes discursives scolaires normées, même si la communication orientée vers le sens domine. Néanmoins, la volonté de naturaliser les échanges en classe et de promouvoir la compétence interactive, l'approche par les tâches et les projets et la nécessité de réguler la communication pour améliorer la maîtrise langagière sont autant

de facteurs qui favorisent l'émergence de discours dits "secondaires" et d'une "hétéroglossie" à assumer par les acteurs sociaux de la classe (Bernié, 2003). Je chercherai à valider l'hypothèse que ces échanges discursifs sont tout aussi authentiques puisqu'ils nourrissent la communication "sémantico-culturelle" et ancrent l'élève comme énonciateur à part entière dans le contexte social délimité par le cours de langue.

2.2. Épisodes de communication spontanée "ordinaire" en anglais

- 9 Le tout anglais de rigueur se concrétise le plus souvent dans des échanges réglés par un code de bonne conduite argumentative. Mais lorsqu'une relation de confiance entre enseignant et élèves est établie, on peut observer des épisodes de détournement ponctuel des tâches "scolaires" et des fenêtres de communication naturelle s'ouvrent.

10 **Exemple 1** (élèves : A, C et D ; professeur : P)

- 11 Le professeur demande aux élèves de réagir à un pamphlet d'*Adbusters* sur Internet qui appelle les consommateurs du monde entier à s'associer au *Buy Nothing Day*, "célébré" le 24 novembre 2007 (le 23 aux États-Unis.). La coïncidence est temporelle (la séance se déroule ce jour-là), mais ni spatiale ni expérientielle car le "lieu" socio-culturel de référence est le Royaume-Uni et l'événement est "étranger" aux élèves. Certains adhèrent au jeu scolaire du discours argumentatif et avancent des arguments pour ou contre, d'autres jouent les perturbateurs (répliques en gras) :

A: I disagree with it because if I want to buy something I like, I'll buy it but I won't *follow it because if I have something to buy today, I will buy it.

D: It's silly this day it's just one day and it's Saturday. *It's mean we can stop buying for a day, we can be independent for a day. I don't know how *to explain but it's a symbol because it's like it's just one day it like a day without without cars and there are lots of days like this.

C: I agree with D and I completely disagree with A because it's a good action, I think, because it's a proof that we can't er "se passer"?

P: do without

C: do without *consommation for one for one day.

P: consumption

C: consumption

A: I have already bought something I've bought bread this morning (*rires*)

- 12 A récuse tout d'abord la pertinence de l'évènement festif et dans la dernière réplique, il échappe au code du débat argumentatif scolaire par une pirouette humoristique.

13 **Exemple 2**

- 14 Cette tâche communicative se déroule en plusieurs étapes. Les élèves lisent et commentent un courrier électronique de l'assistante américaine où figure la liste de ses résolutions pour 2008. Puis chaque élève rédige deux ou trois résolutions personnelles ; les feuilles anonymes sont collectées, redistribuées, lues à voix haute par des élèves et suscitent des réactions. On remarque le mélange caractéristique de simulation et d'authenticité des situations de communication scolaire. L'assistante n'a pas envoyé ce courrier d'elle-même (la tâche s'inscrit dans un projet langagier de consolidation de la notion de futur) ; par contre, l'information est suffisamment "vraie" pour que les élèves se prennent au jeu du commentaire et de la réaction :

Ex: In 2008, I intend to eat less and work out more ... in 2008, I hope to see a democratic president in the White House.

- 15 Les résolutions des élèves sont (peut-être) authentiques mais il faut accepter la simulation (les coucher sur papier ici et maintenant et les partager avec la classe) ; l'autre objectif authentique d'entraînement linguistique, c'est-à-dire le transfert des structures de volonté (*intend to, want to, would like, etc.*) dans une tâche communicative "ciblée" (*focused task*, Ellis, 2003) reste sous-jacent. 33 élèves formulent des propositions plausibles, la co-action se déroule sur un mode ludique et les participants rient beaucoup. Cependant l'adhésion au scénario ne va pas de soi, comme le montre cet extrait où S justifie son refus par des arguments très cohérents.

S: I'd like to react about the resolutions. Can I can I say something? Not about my resolutions but

P: Yes, yes, go on

S: I don't believe in resolutions I think that they are OK but only for people who... how do you say 'tenir'?

P: keep

S: only for people who keep them and too few people keep them.

P: I've listened to a psychologist on the radio and he said, make one resolution only, it's easier to keep and tell people about it, so you will have to keep it but anyway, even if you don't believe in it, try to imagine what you would like to say.

S: [...] I have decided not to take any resolution.

P: Oh, OK, why not?

- 16 On se réjouit de la spontanéité et du caractère naturel de ces interventions qui sont en adéquation avec l'approche naturelle des échanges sociaux, mais sur le long terme, le détournement, ou le refus de la tâche, desservent la progression interlangagière. L'affichage explicite des objectifs langagiers n'est-il pas alors un moyen de replacer la communication sur un plan tout aussi authentique et de renforcer l'acceptation des tâches proposées ?

2.3. Prolifération du discours métacognitif

- 17 En même temps que la communication sur les contenus sémantiques, l'approche actionnelle génère un volume important d'échanges autour de la présentation des projets, la définition des tâches et les moyens de les exécuter, qui dépasse le traditionnel *classroom English* des consignes ponctuelles. À titre indicatif, sur quatre séances, le volume de discours métacognitif lié à la présentation, la reformulation et l'explicitation des tâches et projets représente de 15 % à 17 % du volume total des interventions. Ne sont pas comptabilisées les consignes en cours de tâche (focalisation de l'attention, repérage, tri, aide à la localisation d'éléments textuels, demande de formulation d'hypothèses et de reformulation d'énoncés, etc.).

Tableau 1 – Part des discours métacognitifs liés au dispositif actionnel dans la communication en L2.

Séances	nombre total de mots	mots liés aux tâches et projets
Groupe 1.1 : 3 tâches	4193	674 (16%)
Groupe 2.1 : 3 tâches	3656	628 (17%)

Groupe 1 .2 : 1 tâche, 1 projet	3533	544 (15,3%)
Groupe 2 .2 : 1 tâche, 1 projet	4244	718 (17%)

- 18 On constate qu'un pourcentage non négligeable de la communication porte sur les dispositifs actionnels. Par ailleurs, l'enseignant est appelé à produire beaucoup, même s'il demande aux élèves de reformuler et d'explicitier.

19 **Exemple 3** (élèves : J et C ; professeur : P)

P: Now are my instructions clear or would you like me to repeat? Or maybe somebody could repeat. J?

J: er what?

P rit: You know what to do?

J: er yes.

P: OK so tell us.

J: er we must read the top of the text

P: first the bottom, Rebecca's mum's experience and what must we do with this part, C?

C: we have to say what's important in this text.

P: Especially what's important now; and then J, read the...

J: the top

P: And do what?

J: We must read the top of this text and er find all the information about er food

P: and what people do, why Thanksgiving is important to some Americans.

- 20 Quant à la présentation du projet n° 6 (29 répliques, cf. annexe), elle est caractérisée par une imbrication de discours. **61 %** des échanges sont dédiés aux modalités du projet, **31 %** à une communication sémantico-culturelle, **8 %** concernent des décrochages métalinguistiques. D'autres discours viennent donc se greffer sur l'intention discursive initiale. Une demande d'éclaircissement lexicoculturel (*Aborigines vs Indians*) par M déclenche un épisode de communication avec contribution culturelle de A.

21 **Exemple 4** (élèves : M et A ; professeur : P)

M: What is the difference between aborigines and Indians?

P: Ah, ah, A?

A: I think aborigines were are in Australia and the Indians were are in America.

P: [...] I think there was a confusion by Christopher Columbus, so India, Indians, when he discovered... yes, A?

A: because er I think Columbus searched a new way a new way to go to to India and when he discovered America, he *thinks it's India. So when he saw people er he called *us Indians.

- 22 Le professeur réoriente les échanges et propose d'autres informations. Au plan métalinguistique, il n'intervient que pour la déconstruction lexicale de *aborigines* (répliques 9 et 12), une correction grammaticale (*us au lieu de *them*, 14) et procède à une reformulation phonologique (*anthropology*). Il reprend la main (21) pour relancer la présentation et récapituler les consignes (26), les élèves intervenant pour lire les étapes (25) et citer des domaines sur lesquels ils vont centrer leur recherche (27, 28, 29).

- 23 Cette multiplicité de discours entrelacés est à la fois le produit des caractéristiques des tâches, des choix de l'enseignant qui favorise telle ou telle configuration discursive en fonction de ses objectifs et de l'adhésion des élèves aux objectifs, affichés ou non. Selon Bernié (2003 : 23), ce mélange de discours ordinaires, sémantico-culturels, métacognitifs et métalangagiers, participe à "la construction d'une communauté discursive scientifique et scolaire". En classe de langue, une intégration choisie, pensée et renforcée, peut devenir un outil didactique pertinent pour le développement de la compétence langagière.

3. Paramètres psycholinguistiques du discours en langue étrangère et conception de tâches

- 24 À côté des pratiques de simulation, du jeu de rôle, des (cyber)-quêtes qui inscrivent les projets dans une perspective sociale, le projet de construction et de structuration de l'interlangue des élèves requiert de mettre en relation les caractéristiques cognitives des tâches et les composantes psycholinguistiques des discours engendrés (Skehan, 1998, Robinson, 2001, Ellis, 2003, Edwards & Willis, 2005).
- 25 Dans son analyse du *Cadre Commun*, Chini souligne le risque d'une approche actionnelle qui ne tient pas suffisamment compte de la réalité du milieu social scolaire :
- Les rôles mis en avant sont essentiellement définis par les pratiques sociales de référence et non les rôles cognitifs qui sont plus importants pour la construction de l'apprentissage (Chini, 2008 : 14).
- 26 On s'interroge en effet sur l'efficacité d'une finalité instrumentale qui ne pose pas comme objectif la maîtrise des composantes psycholinguistiques, fluidité (aisance), exactitude et complexité.
- 27 Le *Cadre Commun* peut-il aider les utilisateurs à définir les caractéristiques cognitives et psycholinguistiques des tâches langagières ? Ce n'est pas évident. Les processus et opérations indispensables à l'appropriation sont évoqués mais non pas analysés et un éventail d'options méthodologiques et de pratiques est proposé sans distinction. Le parti pris de neutralité se justifie ainsi (p. 108) :
- À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de Référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage.
- 28 Pour évaluer la difficulté d'une tâche, on cite des facteurs cognitifs transversaux tels que la familiarité de la tâche et les aptitudes de l'apprenant à l'organiser, à se débrouiller dans la langue, à mettre en œuvre des capacités interculturelles, etc. (p. 123). Quant aux paramètres psycholinguistiques, ils sont éparpillés au sein d'autres regroupements, par exemple, le tableau *Aspects qualitatifs de la langue parlée* (p. 28) mêle des critères pragmatiques, discursifs et psycholinguistiques. Il est vrai que l'évaluation de la compétence pragmatique (p. 100) reprend quelques caractéristiques de l'aisance (*fluency*) : reformulation, pauses, hésitations et faux départs. Par exemple, pour le niveau B1 (visé en classe de Seconde en production orale) :
- Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquences pauses et impasses, (l'apprenant) est capable à continuer effectivement à parler sans aides.
- 29 En revanche, le critère de *précision* (trier l'essentiel de l'information de l'accessoire et le valoriser par des moyens linguistiques) diffère de celui d'*exactitude* (placé en compétence

linguistique). Le critère d'*étendue* s'avère réducteur par rapport au critère de *complexité* morphosyntaxique ou sémantique, qui permet de jauger l'enrichissement de la compétence langagière. Donc le *Cadre Commun* se révèle peu utile pour concevoir des tâches visant à développer ces aspects de la compétence langagière.

- 30 Les travaux scientifiques qui font le lien entre la psycholinguistique de la langue étrangère et les méthodologies et pratiques de terrain apportent plus d'éléments de réponse. Ils permettent tout d'abord d'affiner les critères pour évaluer la fluidité du discours en L2 : rythme naturel, prosodie appropriée et absence d'hésitations intempestives, différenciation entre les pauses "naturelles" et celles qui perturbent les unités syntaxiques ou intonatives. (Field, 2001 : 113). En effet, à côté de pauses justifiées par la planification et la précision de la pensée et de pauses récapitulatives nécessaires à l'intégration de l'information, on trouve de multiples cas de segmentation des unités de souffle erronée chez les apprenants de langue étrangère. Un autre critère est le nombre de blocs mémorisés récurrents (expressions lexicales et séquences syntaxiques pré-assemblées) qui peuvent être (re)produits immédiatement (Field, 2004, Skehan, 1998). La complexité se définit quantitativement par le nombre d'énoncés contenant des propositions subordonnées, mais aussi qualitativement par la présence de structures dont l'agencement résiste à la production en bloc et qui exigent un degré d'abstraction élevé et une procéduralisation des calculs (modalité, aspect, détermination). Des études anglophones récentes se sont penchées sur l'équilibrage de ces composantes dans la conception des tâches (Skehan, 1998, Ellis, 2003, Baigent, 2005). Birch (2005 : 228) annonce, en préambule à une expérimentation avec des étudiants japonais, qu'il lui faut mieux comprendre les caractéristiques des tâches orales pour favoriser la compétence langagière.
- 31 L'analyse des discours enregistrés en Seconde est un moyen d'approfondir la réflexion sur les attentes liées aux tâches et de proposer des interventions calibrées. Par exemple, une élève a choisi de parler de *Diwali*, une fête indoue, dans le cadre du projet sur les fêtes calendaires. Il s'agit d'une prise de parole en continu à partir de notes, avec un temps de préparation de plusieurs jours, censé favoriser à la fois la fluidité et l'exactitude du discours.

32 **Exemple 5: *Diwali***

OK. So I'm going to talk about Diwali. Diwali it's is is a *five-days fes *Hindus festival. In Sanskrit, it *mean wall of light and for Hindus, lights symbolised knowledge. Through *throughout/o/ these five days, many *king and *demontes are worshipped and during this time people clean the wall and *decorated it with *candles /i/, lamp shining brightly and *gift are *exchange /eksange/. There are many fireworks (*inaudible*). One of the many *version of the *legend /j/ has it that a long time ago a king and his wife came back from a battle against the demon the day of the black moon. The black moon is when the moon is invisible er and er so there were there we there wasn't any light. So the *villagers/a/ put candles in front of the *wall/hol/ for... to illu illu *illuminated the way of the god. er the celebration is very important for the Hindu for all *Hindus com community in the world. *It's celebrate in the U.K., in Trinidad and *Tabago /a/ ↑ and *it's also celebrate in (*inaudible*). er Diwali means as much to Hindus as Christmas for the *Chretians. That's all.

- 33 Le débit est rapide, fluide, intelligible, avec peu d'hésitations. Les énoncés sont typiques du discours oral : des propositions simples avec conjonctions de coordination et une seule complétive probablement reprise d'un texte écrit ("*One of the many *version has it that....*"). En termes d'exactitude, on relève 1 erreur lexicale, 6 erreurs phonologiques et 11 erreurs

grammaticales avec récurrence de constructions passives et infinitives erronées (peut-être liées à l'homophonie entre participe passé et infinitif en français ?). On note aussi des problèmes de choix entre détermination nominale et qualification. La préparation a joué positivement sur la communication du contenu sémantique (le message est bien passé) et la fluidité ; cependant, malgré deux cas d'autocorrection, les exemples de fossilisation grammaticale perdurent et nécessiteraient un signalement, une reprise et un travail de remédiation.

- 34 Comme le montrent les recherches sur la conscientisation, la conception d'une tâche de production orale (prise de parole en continu ou interaction) qui valorise les contenus sémantiques devrait inclure en amont, en cours de réalisation ou en aval, des moyens pédagogiques pour améliorer l'exactitude et la complexité du discours, qui sont des composantes aussi déterminantes que la fluidité.

4. Centration sur la Forme et décrochages métalinguistiques : guidage et étayage du discours de l'apprenant

- 35 Les chercheurs s'interrogent aujourd'hui sur la nature et les degrés de prise de conscience nécessaires en acquisition de langue étrangère ainsi que sur les liens entre apprentissage implicite et explicite (Hulstijn & Schmidt, 1994, Hulstijn & Ellis, 2005, articles de la revue *Language Awareness*, etc.). L'appropriation d'une compétence de communication en milieu scolaire dépend en partie du guidage de l'enseignant qui choisit et ordonne les documents qu'il juge pertinents, met à disposition des élèves des outils et les fait travailler en contexte, et de l'étayage du discours de l'élève par ses pairs plus experts et/ou l'enseignant. Ellis (2003) souligne la complémentarité de tâches communicatives implicitement centrées (*focused tasks*) sur des phénomènes linguistiques en contexte et de tâches plus libres (*unfocused tasks*), narration, débat et essai. L'orientation socioconstructiviste de la réflexion sur l'acquisition a permis d'affiner la problématique de la forme et du sens (*focus-on-Form vs focus-on-meaning*, Ellis & al, 2001, Basturkmen & al, 2002). La centration sur la Forme se différencie de la focalisation sur les formes de surface (*focus-on-forms*), désinences, phonèmes, morphèmes. Dans une première définition du concept, Long (1991) se limitait aux interventions qui visent à attirer l'attention sur des éléments linguistiques en cours de leçons centrées sur le sens. Le concept s'élargit aujourd'hui à un ensemble de phénomènes discursifs (Doughty & Williams, 1998, Doughty, 2001) qui incluent le sens (lexical, sémantique et pragmatique), la fonction (ou usage) et les formes. D'où le développement de pratiques qui, tout en posant la primauté de l'accès au sens par des "macro-traitements" cognitifs en compréhension et production, englobent la prédétermination de phénomènes langagiers sur lesquels focaliser les tâches et la remédiation qui naît de besoins langagiers exprimés ou perçus. En situation de communication, l'élève va devoir prêter attention simultanément à la forme, au sens et à l'usage au sein d'un même événement cognitif (Doughty, 2001 : 211). Ce traitement conjoint favoriserait la mise en réseau (*mapping*), fondamentale pour l'apprentissage et préalable à la restructuration de l'interlangue.
- 36 Il y a des points communs entre cette approche issue de la linguistique cognitive et des recherches françaises dans un cadre énonciatif qui montrent que les tâches de réflexion consolident le système de représentations linguistiques dans des domaines fragiles

comme la détermination nominale, la modalité, le temps et l'aspect (Bailly, 1994, Deyrich, 2000, Hoybel, 2004, Goutéraux-Depraz, 2003, 2007, Chini & Goutéraux, 2008). En étayage conversationnel, l'enseignant part des savoirs linguistiques et cognitifs de l'apprenant, récuse les énoncés erronés, l'engage à retravailler ses productions par la reformulation, l'invite à des choix énonciatifs et prédicatifs et le pousse à complexifier son discours. La "bifocalisation" (Bange, 1992) devient alors un outil didactique transitoire par lequel s'actualisent en situation dialogique des savoirs et savoir-faire de communication, les premières étapes étant "préparées en communication collective et le renforcement s'effectuant par une remédiation plus explicite, une réflexion sur la langue et des exercices.

4.1. Étayage dialogique

37 Une étude longitudinale (Goutéraux Depraz, 2003) de 72 conversations entre 16 apprenants et un enseignant a montré le rôle facilitateur de ce dialogue pédagogique conjoint. À titre d'exemple, je citerai le traitement des modalités radicale et épistémique, épineux tant au plan des valeurs à sélectionner que des formes de surface, distribuées différemment dans les deux langues. Les conversations incluent 37 épisodes de décrochage métalinguistique sur les modaux, dont 31 à l'initiative des étudiants et 6 déclenchés par le professeur. Chaque épisode se décompose en combinaisons variées de mouvements cognitifs et langagiers : requête plus ou moins explicite, hésitations entre plusieurs formes, refus de validation (*negative feedback*), reformulation (provoquée ou spontanée) par l'étudiant ou l'enseignant (*recast*), production éventuelle d'une règle explicite et réintégration dans le discours (*uptake*). 12 épisodes étaient phonologiques, 15 concernaient des problèmes de structure, d'ordre des mots ou d'accord et 10, une négociation sur la relation forme-sens.

38 **Exemple 6** (élève : A11 ; professeur : T)

39 L'épisode de négociation se décompose en 8 mouvements : A11, hésitation entre plusieurs formes puis choix, T, validation et indication d'un autre choix, A11, essai erroné, T, reprise, A11, répétition, T, validation.

A11: if you want to see football or soccer all *the day long [...] you you would
can you ouh la la (T rit) A11: you could (rit).

T: you could do it, or you can use the equivalent with 'would'.

A11: you would have

T: you would be able

A11: you would be able

T: you would be able to do it.

40 Le dialogue "formatif" encourage l'apprenant à expérimenter des formes linguistiques, l'enseignant lui laissant le choix initial des savoirs qu'il veut mobiliser. La distribution des rôles se pondère autrement dans la communication collective où l'enseignant est guide en même temps qu'il étaye les discours. De plus, les épisodes métalinguistiques y sont moins fréquents et de longueur variable (de 3 à 10 répliques, dans le corpus de Seconde).

4.2. Étayage en cours collectif

41 Sur quels objets linguistiques les décrochages métalinguistiques portent-ils dans un cours de Seconde orienté vers la construction du sens ? On trouvera quelques indications dans

le tableau ci-dessous (4 séances). Les épisodes sont déclenchés soit par un élève (E), soit par le professeur (P), bien que tous aient pour origine un problème identifié en production orale. La prépondérance d'épisodes lexicaux ou phonologiques confirme les conclusions d'études antérieures (Baskurmen & al, 2002). Le professeur a cependant entraîné les élèves dans plusieurs incursions de complexification morphosyntaxique (par exemple autour des propositions relatives, étudiées auparavant). Les séances S3 et S4 se sont révélées propices à des décrochages métalinguistiques (24) directement liés aux spécificités de la tâche et des supports. Les petits textes à commenter autour du mouvement abolitionniste ou du concept de *Négritude* présentaient une complexité sémantique, culturelle et morphosyntaxique importante en compréhension écrite ; ils ont impliqué la production de formes phonologiques complexes (mots de 3 ou 4 syllabes) et par conséquent, un plus grand nombre d'interventions phonologiques et lexicales.

Tableau 2 – Interventions métalinguistiques sur quatre séances.

Intervention	S1 : 14		S2 : 17		S 3 : 24		S 4 : 24	
	E	P	E	P	E	P	E	P
Lexicale	2	4	3	8	3	8	2	9
Phonologique	0	5	0	5	0	10	0	7
Gram/syntaxique	0	3	0	1	0	3	1	5

- 42 L'enseignant a initié la plupart des reprises phonologiques et grammaticales et demandes de définition. Les requêtes des élèves ont concerné des problèmes de passage de la langue maternelle à la langue cible ou des clarifications lexicales et culturelles. Dans ce corpus restreint, on trouve une seule demande d'explication grammaticale sur les quantificateurs (S4), qui sera développée plus loin.
- 43 En cours communicationnel, le professeur pratique une hétéro-correction limitée : signalement d'erreurs, demandes de clarification ou de correction. L'élève énonciateur se corrige, spontanément ou après signalement, et les phases d'intercorrection se déroulent selon des configurations variables. Le professeur reste médiateur mais les élèves jouent un rôle d'experts (exemples 7 et 8) dans des échanges fructueux pour la construction des représentations linguistiques (Swain, 1998, Swain & Lapkin, 2002).
- 44 **Exemple 7** (élèves : M et A ; professeur : P)
- 45 Après la présentation de *Diwali*, la parole est aux élèves pour des questions et commentaires. M n'a pas compris le symbole des lumières :

M: I didn't understand what *represent lights for Hindus.

A: er it's knowledge

M: ah

A: It it *represent the knowledge. It's the the *culture/u/. You didn't understand the word?

M : no

A écrit au tableau 'knowledge' et montre le segment 'know' en disant à voix haute : 'to know'

M : Oh, OK, 'savoir', non ?

P: OK, so can you try? Knowledge...

M: It's when you know a lot of a lot of things.

46 La demande d'élucidation déclenche une séquence métalinguistique : 1) question, 2) information lexicale, 3) manifestation d'incompréhension, 4) glose, expansion et question à M, 5) nouvelle manifestation d'incompréhension, 6) démonstration avec déconstruction linguistique, 7) intégration et traduction, 8) validation et demande de définition, 9) définition par M.

47 Le professeur n'intervient que pour solliciter la définition en 8, qui montrera que le sens est assimilé. On assiste bien à un véritable échange authentique en 9 répliques entres acteurs sociaux de la classe dans le cadre des discours d'étayage conversationnel.

48 **Exemple 8**

49 L'échange suivant fait suite à un test de langue. C'est la seule requête grammaticale formulée par un élève (élèves : M et M1 ; professeur : P)

P: So why are you worried?

M: er the first question about the quantifiers.

P: Oh again, again the quantifiers. How many times have we done that? We've done activities, exercices, they've been allowed to ask all sorts of questions, they've been allowed to think about it, [...] M, it's still a problem for you?

M: No, but I'm not sure of my answer.

P: Can you give an example of a quantifier that worries you?

M: er I used a lot of times 'too much' instead of...

P: Oh, so you think you have a problem with 'too much'.

M: It's between 'too much' and 'too many'.

P: Who can help? One last time and for the hundredth time, M1, can you help M, very clearly, the difference between 'too much' and 'too many'?

M1: I hope what I'm going to say is right er 'too many' is for countable things and 'too much' is for uncountable, so we can see...

M: I know that but it is my answer I worry *as everybody. I think I wonder if my answers are right.

P: Oh OK, you know the concept but you are not sure of your choice; but if you know the concept, most of your choices should be OK, I suppose.

M : Yes.

50 Cet extrait est significatif à plusieurs titres : la requête est lancée pour des raisons en relation avec le métier d'élève (la réussite au test, une mauvaise note possible). Les quantificateurs *too much* et *too many* présentent des difficultés d'association forme-sens entre les deux langues et ont été travaillés de nombreuses fois en contexte par des tâches ciblées, exercices et questions explicites, ce qui permet à M1 (expert) de formuler une règle en anglais, même s'il n'est pas tout à fait sûr de lui (précaution oratoire). M pose clairement à sa manière le problème de la constitution des savoirs procéduraux. Les réponses du professeur témoignent de la nécessité de faire appel à un double fonctionnement psycholinguistique ascendant et descendant, des données aux concepts et des concepts aux données, même s'il faut sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier en contexte scolaire.

5. Conclusion

- 51 Si on s'en tenait à une stricte interprétation du *Cadre*, le cours de langue étrangère "actionnel" aujourd'hui tendrait vers une instrumentalisation de la langue qui devient alors outil de communication utile à l'accomplissement de tâches sociales. Or nous avons vu que la classe de langue étrangère constitue en soi un lieu social spécifique : les motivations des élèves ne sont pas vraiment intégratives ni utilitaires ; tout acte de communication est marqué d'un mélange d'authenticité et de simulation des tâches, des discours et des situations d'énonciation. La communication sur des contenus sémantiques et culturels filtrés par des supports choisis reste prédominante mais l'hybridation des discours langagiers, métalangagiers et cognitifs offre un potentiel à exploiter pour favoriser la compétence langagière orale et récupérer une authenticité d'un ordre différent. On note l'intérêt que présentent les stratégies d'étayage qui exploitent cette bifocalisation inhérente aux situations de communication en milieu scolaire car elles permettent de compenser, entre autres, l'absence d'immersion précoce et l'atomisation des temps d'exposition à la langue naturelle. Le processus d'appropriation doit aussi être renforcé par le guidage et la conception de tâches visant à renforcer les composantes psycholinguistiques de la compétence discursive ; c'est un domaine encore assez peu défriché qui s'ouvre à la recherche-action et les quelques réflexions ci-dessus en posent les premiers jalons.

BIBLIOGRAPHIE

- Baigent, M. (2005). "Multi-word chunks in oral tasks". In Edwards, C. & Willis, J. (dir.). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Great-Britain: Palgrave. pp. 157-170.
- Bailly, D. (1994). *L'acquisition de la détermination nominale*. Paris-Gap : Ophrys.
- Bange, P. (1992). "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *AILE* n° 1. pp. 53-85.
- Basturkmen, H. & al (2002). "Metalanguage in Focus-on-Form in the Communicative Classroom". *Language Awareness*, vol. 11, n° 1. pp. 1-13.
- Bernié, J.-P. (2003). "Langage pour apprendre, langage à apprendre et 'communautés discursives'". In *Activités en classe de langue, Actes de la Journée d'Étude GEPED du 24 janvier 2003*, UFR d'Études Anglophones, Université Paris 7. pp. 16-32.
- Birch, G. (2005). "Balancing Fluency, Accuracy and Complexity Through Task Characteristics". In Edwards, C. & Willis, J. (dir.). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Great-Britain : Palgrave. pp. 228-241.
- Bourguignon, C. (2007). "Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle". *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*. www.aplv-languesmodernes.org.

- Chini, D. (2008). "Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique". In Chini, D. & Goutéraux, P. (dir). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris-Gap : Ophrys. pp. 7-20.
- Chini, D. & Goutéraux, P. (dir) (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris-Gap : Ophrys.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Deyrich, M.-C. (2000). *La Transposition didactique dans l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'université, de la linguistique à une grammaire opératoire pour la maîtrise de savoir-faire en langue étrangère*. Lille: ANRT.
- Doughty, C. & Williams, J. (dir) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Doughty, C. (2001). "Cognitive Underpinnings of Focus-on Form". In Robinson, P. (dir). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP. pp. 206-257.
- Edwards, C. & Willis, J. (dir.). (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Great-Britain: Palgrave.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). "Learner uptake in communicative ESL lessons". *Language Learning*, 51: 281-318.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, New York: OUP.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics, the Key Concepts*. London : Routledge.
- Goutéraux-Depraz, P. (2003). *Les Voies de l'appropriation discursive : élaboration de concepts didactiques communs pour l'apprentissage de l'anglais chez des apprenants avancés*. Lille : ANRT.
- Goutéraux, P. (2007). "Représentations et appropriation de l'aspect Perfect", Dossier Temps, Modes et Aspects, *Les Langues Modernes* n° 2, en ligne. <http://www.aplv-languesmodernes.org>.
- Hoybel, C. (2004). *Le Questionnement en anglais, nouvelle dynamique de l'appropriation chez des apprenants francophones*. Paris-Gap: Ophrys.
- Hulstijn J. & Schmidt, R. (dir.) (1994). "Consciousness in Second Language Acquisition and Learning", *Aila Review*, 11: 5-10.
- Hulstijn J. & Ellis, R. (2005). "Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, Special Issue, vol. 27, n° 2: 127-140.
- Long, M.H. (1991) "Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In De Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (dir). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins. pp. 39-52.
- Robinson, P. (dir) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2002). "Talking it Through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulations", *International Journal of Educational Research*, n° 37: 285-304.
- Swain, M. (1998). "Focus on Form Through Conscious Reflection". In Doughty, C. & Williams, J. (dir.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP. pp. 64-80.

ANNEXES

Annexe

Séance 2.2 : présentation du projet 6, *Native Americans* (élèves : A, C, F, G, G1, G2, G3, M, M1, S ; professeur : P)

P: So, this is our next project, American Indians, we will be working on that project starting on Monday, page 75.

M: What is the difference between aborigines and American Indians?

P: M, repeat your interesting question.

M: What is the difference between aborigines and Indians?

P: Ah, ah, A?

A: I think aborigines were are in Australia and the Indians were are in America.

P: In America or in

A: in in India

P: in India yes but two very different populations, it is American Indians, and Indians in India are quite different as you know so they should not be confused and Aborigines, I agree with you it's a question of vocabulary, it's the term used as the equivalent of American Indians in Australia. Why Aborigines? Think of the vocabulary, ab? A, origin, M1?

M1: They want to give the origin.

G: That was before.

P: ab, origin? Not before, from people who were there from the beginning [...] and Indians, why Indians? I think there was a confusion by Christopher Columbus, so India Indians when he discovered... yes, A?

A: because er I think Columbus searched a new way a new way to go to to India and when he discovered America, he *thinks it's India. So when he saw people er he called *us Indians.

P: us?

A: er he called them Indians.

P: Yes, you are right, so is it clearer? Who asked the question?

G: M

P: M, is it clearer now?

M: oh, it's for R.

P: oh, it's for R. So what we are going to do in this project is study American Indians, North American Indians more particularly, you can see here which tribe, S?

S: The Navajo.

P: OK. So we will be spending some time here with the Navajo, even a Navajo girl and then we will study another tribe... neighbours. Their name?

G1: the Hopi.

P: the Hopi Indians and you will be able to choose an Indian tribe, maybe on of these three if you have no inspiration [.....] you have examples or you can chose the tribe, your tribe, your nation, you can choose the Cheyenne, you can choose the Sioux, you can choose the Cherokees. You will see, you will have to think about it and I will need someone to read the three steps, we will be doing a lot of anthropology and F, can you read the three steps?

F: Step one, collecting information about life on the reservation, Step two, collecting and presenting information about the American tribe. 'In the project, you are part of an anthro/t/ (P: anthropology) anthropology research team, you have been on a field trip and staying with an Indian tribe' (rises).

P: OK, so what you'll have to do is learn how to become an anthropologist and you'll have to organise but it's not difficult; as an example, look at what kinds of things anthropologists study and collect. It can be real fun. So, can you give examples of things you will concentrate on? Just a couple of examples before we go and have lunch [...], C?

C: Photos, photos of the Indians and

G2: and what they wear

G3: their customs.

RÉSUMÉS

La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Cecrl) met l'accent sur le rôle de la tâche communicationnelle et du projet social dans l'acquisition d'une langue étrangère. Or, en milieu scolaire, le principe selon lequel c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ne suffit pas à construire une compétence langagière en langue étrangère. La communication en classe d'anglais engendre des tâches qui mêlent simulation et authenticité et génèrent des discours sémantico-culturels, métacognitifs et métalinguistiques dont l'imbrication présente un fort potentiel didactique pour le développement d'une compétence orale authentique. La prise en compte des paramètres cognitifs et psycholinguistiques (fluidité, exactitude, complexité sémantique ou linguistique) du discours est aussi nécessaire pour l'élaboration de tâches communicationnelles efficaces. Le Cadre n'apporte pas de réponse à ce problème ; en revanche, la recherche internationale en psycholinguistique et didactique de la langue étrangère explore aujourd'hui l'intégration de ces paramètres dans la conception de tâches et le rôle de l'étalement pour l'appropriation d'une compétence discursive. On soulignera la convergence entre les travaux anglo-saxons sur la centration sur la Forme (focus on Form) et les recherches énonciatives françaises qui analysent le rôle de la conscientisation et des décrochages métalinguistiques en situation de communication. Cette réflexion est illustrée par les premiers résultats d'une étude longitudinale en cours sur l'évolution de la compétence orale en anglais chez des élèves de Seconde.

The Common European Framework of Reference (CEFR) task-based approach highlights the part played by communicative tasks and real-life projects for the acquisition of a foreign language. And yet, applying the pedagogical principle that a learner's communicative competence in a foreign language is best built through practising communication has proved insufficient in classroom situations. Communication in English classes involves a mix of authentic and simulated tasks conducive to the production of interrelated semantic, cultural, metacognitive and metalinguistic discourses, with a strong didactic potential for the development of oral proficiency. Taking into account such cognitive and psycholinguistic parameters as fluency, accuracy and semantic or linguistic complexity is another prerequisite to designing efficient communicative tasks. Although the Common European Framework does not deal with this problem, current international research in psycholinguistics and Second Language Acquisition explores both the ways to integrate these parameters in designing communicative tasks as well as the influence of scaffolding on the internalisation of a discourse competence. The convergence is striking between English-language research publications concerning the impact of Focus-on-Form methodology and French 'enunciative' studies analysing the contribution of consciousness-raising activities and metalinguistic branching out in communicative situations. This reflection is illustrated by the initial results of a longitudinal study on the evolution of French tenth graders' oral proficiency in English.

INDEX

Mots-clés : anglais, centration sur la Forme, décrochages métalinguistiques, discours oral, paramètres cognitifs et psycholinguistiques, tâches actionnelles

Keywords : english, focus-on-form, metalinguistic branching out, oral discourse, cognitive and psycholinguistic parameters, communicative real-life and pedagogic tasks

AUTEUR

PASCALE GOUTÉRAUX

Pascale Goutéraux est maître de conférence à l'UFR d'Études Anglophones, Université Paris - Diderot, Paris, et membre du Centre de Linguistique Interlangues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus (EA 3967). Ses domaines de recherche sont la linguistique et la didactique anglaises et la psycholinguistique de la langue étrangère.

Courriel : [pascale.gouteraux\[at\]univ-paris-diderot.fr](mailto:pascale.gouteraux[at]univ-paris-diderot.fr).

Adresse : UFR d'Études Anglophones, Université Paris-Diderot, 10, rue Charles 5, 75004, Paris, France.