

POUR UN CADRE CANADIEN COMMUN DE RÉFÉRENCE DANS LE CONTEXTE DU
FRANÇAIS LANGUE SECONDE POST-IMMERSIF

by

Muriel Peguret

Submitted in partial fulfillment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy

at

Dalhousie University
Halifax, Nova Scotia
November 2009

© Copyright by Muriel Peguret, 2009

DALHOUSIE UNIVERSITY

DATE: November 9, 2009

AUTHOR: Muriel Peguret

TITLE: POUR UN CADRE CANADIEN COMMUN DE RÉFÉRENCE DANS LE
CONTEXTE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE POST-IMMERSIF

DEPARTMENT OR SCHOOL: Department of French

DEGREE: PHD CONVOCATION: May YEAR: 2010

Permission is herewith granted to Dalhousie University to circulate and to have copied for non-commercial purposes, at its discretion, the above title upon the request of individuals or institutions.

Signature of Author

The author reserves other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's written permission.

The author attests that permission has been obtained for the use of any copyrighted material appearing in the thesis (other than the brief excerpts requiring only proper acknowledgement in scholarly writing), and that all such use is clearly acknowledged.

Table des Matières

Liste des tableaux	XII
Liste des figures	XIII
Résumé	XIV
Remerciements	XV
Chapitre 1 : introduction	1
1.1 Constatations	1
1.2 Objectif de la thèse	2
1.3 Problématique	2
1.4 Hypothèses	3
1.5 Description de l'étude	3
1.6 Plan de la thèse	4
Chapitre 2 : Etat des lieux : le canada à l'heure fonctionnelle	7
2.1 L'enseignement des langues au canada	7
2.1.1 Les deux missions de l'école : éducative et fonctionnelle.....	7
2.1.2 La montée de la perspective fonctionnelle dans l'enseignement des langues (avant 1960– aujourd'hui).....	10
2.1.2.1 Vers une compétence linguistique (avant 1960-70).....	10
2.1.2.2 Vers une compétence de communication (à partir de 1970)	12
2.1.2.2.1 Enseigner un contenu « fonctionnel » (1970 – 1980).....	12
2.1.2.2.2 Une approche communicative cognitiviste (à partir de 1980)	16
2.1.2.2.3 Une approche communicative sociale et interactionnelle (1990 – aujourd'hui).....	20

2.1.2.3	La perspective fonctionnelle en enseignement de la langue seconde au Canada aujourd'hui.....	22
2.2	L'enseignement immersif : une approche fonctionnelle axée sur la communication	25
2.2.1	Petite historique de l'immersion : le besoin de communication entre deux communautés.....	25
2.2.1.1	La « révolution tranquille ».....	25
2.2.1.2	L'émergence d'un bilinguisme canadien	26
2.2.1.2.1	L'idéal d'un bilinguisme effectif	26
2.2.1.2.2	Vers un bilinguisme fonctionnel.....	27
2.2.1.3	Les premières expériences immersives.....	29
2.2.2	Caractéristiques de l'immersion.....	30
2.2.2.1	Définitions et objectif de l'immersion	30
2.2.2.2	Les assises théoriques de l'immersion.....	31
2.2.2.3	Les divers types de programme d'immersion.....	33
2.2.2.3.1	Quatre critères de différenciation.....	33
2.2.2.3.2	L'immersion totale.....	33
2.2.2.3.3	L'immersion partielle.....	34
2.2.3	Le profil des apprenants ressortissants d'immersion	34
2.2.3.1	Les débuts de l'expérience immersive : des résultats prometteurs ?.....	34
2.2.3.2	A partir de 1980 : des résultats mitigés.....	35
2.2.3.2.1	La compétence discursive	36
2.2.3.2.2	Une compétence sociolinguistique non basée sur la grammaire	37
2.2.3.2.3	La compétence linguistique	38
2.2.3.2.4	La compétence sociolinguistique basée sur la grammaire	40

2.2.3.2.5	La compétence interculturelle.....	40
2.2.3.3	Synthèse sur le profil des apprenants	41
2.3	L'après-immersion : besoin de redéfinir la compétence langagière.....	42
2.3.1	Choisir le français à l'université ?	42
2.3.1.1	Une certaine démotivation pour le français.....	42
2.3.1.2	L'immersion étendue à l'université	45
2.3.2	Le niveau « plateau » des apprenants ressortissants d'immersion	46
2.3.3	Les besoins exprimés par les apprenants pour l'après-immersion	49
2.4	Remarques conclusives	50
Chapitre 3 : Perspectives historiques sur la définition du concept de		
compétence.....		51
3.1	Un concept polyvalent	51
3.2	Du savoir au savoir-faire.....	54
3.2.1	Être compétent, c'est « savoir »	54
3.2.1.1	La conception chomskyenne : compétence vs. Performance	54
3.2.2	Être compétent, c'est « savoir-faire »	56
3.2.2.1	Apport de la pragmatique et de la linguistique.....	56
3.2.2.2	La compétence dans l'approche communicative	57
3.2.2.2.1	La « compétence de communication » (à partir de 1970).....	57
3.2.2.2.2	Compétence hymésienne vs « proficiency » (1970-1990).....	60
3.2.2.2.3	Les sous-compétences de la compétence de communication (1980-2000)	63
3.3	Le savoir-y-faire	69
3.3.1	L'apport du domaine professionnel.....	70
3.3.2	De nouveaux apports théoriques en science du langage	72

3.3.2.1	Les théories interactionnistes redécouvertes.....	72
3.3.2.2	Les théories de la cognition située.....	73
3.3.3	Une remise en cause des approches traditionnelles.....	76
3.3.3.1	Critiques de l'approche hymésienne.....	76
3.3.3.2	Les limites de l'approche par les quatre compétences.....	77
3.3.4	Etre compétent, c'est « savoir-y-faire » face à une tâche.....	79
3.3.4.1	L'approche actionnelle sur la compétence langagière.....	79
3.3.4.2	La réorganisation des ressources au cœur de l'action.....	80
3.3.4.3	Prise en compte de la complexité des situations.....	81
3.4	Remarques conclusives.....	82
	Chapitre 4 : Le CECRL, un référentiel de compétence actionnel.....	84
4.1	Qu'est ce qu'un standard de formation ?.....	84
4.1.1	L'apparition des standards de formation.....	84
4.1.2	Deux types de standards de formation.....	87
4.2	Un exemple d'échelle behavioriste : les niveaux de compétence linguistiques canadiens (NCLC).....	89
4.2.1	Historique et objectifs du nclc.....	89
4.2.2	Description du nclc.....	90
4.2.3	Les limites des échelles behavioristes.....	93
4.3	Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL).....	95
4.3.1	Historique et objectifs du cecl.....	95
4.3.2	La perspective actionnelle du cecl.....	96
4.3.2.1	L'interactionnisme social et la cognition située au sein du CECRL.....	96
4.3.2.2	Accent sur les tâches.....	97

4.3.2.3	Des descripteurs décontextualisés mais pertinents aux situations	98
4.3.2.4	Un accent sur les stratégies	99
4.3.2.5	Des ressources variées et mobilisables	100
4.3.3	L'évaluation et le CECRL.....	101
4.3.3.1	L'évaluation de compétences lors de la réalisation de tâches.....	101
4.3.3.2	Les six niveaux communs de référence.....	102
4.3.3.3	L'utilisation de la langue et les stratégies correspondantes.....	103
4.3.3.4	Les ressources sous-jacentes.....	105
4.3.3.5	Le portfolio européen des langues (PEL).....	107
4.3.4	Quelques critiques du CECRL.....	109
4.3.4.1	Un outil de contrôle social.....	109
4.3.4.2	Le manque de réflexion méthodologique.....	110
4.4	Remarques conclusives	113
Chapitre 5: Le savoir-agir sous-tendant la compétence actionnelle.....		115
5.1	La réorganisation des ressources dans l'action ?	115
5.1.1	Une interface peu explorée	115
5.1.2	Le savoir-y-faire et le savoir-agir	117
5.2	La double nature de la compétence actionnelle	118
5.2.1	La compétence entre la « sensibilité situationnelle » et le « déjà –là »	118
5.2.2	Un genre collectif et un style personnel.....	120
5.2.3	La nécessaire réflexivité	121
5.3	L'ossature de la compétence actionnelle.....	123
5.3.1	La marge de manœuvre.....	123
5.3.2	Les schèmes opératoires	124

5.3.3	Les savoirs explicites et tacites.....	127
5.3.4	La dimension d'anticipation de la compétence.....	129
5.4	Remarques conclusives	130
Chapitre 6 : L'idiomaticité dynamique au cœur du processus de		
compétence langagière actionnelle		131
6.1	La phraséologie en langue	131
6.1.1	Une discipline récente.....	131
6.1.2	Les préfabriqués en langue	133
6.1.2.1	Un phénomène émergent de la nature socio-historique de la langue.....	133
6.1.2.2	Les manifestations du langage préfabriqué	135
6.1.2.3	Quelques concepts clefs pour la compréhension du préfabriqué	138
6.1.2.3.1	Le figement	138
6.1.2.3.2	La fréquence.....	140
6.1.2.3.3	Les contraintes de substitution lexicale	141
6.1.3	Une vision statique de l'idiomaticité	142
6.1.3.1	L'idiomaticité, une notion déjà utilisée	142
6.1.3.2	L'idiomaticité, afférente aux préfabriqués.....	143
6.1.3.3	Les limites de la vision statique de l'idiomaticité	145
6.2	Une vision dynamique de l'idiomaticité.....	146
6.2.1	L'idiomaticité et la dynamique interne de la langue	146
6.2.2	Les schèmes opératoires sous-tendant l'idiomaticité.....	148
6.2.2.1	L'idiomaticité entre « sensibilité situationnelle » et « déjà-là ».....	148
6.2.2.2	La créativité à travers les schèmes opératoires.....	149
6.2.2.3	Un processus créatif économique.....	152

6.2.3	Au-delà des critères de compétence formels et fonctionnels.....	156
6.2.3.1	Une production efficace.....	157
6.2.3.2	Une production fluide.....	158
6.2.3.3	Une production complexe.....	159
6.2.3.4	Une production créative.....	159
6.3	Remarques conclusives.....	160
Chapitre 7 : Pour un cadre canadien commun de référence focalisé sur l’idiomaticité dynamique dans le contexte post-immersif.....		162
7.1	L’idiomaticité dynamique comme un besoin dans le contexte post-immersif....	162
7.1.1	L’idiomaticité dynamique, pour dépasser le niveau plateau.....	163
7.1.2	L’idiomaticité dynamique, pour un sentiment d’efficacité personnelle.....	164
7.1.3	L’idiomaticité dynamique comme marque d’appartenance à un groupe.....	165
7.1.4	L’idiomaticité dynamique comme moyen de promotion de soi.....	166
7.2	L’idiomaticité dynamique dans les descripteurs de compétence du CECRL.....	168
7.2.1	Quelle place pour le processus actionnel dans les descripteurs ?.....	168
7.2.2	Niveaux communs de référence (chapitre 3 du CECRL).....	170
7.2.3	Activités de production langagière et stratégies (chapitre 4 du CECRL).....	171
7.2.4	Les compétences de l’utilisateur/apprenant (chapitre 5 du CECRL).....	176
7.2.4.1	La compétence lexicale.....	178
7.2.4.2	La compétence sémantique lexicale.....	179
7.3	Un portfolio idiomatique pour la langue seconde.....	181
7.3.1	Le développement des schèmes opératoires.....	182
7.3.1.1	Dans le monde professionnel et des sciences de l’éducation.....	182

7.3.1.2	En apprentissage d'une langue seconde	184
7.3.1.2.1	La réflexivité vers l'idiomaticité dynamique	184
7.3.1.2.2	La réflexivité avec l'aide d'un portfolio idiomatique en ligne	188
7.3.2	Un exemple de biographie de l'apprenant (B2).....	191
7.4	Remarques conclusives	215
	Chapitre 8 : Conclusion	216
8.1	Redéfinir : avoir « des têtes bien faites »	217
8.2	Aller « au-delà des rouages de la langue »	218
8.3	Pour aller plus loin	220
	Bibliographie.....	223

Liste des tableaux

Tableau 1 : Exemple du cadre de référence (CNCLC)	91
Tableau 2 : Descripteur de niveau B2 (CECRL) : « monologue suivi : décrire l'expérience »	98
Tableau 3 : Descripteur (CECRL) : « production orale générale »	104
Tableau 4 : Descripteur (CECRL) : « contrôle et correction »	104
Tableau 5 : Descripteur (CECRL) : « étendue du vocabulaire ».....	106
Tableau 6 : Descripteur du niveau B2 sur l'échelle générale (CECRL).....	170
Tableau 7 : Recommandation de reformulation du niveau B2 sur l'échelle globale.....	171
Tableau 8 : Une échelle de descripteur : « qualité du vocabulaire ».....	179
Tableau 9 : Une échelle de descripteur : « l'idiomaticité dynamique »	180
Tableau 10 : Portfolio : ma combinaison de mots non-idiomatique	196
Tableau 11 : Portfolio : ma combinaison de mots idiomatique.....	198
Tableau 12 : Portfolio : Tableau de synthèse sur les combinaisons de mots	199
Tableau 13 : Portfolio : mon expression idiomatique fautive.....	201
Tableau 14 : Portfolio : mon expression idiomatique réussie.....	203
Tableau 15 : Portfolio : Tableau de synthèse sur les expressions idiomatiques	204
Tableau 16 : Portfolio : mon expression pragmatique fautive	206
Tableau 17 : Portfolio : mon expression pragmatique réussie	208
Tableau 18 : Portfolio : Tableau de synthèse sur les expressions pragmatiques	209
Tableau 19 : Portfolio : ma création sans succès	211
Tableau 20 : Portfolio : ma création avec succès.....	213
Tableau 21 : Portfolio : Tableau de synthèse sur les créations	214

Liste des figures

Figure 1 : Les quatre niveaux d'analyse du concept de compétence	53
Figure 2 : La compétence comme un « savoir »	55
Figure 3 : La compétence comme un « savoir-faire »	58
Figure 4 : Le savoir-y-faire.....	80
Figure 5 : Les niveaux communs de référence du CECRL	102
Figure 6 : La compétence focalisée sur le processus d'action	116
Figure 7 : Typologie des phrasèmes (repris de Mel'čuk, 2003 : 21)	137

Résumé

This thesis analyses the application of the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) to the Canadian context, using a better understanding of the notion of competence. It begins from the observations that the “functional” level reached by post-immersion students is a source of anxiety and disappointment. This is an important issue in the post-immersion Canadian context as it relates to the goal of national bilingualism. We should now leave behind the reductive and obsolete functional approach to competence that is the norm in this country. This will involve the adoption of the “actional” approach already in place in other disciplines and in other countries.

The profound paradigm shift that has taken place at the end of the 20th century, the progressive abandoning of the mechanistic worldview in the social sciences, can be seen in varying definitions of the concept of competence. The extensive literature review presented here provides a valuable perspective on the innovative principles underlying the Framework. This frame of reference does not seem wholly applicable to the post-immersion context. More specifically, it does not fully explore fundamental implications of the shift from a functional to an actional paradigm.

Therefore, the suggestions of the Framework should be reinforced with a stronger focus on defining the process of linguistic competence. This can be accomplished by adding the notion of “dynamic idiomaticity” at various levels of the Framework scales. Thus, in order to go beyond the functional level, one must re-evaluate qualitative aspects of language.

Finally, these concepts may be applied to teaching by means of the Framework’s portfolio tool. This portfolio will focus on the development of “dynamic idiomaticity”. It applies new training techniques developed in the business context that moved towards an actional model many years ago. The portfolio can be seen as one among many opportunities to apply a broader definition of the concept of competence.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier, avec une grande sincérité, ma directrice de thèse, le Docteur Marie-Josée Hamel. Elle a réussi à subtilement guider ma réflexion, tout en faisant preuve du plus grand respect de mes idées. Je lui dois aussi quelques importantes avancées qui se sont révélées essentielles à la progression de cette thèse. Elle m'a dit un jour ceci : tous les doctorants finissent par, soit détester leur directeur de thèse, soit leur être éternellement reconnaissant. Pour ma part, ce sera la deuxième option.

Un très grand merci aussi à mon fiancé Erich. Il m'a offert exactement le soutien et les encouragements dont j'avais besoin tout au long du parcours. Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance à ma chère famille et mes amis proches, en particulier : Farid, Lucile, Joséphine et Nicolas. Leur dévouement, leur écoute et leur travail de relecture, dans les étapes de finalisation, m'ont aidée plus qu'ils ne peuvent l'imaginer.

Chapitre 1 : Introduction

1.1 Constatations

Cette étude part d'une observation personnelle à propos du profil langagier et des attitudes des ressortissants d'immersion à l'université anglophone¹ tout comme à l'extérieur de l'université. Bien souvent ces étudiants, vis-à-vis d'un francophone, ne se lancent pas à parler français. Même en contexte de rencontre amicale, à l'extérieur de l'université, rares sont les ressortissants d'immersion qui révèlent qu'ils parlent français avant qu'on ne leur demande. D'autres chercheurs ont déjà effectué cette constatation étonnante :

« Les élèves des programmes d'immersion se sentent souvent mal équipés, incapables, frustrés, découragés et même paralysés lorsqu'ils doivent communiquer en français. On remarque que leurs conversations sont souvent disjointes et plates. Leur production orale consiste en un vocabulaire dépourvu, démontrant un manque de rythme, d'intonation et une mauvaise prononciation. L'acte de parler et de communiquer dans une langue seconde devient une tâche au lieu d'une occasion de s'exprimer librement ». (Omaggio Hadley, 2001 : 166)

Cette situation nous a poussée à creuser plus avant la question du programme d'immersion au Canada, et son efficacité sur la compétence langagière des apprenants sortants. Pour expliquer l'état de fait décrit ci-dessus, nos premières investigations dans la littérature sur le programme d'immersion et ses effets nous ont laissée insatisfaite. Ces apprenants sont souvent jugés *fonctionnels*, c'est-à-dire capables de communiquer efficacement (Lyster, 2007 : 16), voire même *bilingues* à la sortie du programme (Fraser, 2006 : 200). Dans leur cas, l'aspect qualitatif n'est généralement pas considéré comme un élément central de leur compétence langagière. Il est possible de les considérer bilingues malgré les nombreuses incorrections grammaticales et fossilisations de leur interlangue.

C'est alors que nous avons commencé à nous demander si les standards de formation, soit les objectifs des établissements scolaires et donc l'interprétation des résultats

¹ Plus précisément, cette situation a été observée à l'université Dalhousie à Halifax, en Nouvelle-Écosse

scolaires, étaient ajustés à la situation de ces apprenants particuliers. Ces apprenants sont jugés fonctionnels, mais en pratique, ne sont souvent pas capables de se lancer à pratiquer leur français en situation où l'on s'y attendrait (Skogen, 2006).

1.2 Objectif de la thèse

Ces constatations nous permettent d'introduire l'objectif de cette thèse. À travers une large revue de littérature analysée de façon critique, qui veut dépasser une simple recension des écrits, nous voudrions repenser le standard de formation tenu pour acquis dans le milieu universitaire canadien pour ce public. Nous espérons que notre réflexion aboutira plus particulièrement à une proposition pour l'adaptation de certains aspects du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), en phase d'être adopté au Canada, pour notre contexte post-immersif. Gardons en mémoire que le CECRL (2001) est un référentiel basé sur des échelles de compétence, qui donne donc une idée du standard de formation à adopter. Il est aussi un outil vers l'atteinte de ce standard, grâce en particulier au portfolio des langues qui accompagnent les échelles. Notre objectif sera donc de redéfinir un standard de formation qui remettra l'aspect qualitatif de la langue au premier plan, et aussi de proposer un moyen d'y arriver.

1.3 Problématique

La problématique sous-jacente à cet objectif concerne la définition du concept de compétence langagière. Afin d'être à même de repenser un standard de formation, il nous semble indispensable d'être au clair sur le contenu de la notion de compétence langagière que l'on veut atteindre. Il nous faut donc passer par la question fondamentale suivante :

De quelle représentation du concept de compétence avons-nous besoin dans le contexte post-immersif canadien ?

Cette problématique soulève plusieurs questions sous-jacentes que nous allons traiter individuellement dans chacun des six chapitres de cette thèse :

- Quelle représentation du concept de compétence semble déjà en place au Canada et est-elle à la hauteur des enjeux ?
- Que peut apporter à notre contexte un retour historique sur les diverses définitions du concept de compétence langagière ?
- Comment la didactique européenne met-elle en œuvre l'approche actionnelle sur le concept de compétence langagière et cette application convient-elle au contexte post-immersif canadien ?
- Que peut nous apporter la réflexion dans le domaine de la formation professionnelle et dans les sciences de l'éducation pour expliquer le savoir-agir sous-tendant la compétence ?
- Comment intégrer les apports du domaine de la formation professionnelle et dans les sciences de l'éducation à notre réflexion sur la compétence langagière ?
- Comment nos hypothèses peuvent-elles faire avancer le domaine de la didactique des langues secondes dans le contexte post-immersif canadien ?

1.4 Hypothèses

Nous nous engageons dans cette réflexion avec deux hypothèses principales :

- 1) La perspective fonctionnelle en langue n'est pas à la hauteur des enjeux canadiens en particulier dans le contexte post-immersif (chapitre 1 & 2).
- 2) Un processus de création langagière sous-tendu par les schèmes opératoires, est au cœur de la compétence langagière et permet une *idiomaticité dynamique* (chapitre 4, 5 & 6).

1.5 Description de l'étude

Cette thèse est principalement une large revue de littérature commentée et analysée, qui nous permet de relier de façon novatrice des domaines de recherche bien différents. Avec la redéfinition de la notion de compétence comme fil conducteur, cette étude est à la croisée des chemins entre les sciences du langage, les sciences de

l'éducation, la psychologie et le domaine de la formation professionnelle. Ces rapprochements surprenants, qui peuvent se réaliser dès lors qu'une *approche actionnelle* de la compétence langagière est adoptée, nous permettront d'apporter des réponses à notre problématique, et d'atteindre l'objectif de cette thèse.

1.6 Plan de la thèse

La description qui va suivre nous permettra de mieux percevoir le développement de notre réflexion au fil des six chapitres.

Notre premier chapitre propose un état des lieux de l'enseignement des langues secondes au Canada. Cet état des lieux constitue le contexte d'émergence de notre problématique. Nous avons l'intention de mieux cerner notre contexte en partant d'une considération large et quasi-philosophique sur les enjeux de l'école : la visée éducative « former des têtes bien pleines » et la visée pragmatique « former des têtes bien faites », selon les expressions de Montaigne dans ses célèbres *Essais (1595²)*. Ce chapitre retrace la montée de la visée pragmatique ou fonctionnelle de « former des têtes bien faites », en éducation. Cet historique est vu à travers l'exemple de la didactique des langues au Canada et plus particulièrement à travers le programme d'immersion, défini comme une approche fonctionnelle axée sur la communication. Le chapitre 1 décrit avec plus de précision le profil linguistique des ressortissants d'immersion et donc les défis qui attendent les établissements postsecondaires dans l'accueil de ces apprenants. Nous débouchons alors sur l'idée que ces défis sont les stigmates d'une notion de compétence langagière fonctionnelle en crise, dans le contexte post-immersif.

Notre deuxième chapitre effectue un retour historique sur les diverses définitions du concept de compétence langagière depuis Chomsky (1957) jusqu'à aujourd'hui. De nos jours, c'est l'approche actionnelle de la compétence qui prévaut en éducation, pour son insistance sur le « savoir-agir » ou le « savoir-y-faire », au lieu du simple « savoir-faire ». Dès lors la question de l'orchestration des ressources au cœur de l'action devient

² Livre 1, Chapitre 25

centrale, tout en restant un peu mystérieuse, en didactique tout au moins. Le tournant pragmatique n'a, en effet, pas fini d'être négocié comme plusieurs auteurs l'ont notés (Springer, 2000 ; Phipps & Gonzales, 2004 ; Pekarek Doehler, 2005 ; 2006 ; Lyster, 2007 ; Romainville, 2007 ; Frath, 2008). Ce chapitre nous permet tout de même de confirmer notre première hypothèse sur l'insuffisance de la notion de compétence fonctionnelle, grâce à une compréhension des raisons de la faiblesse de cette notion.

La nouvelle perspective actionnelle sur la compétence langagière est déjà mise à l'œuvre dans le document du *Cadre européen commun de référence pour les langues* – CECRL (2001). Nous expliquons dans le chapitre 3, les subtiles différences entre un référentiel behavioriste, tel que celui qui est en place en ce moment au Canada, et un référentiel actionnel comme le CECRL (2001). Nous verrons ainsi si ce document convient au contexte post-immersif exploré dans le premier chapitre et dépasse tout à fait les faiblesses de la notion de compétence fonctionnelle que nous aurons cernées dans le deuxième chapitre. Nous en déduisons que la perspective actionnelle, axée *résultat*, cautionnée par le CECRL, est insuffisante pour notre contexte, et que la réflexion sur le concept de compétence doit donc se poursuivre du côté des *processus* de compétence en action. Nous avons de toute façon déjà souligné précédemment que le tournant pragmatique n'avait pas encore été tout à fait négocié en didactique des langues. Pour réaliser la suite de notre réflexion, il nous faudra donc quitter les sciences du langage pour aller chercher de nouvelles idées dans le domaine de la formation professionnelle et des sciences de l'éducation, qui ont toujours eu une longueur d'avance sur la didactique.

Avec le quatrième chapitre de cette thèse, nous entrons dans un domaine peu connu de la réflexion sur le concept de compétence. Il s'agit d'expliquer comment se passent les processus d'orchestration des ressources au moment même de l'action. Plus précisément, nous essayons ici de mettre au clair les « savoir-agir » sous-tendant la compétence actionnelle telle qu'elle a été décrite en formation professionnelle. Le concept de schèmes opératoires, définis grossièrement comme la structure générale de l'action, vient alors éclairer cette zone d'ombre de la compétence. Ce concept permet, en effet, de comprendre l'alliance surprenante dans toute action humaine, d'un certain

« déjà-là » et d'une incroyable « sensibilité situationnelle »³. Nous ferons ici l'hypothèse que ces apports sont applicables dans le domaine de la compétence langagière, et pourraient permettre à la didactique des langues de finalement dépasser la définition fonctionnelle de la compétence.

Notre cinquième chapitre propose l'adaptation des apports précédents à la question de la compétence langagière, en rapprochant la phraséologie et le concept de schèmes opératoires. La phraséologie de la langue et sa nature insaisissable, serait la preuve tangible qu'un processus de création en mouvement sous-tend l'utilisation de la langue et balance entre figement et création, ou, comme précédemment, entre « déjà-là » et « sensibilité situationnelle ». Le résultat de ce rapprochement serait une nouvelle perspective sur l'idiomaticité en langue, qui devient une *idiomaticité dynamique*, et qui reprend une place centrale dans la définition de la compétence langagière.

Dans notre dernier chapitre, nous sommes enfin à même d'atteindre l'objectif de cette thèse qui est de repenser les standards de formation dans le contexte post-immersif. Nous proposons donc une adaptation du référentiel de compétence du CECRL (2001) qui tient compte de notre nouvelle définition du concept de compétence. Nous développons tout d'abord les implications pour l'apprenant post-immersif d'une nouvelle perspective *actionnelle* sur leur compétence langagière. Nous faisons ensuite figurer l'idiomaticité dynamique à plusieurs niveaux des échelles de compétence du CECRL (2001). Finalement, nous mettons à l'œuvre le concept de schèmes opératoires à travers une proposition de portfolio idiomatique pour la langue seconde. Ce nouveau portfolio se concentre en particulier sur le développement des schèmes opératoires en vue d'une idiomaticité dynamique, que nous avons prouvée comme essentielle dans le contexte post-immersif.

³ Ces termes sont empruntés de Pekarek Doehler (2005 : 45)

Chapitre 2 : État des lieux : Le Canada à l'heure fonctionnelle

Ce chapitre a pour ambition de traiter de la première question soulevée dans notre introduction, qui est intrinsèquement liée à notre problématique générale :

Quelle représentation du concept de compétence semble déjà en place au Canada, et est-elle à la hauteur des enjeux ?

Cet état des lieux nous permettra d'amener notre première hypothèse qui est que la perspective fonctionnelle en langue n'est pas à la hauteur des enjeux canadiens, en particulier dans le contexte post-immersif.

2.1 L'enseignement des langues au Canada

2.1.1 Les deux missions de l'école : éducative et fonctionnelle

Springer (2001) souligne la tendance générale de l'école à s'éloigner d'une « éducation culturelle », soit la transmission d'un patrimoine commun, pour favoriser de plus en plus une « visée sociale », soit professionnelle, voire « utilitariste » selon certains chercheurs. Déjà au XVI^{ème} siècle, Montaigne avait distingué ces deux missions, « les têtes bien pleines » et « les têtes bien faites », et se faisait l'avocat de la seconde dans ses célèbres *Essais* (1595⁴). Former des « têtes bien faites » cependant reste un défi très actuel. Nous faisons l'hypothèse que former des « têtes bien faites » dans une visée fonctionnelle révèle aujourd'hui ses limites, et en particulier à travers la situation des ressortissants d'immersion au Canada.

La première visée longtemps dominante, s'intéressait à transmettre une certaine « hauteur de pensée », des savoirs atemporels, qui permettraient aux apprenants aussi de glaner des informations édifiantes, non prévues dans le curriculum (Goodman *et al.* 2006 : 12). Frath (2008 : 11) la compare à ce qui constituait la philosophie de l'*honnête*

⁴ Livre 1, Chapitre 25

homme d'autrefois (c'est-à-dire, un individu « éduqué et cultivé, capable de formuler un jugement critique »). Pour soutenir cette visée, la didactique met alors l'accent sur la découpe rationnelle de l'apprentissage, le principe de *didactisation*⁵, indispensable à toute forme scolaire d'apprentissage, surtout dans l'Europe du XVIème et XVIIème siècles (Romainville, 2007 : 3). L'école était alors relativement et intentionnellement « coupée du monde » (*Ibid.*) afin de permettre aux étudiants d'apprendre dans la clarté et l'objectivité d'une salle de classe.

Dans la deuxième visée, au contraire, l'école cherche à former des apprenants pour une adéquation sociale aussi parfaite que possible. Les standards de formation et les référentiels sont les avatars de cette deuxième orientation, comme nous le verrons plus largement dans la suite de cette étude, puisqu'ils permettent une quantification (subdivision, découpage, organisation, manipulation⁶) de l'objet qui passe des *connaissances-savoirs* aux *connaissances savoir-faire* (Frath, 2008 : 11). Bien que la philosophie qui les sous-tend soit douteuse (l'apprenant s'y trouve réduit à ses ressources et performances), ces connaissances savoir-faire sont aujourd'hui jugées indispensables. Aline Giroux (1991 : 402) explique aussi ce changement de perspective dans le cadre de la formation des éducateurs :

« Plus ou moins vidés de grandes idées à penser, les programmes de formation professionnelle se sont remplis de choses à faire. (...) La réflexion sur les fins cède la place à l'invention et à l'expérimentation des moyens, l'acquisition des savoir faire prend le pas sur celle des savoirs. »

Giroux ajoute plus loin que l'école est devenue « progressive » et que « la formation de l'esprit par les arts et les sciences ne peut servir que les besoins spéciaux d'une minorité d'élèves destinés aux études universitaires » (Bode, 1956 : 154 in Giroux, 1991 : 411). La majorité des élèves est plus concernée par les problèmes de la vie quotidienne qui font maintenant partie du curriculum. Romainville (2007 : 3) parle en

⁵ Le principe de « didactisation » est décrit ainsi (Romainville : 2007 : 3) : « on cherche ici à être progressif, à planifier de manière rationnelle et systématique les apprentissages. »

⁶ Frath (2008 : 11) parle, quant à lui, de « manipulation » puisque les standards de formation sont ce que l'Opinion est à la Vérité. Il ne faut pas oublier, ajoute-t-il qu'il s'agit d'une démarche empirique voire, artificielle sous les couverts de scientificité, ce qui ne fait que redonner le pouvoir à l'institutionnel sur les savoirs à connaître et les performances dont faire preuve.

effet du nécessaire principe de *finalisation*⁷ des apprentissages, qui veille à ancrer les apprentissages dans des activités qui ont du sens pour l'élève et surtout à lui faire entrevoir que ses performances sont « utiles pour la vie ». En effet, le terme de perspective « fonctionnelle » ou « pragmatique » de l'enseignement met manifestement l'accent plus sur la nécessité d'accomplissements pratiques que sur un seul développement intellectuel, même si ces deux visées ne sont pas nécessairement contradictoires. Nous verrons plus loin qu'un des aspects notables de la perspective actionnelle sur la compétence, est justement de rendre ces deux orientations inséparables.

Cette tendance vers le fonctionnel et le directement observable, s'inscrit dans un mouvement plus large qui touche tous les domaines d'enseignement des universités et qui a de profondes causes, historiques et géopolitiques, ainsi que des implications diverses. Citons, comme exemple de ces implications variées, deux analyses de la perspective de nos universités aujourd'hui : « aux objectifs initiaux, humanistes et culturels, s'est substituée une mise en concurrence calquée sur le monde des entreprises et des échanges commerciaux » (Charle, 2007). « On assiste là à un retournement complet des valeurs, à l'annihilation de l'humanisme (...) et son remplacement par une conception de l'être humain comme objet économique » (Farth, 2008 : 11).

La didactique des langues étrangères et secondes (désormais DLES) a suivi la tendance générale que nous venons de décrire, au moins dans plusieurs pays anglophones (Phipps & Gonzales, 2004). On peut reconnaître en effet l'attraction vers ce qu'on peut appeler le « fonctionnel » au cœur des méthodes suivantes : la méthode directe, la méthode audiovisuelle et l'approche communicative (Springer, 2000). La DLES s'est peu à peu éloignée d'un enseignement axé sur le formel pour viser des compétences directement observables et utiles, non sans provoquer de multiples débats et critiques au cours de cette évolution. Souvent couplée au fonctionnel, une certaine vision de l'apprentissage dite « naturaliste » est favorisée depuis l'époque médiévale dans la culture occidentale (Besse, 2001 : 32). Cette vision est, selon Besse, un « idéal » vers lequel la

⁷ Le principe de « finalisation » est décrit ainsi (Romainville, 2007 : 3) : « on cherche à susciter son intérêt [l'élève] à ce que le travail scolaire prenne place au sein d'activités « fonctionnelles », à faire entrevoir à l'élève que les savoirs scolaires sont « utiles pour la vie » et mobilisables dans le monde. »

didactique des langues revient régulièrement à travers les siècles. L'apprentissage « naturel » d'une langue seconde se réaliserait avec aussi peu d'effort que lorsqu'on apprend sa langue maternelle.

Le contexte de cette recherche s'enracine dans l'enseignement du français langue seconde au Canada, pays officiellement bilingue depuis 1969, et où l'enseignement de la langue seconde est depuis lors devenu un véritable enjeu politique, celui de « l'unité nationale » (Germain, 1980 : 12). L'attrance pour le « fonctionnel » est, selon nous, tout à fait notable dans les formes qu'a pris l'enseignement de la langue seconde au Canada, particulièrement dans les années 70 et encore aujourd'hui. Il est intéressant, avant d'entrer plus en détails dans la résolution de notre première question, de s'attarder un peu plus longuement sur l'avènement du paradigme « fonctionnel » dans le domaine de la langue seconde dans ce pays, afin de mieux saisir la nature de ce retournement de valeur en didactique de l'enseignement des langues.

2.1.2 La montée de la perspective fonctionnelle dans l'enseignement des langues (avant 1960– aujourd'hui)

2.1.2.1 Vers une compétence linguistique (avant 1960-70)

Il est important de préciser que le découpage des méthodologies qui suit doit être considéré comme relativement artificiel. Il n'y a pas eu succession nette, comme le rappellent de nombreux manuels de didactique, entre une méthodologie et la suivante. La perspective « fonctionnelle » dans l'enseignement des langues, dont nous cherchons à relater l'émergence, était en effet déjà présente avant 1970, à l'époque de la méthode directe (au début du XXème siècle), puis audio-visuelle (dans les années 60). La méthode audio-visuelle est d'ailleurs considérée par certains didacticiens comme l'ancêtre du fonctionnalisme (Puren, in Cuq & Gruca, 2005 : 264 ; Germain, 1991 : 14), et elle s'inspirait encore largement des principes d'apprentissage venus du *behaviorisme* (Galissou, 1980 : 7). Mais c'est bien dans les années 70 que le « fonctionnel » va bouleverser profondément la vision de la langue et de son enseignement/apprentissage jusqu'à ce jour, comme nous le verrons un peu plus loin.

Avant 1960 (et à l'exception de la longue parenthèse de la méthode directe), l'enseignement de la langue recherchait « une valeur éducative » dans les langues étrangères (Galisson, 1980 : 13) et non pas « une valeur utilitaire ». Germain (1991 : V) ajoute que l'enseignement était empreint de l'idée que l'acquisition d'une langue se résumait à l'acquisition de savoirs. On enseignait « à propos de la langue » et non pas véritablement « la langue ». Galisson (1980) résume les tendances qui ont précédé l'ère du « fonctionnalisme », par le terme de « structuralisme ». L'apprentissage se fait selon ces tendances par la répétition intense de répliques et par leur réemploi dans des situations différentes (Besse et Porquier ; 1984, 87-89). On a reproché à ces méthodes de ne chercher à développer que la compétence linguistique.

Il faut ici introduire une nuance. La méthode audio-visuelle en France (méthode SGAV) ne faisait pas encore clairement la distinction entre le système (la compétence linguistique) et son emploi (la compétence de communication), différence sur laquelle se fonde par contre toute la période communicative (Galisson, 1980 : 14). Germain (1991 : 16) explique cette limitation par le fait que la méthode SGAV n'envisageait pas la communication « dans la totalité de ses dimensions ». Les dialogues que l'on trouve pour le travail en salle de classe sont « aseptisés » et perdent donc de leur naturel (*Ibid.*). Entre 1960 et 1970, l'accent était mis plus sur « la compétence linguistique » que sur « la compétence de communication », soit sur la « capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales » et non pas sur « une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code » (*Ibid.*). La grammaticalité était donc considérée suffisante, alors que, nous le verrons plus loin, la période communicative mettra l'accent sur la compréhensibilité du message (*Ibid.* : 50). Les objectifs d'apprentissage dans la décennie de la méthode audio-visuelle sont donc clairement formels, mais on voit aussi poindre l'ombre d'un changement qui vient de la conception de la mission de l'école. Celle-ci a subrepticement glissé entre 1960 et 1970 en passant d'une « valeur éducative » à une « valeur utilitaire ».

Pour Girard (1974 in Rézeau 2001 : 25), la DLES entre 1940 et 1970 a été influencée « positivement » par la linguistique appliquée et « négativement » par les théories de l'apprentissage (le behaviorisme). Malgré les critiques de Chomsky adressées aux théories du conditionnement, les théories cognitives n'arrivent pas à occuper le devant de la scène. Les grammaires génératives et transformationnelles, issues des travaux d'appartenance chomskyenne, ne semblent pas se transposer avec simplicité dans des manuels de langue et ne sont utilisées que par un cercle réduit d'initiés (Rézeau, 2001). L'applicationnisme à cette époque n'a plus bonne publicité⁸ (Strevens, 1977 : 3 in Rézeau, 2001), et c'est dans ce contexte que les travaux du Conseil de l'Europe participeront non seulement à « l'émancipation » de la DLES mais aussi à l'émergence d'une approche communicative de plus en plus évoluée (Martinez, 1996 : 70 in Rézeau, 2001).

Continuons à examiner le chemin du « fonctionnel » à travers les années, et surtout après 1970, où il apparaîtra sous la forme d'une approche didactique, grâce au soutien des théories psychologiques d'apprentissage en vogue et de la conjoncture géopolitique.

2.1.2.2 Vers une compétence de communication (à partir de 1970)

2.1.2.2.1 Enseigner un contenu « fonctionnel » (1970 – 1980)

Il est nécessaire de bien différencier « la première génération » de l'approche communicative (Bailly, 1998 : 40), l'approche *notionnelle-fonctionnelle*, théorisée principalement par Wilkins (1976), de l'approche communicative hymésienne. Attardons-nous un peu sur l'approche préconisée par Wilkins, avant de développer la théorie hymésienne qui aura un impact plus marqué et plus durable sur la vision de l'enseignement-apprentissage (Rézeau, 2001 : 26).

C'est dans les années 70 qu'on se rend compte que les théories « structuralistes » des langues ne pouvaient suffire pour rendre compte de la créativité et du caractère

⁸ « [The fact] that the superiority of a teaching method depends on its being founded in linguistics [...] strikes me as flying in the face of experience » (Strevens, 1977 : 3 in Rézeau, 2001).

unique de chaque phrase. Chomsky en particulier rejette avec vigueur la vision structuraliste dans *Syntactic Structures* (1957), et sa position aura beaucoup d'influence en DLES. Plusieurs théoriciens européens ou américains en linguistique, sociolinguistique, ou philosophie soulignent un autre aspect manquant aux théories structuralistes, le caractère fonctionnel et communicatif de la langue (Richards & Rodgers, 2001 : 153). Alors que l'Amérique du Nord concentrait ses réflexions sur le domaine de l'acquisition d'une seconde langue dans la perspective de Chomsky⁹ (Rézeau, 2001 : 32), l'Europe prenait une voie différente, qui mènera vers « le renversement didactique » venu avec l'approche communicative. Wilkins propose, dès 1972 (Richards & Rodgers, 2001 : 154), une définition fonctionnelle et communicative de la langue qui puisse être utilisée pour le développement de syllabus plus *communicatifs* que *structuralistes* (*Ibid.*). C'est la sélection même du contenu langagier au programme qui est mise en cause, ou modifiée, dans cette approche car le « message » est pressenti pour remplacer les éléments grammaticaux, comme principes organisateurs du cours (Germain, 1991 : 35). Le Canada suit une évolution relativement semblable à celle de l'Europe : « l'apprentissage de la langue seconde est vue comme un moyen vers une fin, l'unité nationale » (Germain, 1980 : 12). Mais le pays prend sa propre voie lorsque le gouvernement décide de faire porter les efforts des didacticiens vers la formation des jeunes et non pas des adultes. En effet, depuis 1969, date à laquelle le pays est déclaré officiellement bilingue, parents, enseignants et chercheurs n'ont de cesse que de trouver un moyen efficace de pouvoir communiquer lors de contacts avec les membres de l'autre communauté linguistique. Au Canada, le succès de l'enseignement de la L2 constitue une « victoire » au niveau culturel, économique et social (Calvé, 1996).

L'apport de Wilkins est d'avoir tenté de découvrir les systèmes de sens qui sous-tendent l'usage communicatif de la langue, afin de le modéliser pour en faire le contenu des cours de langue seconde (Richards & Rodgers, 2001 : 154). Le syllabus *notionnel-fonctionnel* fait preuve donc d'une approche *situationnelle* novatrice de l'enseignement-apprentissage, qui place le contexte au début de la réflexion sur les besoins langagiers de

⁹ Entrepris qui se révélera difficile car Chomsky lui-même avoue ne pas voir clairement les implications de ses théories langagières sur l'enseignement (1966-1972 : 10 in Germain, 1991 : 11).

l'apprenant et donc du contenu à enseigner. Si les contextes prévus d'utilisation de la langue déterminent le contenu à enseigner, il est alors bien justifié de parler d'un enseignement *fonctionnel* (soit limité à certaines fonctions prédéterminées).

En proposant un programme *notionnel*, Wilkins suggère de classer le contenu des cours par ce qu'il nomme la « signification » du message et l'« usage » de la langue. Par « notions », Wilkins désigne les catégories sémantico-grammaticales qui relient une *signification* et une catégorie grammaticale, qui est un lien apparemment étroit dans la plupart des langues européennes (Germain, 1991 : 36). Ces catégories sémantico-grammaticales larges sont par exemple : la taille, la vitesse, la fréquence, la forme... et elles ne sont pas conçues de façon identique selon le groupe humain (Martinez : 2002, 71). Wilkins parle lui-même de programme *fonctionnel*, en faisant référence à « l'usage » de la langue. Les fonctions n'ont pas de liens directs avec les catégories grammaticales d'une langue contrairement aux notions. Demander un renseignement, faire une invitation, se plaindre, *etc.* sont des exemples de fonctions (Germain, 1991 : 36). Wilkins préconise la mise en place de tout programme de langue à partir de ces deux concepts (Germain, 1991 : 36). L'approche de Wilkins renferme donc des aspects à la fois formels (catégories sémantico-grammaticales) et fonctionnels (catégories de fonctions communicatives) (Germain, 1991 : 36). Cette approche *situationnelle* de l'apprentissage rappelle pourtant encore certains principes du behaviorisme, souligne Bailly (1998 : 40-42 in Rézeau, 2001 : 29).

Au niveau pédagogique, l'approche faisant peu de cas du processus d'apprentissage, il s'agissait de faire en sorte que les conditions en salle de classe se rapprochent des conditions naturelles (Besse et Porquier, 1984 : 90). Le courant cognitiviste innéiste chomskyen influence fortement les théories langagières à l'époque et fait l'hypothèse d'un « dispositif inné du langage ». L'interlangue se construirait au sein de l'activité de communication, « selon un programme biologique » (Springer, 1999). Cette approche, à ses débuts, s'émancipe radicalement du structuralisme et « pêche un peu par excès » lorsqu'elle prend la forme de la *méthode naturelle* (Defays, 2003 : 229). Nous avons déjà vu en effet le lien fort entre l'objectif fonctionnel et cet idéal

d'enseignement-apprentissage (Besse, 2001 : 32). Il faudrait, selon cette méthode, s'en remettre à la discussion animée par l'enseignant strictement dans la langue seconde et sans intervention, ni correction. Cette méthode extrême ne se trouve plus de nos jours dans les salles de classe. Par contre, il nous reste aujourd'hui l'idée d'enseigner la langue par l'enseignement d'autres matières en langue seconde, il s'agit des programmes d'immersion, qui nous occupent dans cette recherche, et qui sont en place dans plusieurs pays (Defays, 2003 : 230). Les méthodes immersives, qui cherchent à promouvoir chez l'individu un niveau de bilinguisme « fonctionnel », reçoivent donc un excellent accueil au Canada dès leur lancement. Nous reviendrons sur les particularités de ce programme dans une prochaine section (Cf. Chapitre 1, § 1.2.).

Dans le monde francophone et depuis cette époque, le « fonctionnel » désigne donc tout enseignement (méthode naturelle), et surtout un contenu qui est adapté aux besoins spécifiques des apprenants. « L'approche fonctionnelle met l'accent sur la définition des buts de l'enseignement et sur la clarification des objectifs de l'apprentissage, c'est-à-dire l'analyse en amont de l'enseignement permettant de préciser le résultat attendu de l'apprentissage » (Springer, 1994 in Rézeau, 2001 : 23). Un enseignement est dit « fonctionnel », s'il s'organise selon ces objectifs prédéfinis et non pas selon les souhaits des enseignants (Porcher, 1975 in Alvarez, 1982 : 19). Dans le monde anglophone, « *functional* » désigne un enseignement qui cherche à déterminer un contenu en termes de « fonctions » transformées en « actes de paroles » à l'aide d'éléments linguistiques. L'organisation structurale de l'apprentissage en termes de « formes » linguistiques est dès lors dépassée. Cette approche particulière oblitère pourtant l'adéquation au contexte et aux finalités de l'apprentissage pour les apprenants (Alvarez, 1982 : 10).

Le Niveau-Seuil français, qui suit le *Threshold Level* pour l'anglais, élaboré dans le cadre du Conseil de l'Europe, est le fruit d'une rencontre entre les deux tendances francophone et anglophone. Publié en 1977, le Niveau-Seuil vise à la fois des fonctions (des actes de paroles) et des notions. C'est une approche qui élabore en fait sur le notionnel-fonctionnel avancé par Wilkins (1972, 1976). Un niveau de langue est qualifié

de *fonctionnel* lorsqu'il a atteint un « Niveau seuil » de communication, comme celui décrit en 1976 (Trim in Tagliante, 2005 : 42). Ce niveau est déterminé par une liste de savoir-faire fonctionnels et notionnels, soit des comportements, organisés par situations d'emploi et que l'apprenant est censé maîtriser pour assurer son entrée dans la communauté de la L2 (Van Ek, 1979 : 103-104). Une fois ce seuil atteint, l'apprenant serait capable de se débrouiller dans le pays étranger, de nouer des liens avec les personnes rencontrées et d'échanger des informations et des idées (Trim in Tagliante, 2005 : 42). C'est un niveau minimal permettant de « fonctionner » dans cette langue (Alvarez, 1982 : 9).

Les résultats du programme fonctionnel selon l'approche de Wilkins, sont plutôt décevants cependant. On reconnaît qu'en pratique, sauf si l'apprenant a déjà des compétences linguistiques solides avant de commencer le cours à visée fonctionnelle, les résultats seront « médiocres » (Besse et Porquier, 1984 : 90). Des théoriciens britanniques critiquent l'approche de Wilkins, avançant qu'elle ne fait que remplacer une liste d'items (par exemple d'éléments grammaticaux) par une autre (une liste de notions et de fonctions) (Richards & Rodgers, 2001 : 163). L'approche ne fait que spécifier des produits et non des processus de communication (*Ibid.*). C'est alors que les théoriciens de l'approche communicative se pencheront sur les processus d'apprentissage et sur une théorisation plus fine du concept de « compétence de communication », grâce aux apports de Dell H. Hymes. L'ombre du fonctionnalisme et du naturalisme restera cependant toujours dans les esprits et occasionnera une conception « œcuménique, transparente, voire innocente de la notion » (Coste, 1980 in Gaonac'h, 1987 : 176).

2.1.2.2.2 Une approche communicative cognitiviste (à partir de 1980)

Le fonctionnel s'associe à ce qui a été nommé « le communicatif de première génération » et reste lié à certains aspects du behaviorisme (Bailly, 1998 : 41). L'approche précédente n'a pas remis en cause le postulat de Skinner, « qu'un bon enseignement explique et implique un bon apprentissage », et n'a fait que remplacer « la norme linguistique » par « la norme sociale » (Springer, 1996 : 161-162 in Rézeau, 2001). Le passage du « fonctionnel » au « communicatif », dans le cadre d'une approche communicative de « deuxième génération » se fait dans une certaine confusion, et pour

certain même, ne se révèle être qu'un changement de dénomination (Alvarez, 1982 : 13). Pour d'autres cependant, il s'agit d'une véritable évolution vers une « pratique raisonnée » de l'approche (Bailly, 1998 : 40-42 in Rézeau, 2001), un « renversement pédagogique » (Besse, 1980 : 35) à partir des apports de Dell H. Hymes sur la conceptualisation de « la compétence de communication »¹⁰ et de l'intégration des théories d'apprentissage autres que celles du conditionnement, fortement critiquées par Chomsky (1957).

« L'approche communicative [...] peut être considérée comme une refonte pédagogique nécessaire à une mise en cohérence entre les principes didactiques, déterminés par la centration sur l'apprenant, et une nouvelle vision de l'apprentissage. » (Springer, 1994, in Rézeau, 2001)

Les théories de l'apprentissage proposées par Krashen (1982), entre autres, fournissent une bonne base pour une pédagogie communicative, car elles se concentrent sur l'apprentissage d'une langue seconde, alors que la théorie chomskyenne reste muette à ce propos (Rézeau, 2001). Sur ses cinq hypothèses importantes, attardons-nous sur celle qui aura le plus d'influence sur le renversement pédagogique entre l'approche notionnelle-fonctionnelle et l'approche communicative à ses débuts, à savoir l'hypothèse sur l'intrant langagier (*the input hypothesis*). Cette hypothèse suggère que l'acquisition est possible si la structure linguistique rencontrée, alors qu'elle est d'un niveau de complexité légèrement au-dessus des compétences de l'apprenant, est tout de même comprise avec l'aide du contexte ou d'information extralinguistique (Krashen, 1982 : 21-22). L'enseignement doit alors fournir autant d'« intrant compréhensible » que possible. Krashen croit même que l'exposition à un intrant communicatif est plus efficace que l'apprentissage grammatical (1982 : 70 in Rézeau, 2001). Précisons que Krashen n'est pas directement associé à l'approche communicative mais qu'il fait plutôt partie des théoriciens de l'apprentissage qui ont su expliquer les pratiques communicatives et leurs succès (Richards & Rodgers, 2001 : 161). Johnson (1984) et Littlewood (1984), cités par

¹⁰ Hymes crée l'expression de « compétence de communication » (1972 in Richards & Rodgers, 2001 : 159) afin de contraster avec la vision chomskyenne de la langue et de la compétence langagière, qui se concentrait sur la recherche de la langue idéale et éloignée des conditions de communication.

Richards et Rodgers (2001 : 162), proposent une théorie de l'apprentissage tout aussi compatible avec l'approche communicative et qui se base sur un modèle d'apprentissage de savoir-faire. Pour ces chercheurs, l'approche communicative met en pratique le développement de savoir-faire, ce qui implique à la fois un aspect cognitif (l'internalisation de plans pour la création de comportements appropriés) et un aspect comportemental (l'automatisation de ces plans pour les convertir en performance fluide spontanée). Les apports de Johnson (1984) et Littlewood (1984) appuient donc la « pratique » comme méthode d'apprentissage de savoir-faire communicatifs (Richards & Rodgers, 2001 : 162).

La communication dans la salle de classe est alors comprise au début des années 80 comme le processus optimal d'apprentissage. Germain souligne que le « comment » enseigner n'a pas vraiment suivi de près le « quoi » enseigner, alors que la méthodologie naissante tentait de « récupérer à son profit », les théories du cognitivisme (Germain, 1991 : V-VI). Nous entrons en effet dans l'ère du cognitivisme, qui donnera lieu à une certaine distanciation de la didactique par rapport au fonctionnel behavioriste décrit jusqu'à maintenant. La psychologie cognitive en effet, postule, contrairement au modèle behavioriste, qu'il ne s'agit pas d'accumuler un ensemble d'habitudes pour acquérir une langue seconde. Le rôle actif de la pensée est dès lors mis en valeur, la langue s'apprenant par formation d'hypothèses sur les concepts abstraits qui la composent (Tardif, 1992 : 28-31, in Germain, 1991 : 65). « Apprendre consiste moins à réagir à des stimuli qu'à résoudre des problèmes » (Duquette, 1989 : 28, in Germain, 1991 : 66).

Grâce à l'apport des théories de J. Piaget (le *constructivisme*), la communication est vue comme permettant à l'apprenant d'être engagé dans un processus d'auto-construction langagière. Il construit lui-même ses propres règles de grammaire, par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement. La réflexion est privilégiée (selon la perspective *cognitiviste*). Les exercices utilisés seront ainsi ceux qui font appel à la *conceptualisation*. L'interaction est (seulement) le déclencheur de l'activité organisatrice interne de l'apprenant (Germain, 1991 : 56).

Le virement est si radical, au Canada et ailleurs, que ces principes mettront du temps à s’implanter dans les salles de classe de français de base, l’option d’enseignement de la langue seconde la plus populaire, d’autant plus que l’innovation à cette époque est bien le programme d’immersion. En 1984, Stern analyse combien le français de base a été délaissé et il insiste sur le besoin de faire entrer « l’immersion » en salle de classe de français de base et de mettre l’accent sur la communication (Stern, 1984). C’est grâce à son curriculum multidimensionnel¹¹ que le communicatif a finalement eu une place mieux définie dans les classes de français de base.

La visée utilitaire de l’école continue à s’installer dans les esprits à cette époque et en particulier au postsecondaire. On peut lire dès le milieu des années 1980, un grand nombre d’articles académiques qui se penchent sur la nécessité de bouleverser l’éducation pour relever le défi du fonctionnalisme. Stern en 1984 par exemple, souligne le rôle de l’université qui est, selon lui, d’enseigner des savoirs pratiques ou « utilitaires » et non plus d’enseigner la belle écriture comme jusqu’alors (in Duhamel, 1985 : 819). « L’approche communicative souhaite opérer un changement radical en donnant la priorité non plus au montage d’une hypothétique compétence linguistique, mais bien à la mise en œuvre d’un savoir-faire communicatif » (Springer, 2000). On parle alors d’une révolution langagière tranquille, « *a quiet language revolution* » (Duhamel, 1985 : 819).

« La compétence de communication » est dès lors l’objectif global de l’enseignement, et la compréhension de ce concept se précise aussi grâce aux apports des théories cognitives de l’époque et des publications de travaux de Dell H. Hymes (1982 et 1991). On réalise que la communication implique des processus plus complexes que ceux du décodage/encodage. Des « opérations cognitives de haut niveau » nous permettent d’interpréter activement les informations reçues ou de créer des informations sous une forme qui pourra être interprétée (Springer, 1999). Alors que dans la décennie précédente,

¹¹ Ce curriculum, imaginé par Stern en 1983, comprend quatre composantes essentielles : un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale (nature du langage, structure linguistique, comparaison entre les langues et stratégies d’acquisition de la langue). Ce curriculum insiste sur l’apprentissage du français comme moyen de communication réel qui part du vécu de l’élève, mais en y intégrant en contexte et par le biais d’activités communicatives les autres aspects de l’apprentissage d’une langue comme la culture, la grammaire, le lexique et la formation générale de l’élève (Martinez, 1996 : 89-90)

« la compétence de communication » ne se composait que d'une compétence linguistique et sociolinguistique, le tableau va se complexifier pour rendre compte des processus mentaux impliqués dans la communication (Springer, 1999). Les propositions de Hymes renversent tout à fait l'analyse linguistique, selon Springer (1999), et ouvrent la voie pour une compréhension toujours plus fine de l'aspect pragmatique de la langue. Un chemin que nous reprendrons dans la suite de cette thèse. La compétence de communication se décompose selon Hymes en sous-compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives, stratégiques (de compensation) (Canale et Swain, 1980 ; 1981) (Cf. Chapitre 2, § 2.2.2.2.3.). Dans les années 80, la définition de « compétence de communication », devient véritablement multidimensionnelle (Springer, 1999) et toujours orientée vers la performance.

Avec le découpage de la compétence de communication en diverses sous-compétences, la compétence formelle (ou linguistique) reprend une place dans la description de la compétence de communication. C'est ainsi que le concept de compétence grammaticale chomskyenne, qui renvoie « aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés » est intégré à l'approche communicative et à la notion de « fonctionnel », non sans une certaine incohérence méthodologique. Nous reviendrons sur la notion de compétence vue par Chomsky dans le prochain chapitre (Cf. Chapitre 2, § 2.2.1.1.). Canale et Swain sont les premiers en 1980, à compléter la théorie hymésienne selon laquelle la grammaire n'est rien sans les règles d'utilisation de la langue, en y ajoutant que les règles d'utilisation de la langue ne sont pas grand chose non plus sans la grammaire (1980 : 5).

2.1.2.2.3 Une approche communicative sociale et interactionnelle (1990 – aujourd'hui)

Avec l'apport des théories cognitives et acquisitionnelles des années 1990, qui explorent les processus de construction et d'utilisation des connaissances, la définition de la « compétence de communication » prend un troisième tournant et dépasse l'approche « universaliste » chomskyenne (Springer, 1999). L'approche a évolué d'une centration sur le message, vers la prise en compte de stratégies d'apprentissage et de communication en milieu social (Springer, 2000).

Les interactions en salle de classe en effet ne sont plus seulement vues comme les déclencheurs d'un processus individuel mais impliquent une collaboration avec l'interlocuteur. Germain explique que le modèle psychologique bipolaire (sujet-objet) qui sous-tend l'approche communicative est passé à une phase tripolaire (sujet-autrui-objet) vygostskienne. L'interaction est désormais vue comme un phénomène social et permet de distinguer entre l'« *input* » (l'intrant) qui est la langue présentée, et l'« *intake* » (la *saisie*, l'*appropriation* ou encore la *prise* suivant les théoriciens ; Cf. Wong et Simard : 2001) qui est la langue effectivement retenue (Germain, 1991 : 57-58). L'interaction didactique déclenche donc un processus bien précis qui est susceptible d'aboutir à l'acquisition d'une forme linguistique. La *négociation du sens* (Long, 1985) est une étape essentielle de ce processus. Le choix de la tâche à faire accomplir aux apprenants est aussi déterminante : « un simple échange d'information, écarts d'information à combler, décisions à prendre, questions à débattre, problèmes à résoudre, *etc.* » (Germain, 1991 : 70). Au niveau de l'opérationnalisation du concept de compétence de communication pour la salle de classe et l'évaluation, les apports de Bachman et Palmer (1996 : 61-82) font autorité jusqu'à ce jour. Ces chercheurs ont en effet mis à jour les interactions entre les différentes sous-compétences identifiées comme étant des composantes de la compétence de communication, avec les caractéristiques de la personne et de la situation de communication. La composante stratégique est celle qui rend possible l'utilisation de la langue car elle est la capacité à contrôler le processus communicatif lors de son actualisation (CECRL, 2001 : 75). Nous reviendrons sur une présentation plus détaillée de leur modèle dans le prochain chapitre (Cf. Chapitre 2, § 2.2.2.2.3.), qui présente les diverses définitions du concept de compétence.

Ces avancées sont de complets revirements par rapport à la conception behavioriste qui considérait l'apprentissage comme une réaction ou un réflexe. Dès lors, « la compétence stratégique du locuteur en langue étrangère constitue ainsi une composante essentielle de la compétence de communication » (Springer, 1999).

2.1.2.3 La perspective fonctionnelle en enseignement de la langue seconde au Canada aujourd'hui

Nous venons de retracer, aussi précisément que possible, le tournant pris par la didactique des langues d'une perspective éducative de l'enseignement vers une perspective *fonctionnelle*. Ce tournant s'est traduit par le passage de méthodes « structuralistes » à une approche communicative à divers visages. Les approches fonctionnelles et leurs diverses applications n'ont pratiquement que cet objectif essentiel en commun : aider l'apprenant à acquérir une compétence de communication en langue seconde et non plus lui présenter un savoir *à propos* de la langue seconde. « La langue n'est plus vue étroitement comme l'acquisition d'un savoir, mais bien comme la maîtrise d'un savoir-faire dans des situations de communication » (Germain, 1991 : V). Ce tournant vers le fonctionnel n'a pas fini d'être négocié cependant, et dans la première décennie du 21^{ème} siècle, les chercheurs sont encore à la recherche d'une théorie du pragmatique qui ferait l'unanimité (Springer, 2000).

Pour faire le point sur les différentes orientations prises par la didactique des langues, avançons tout d'abord que le paradigme fonctionnel à tendance *behavioriste* des années 1970-80 semble aujourd'hui sensiblement dépassé, et surtout depuis l'intégration par l'approche communicative des théories cognitivistes. Pourtant, comme le remarque Galisson (1980), « chaque méthodologie est un produit 'non-biodégradable', qui laisse toujours des traces ». Le terme de « fonctionnel » rattaché à cette époque, est encore d'actualité au Canada et garde quelques traces du fonctionnalisme behavioriste dont nous avons parlé. Ces signes prouvant que le fonctionnalisme n'est pas encore tout à fait dépassé prennent diverses formes (Phipps & Gonzales, 2004 : XV), et en éducation plus qu'ailleurs (plus que dans le monde professionnel par exemple) (Dufays, 2001 : 6).

Aujourd'hui au Canada, le terme de « fonctionnel » est largement utilisé dans les documents officiels (Vandergrift, 2006 : 45). Pour désigner l'objectif à atteindre de la vision 2013, par exemple, qui est la suivante : il s'agit d'ici 2013 de « doubler le nombre de diplômés du secondaire ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle » (*Ibid.*). Il est la preuve que la didactique des langues au Canada a embrassé la

vision utilitariste de l'enseignement de la langue seconde (« former des têtes bien faites ») par rapport à la vision plus culturelle ou « éducative » (« former des têtes bien pleines »), avec le risque de laisser pour compte le « formel », ou tout au moins de devoir forcer son articulation au pragmatique. La grammaire jusqu'à aujourd'hui, et malgré les apports du cognitivisme, de l'interactionnisme et de la psychologie sociale que l'on vient de survoler, reste aujourd'hui encore perçue comme une « restriction » (Springer, 2000) et pose des difficultés de « jointure » dans la pratique de classe (Lyster, 1994 : 2 ; Besse, 2001 : 38-39 ; Germain, 2005 : 4). C'est une des raisons pour lesquelles aujourd'hui encore, beaucoup de recherches se concentrent sur la réconciliation des deux démarches, et sur leur intégration dans une même séquence¹². L'orientation à prédominance communicative en arrive à une sorte d'impasse, que Lyster recommande de dépasser, entre l'enseignement formel, qui distrait de l'apprentissage de la communication, et l'enseignement du sens, qui tend à négliger la forme (Lyster, 2007 : 2).

La perspective fonctionnelle en enseignement des langues et au Canada, se traduit encore par le concept de « compétence de communication », l'objectif à atteindre de tout enseignement communicatif, que celui-ci soit behavioriste, cognitiviste ou éclectique (Germain & Netten, 2006). Le niveau « fonctionnel » est bien ancré dans les esprits comme étant le seuil minimum suffisant pour permettre la « communication », une vision axée résultat (Vandergrift, 2006 : 15)¹³. En effet, les deux termes de « fonctionnel » et de « communication » relèvent du produit de l'apprentissage. Vandergrift (2006) parle tout de même d'un objectif pour le moins « vague », qu'il faudrait clarifier. « L'essentiel, c'est de se faire comprendre » (Springer, 2000), est une expression qui résume bien les préoccupations résolument pragmatiques de la didactique des langues aujourd'hui, qui laisse la part belle au savoir-faire, à l'action, et au comportement (*Ibid.*). Le choix de ce terme n'est donc pas innocent, il désigne une idéologie qui guide le choix des

¹² Cf. les études de Nassaji (1999) ou Jean (2005).

¹³ Vandergrift (2006 : 15) explique en effet comment juger d'une compétence fonctionnelle pour les recensements : « la cible du Plan d'action relative à la 'compétence fonctionnelle' renvoie implicitement à la production orale, et cette habileté sert présentement de base pour déterminer le nombre de Canadiens possédant une compétence fonctionnelle dans leur deuxième langue. Dans le cadre du recensement, ce renseignement est obtenu à partir de la réponse 'Oui' ou 'Non' à la question suivante : « Parlez-vous suffisamment l'anglais [ou le français] pour tenir une conversation ? » »

programmes et des approches, ainsi que l'attitude même des professeurs dans leur salle de classe (Phipps & Gonzales, 2004 : XI).

Quant au concept de communication, sa définition se précise grâce aux chercheurs Claude Germain et Joan Netten (2006), qui apportent une contribution tout à fait intéressante pour mieux le saisir. Selon ces auteurs, qui s'inspirent entre autres des travaux en neurolinguistique de la chercheuse M. Paradis (2004), la notion de communication a deux composantes : la précision (*accuracy*) et l'aisance (*fluency*). La précision se comprend à la fois comme la « précision-savoir » la « précision-habilité », la première n'étant pas liée directement à la seconde, puisque ces phénomènes sont de natures différentes (faits et processus) et qu'ils sont localisés dans deux parties bien distinctes du cerveau (Paradis, 2004 in Germain & Netten, 2006 : 3). L'aisance fait référence à « la capacité pour un locuteur de faire des liens, non conscients, entre les éléments langagiers nécessaires à la communication » (*Ibid.* :1). L'enseignement/apprentissage de la communication ainsi définie est un sujet émergent et commence à s'éloigner d'un fonctionnalisme axé sur le résultat.

Il s'agit maintenant d'engager une discussion plus concrète sur l'enseignement dans un paradigme fonctionnel. Nous voyons dans le régime immersif canadien, l'exemple vivant d'une visée fonctionnelle appliquée à l'enseignement et les effets de celle-ci sur le niveau de compétence des apprenants. Cet exemple constituera le contexte de notre recherche et le point de départ de notre problématique.

2.2 L'enseignement immersif : une approche fonctionnelle axée sur la communication

2.2.1 Petite historique de l'immersion : le besoin de communication entre deux communautés

2.2.1.1 La « Révolution Tranquille »

Selon W. F. Mackey, on ne peut comprendre les différences dans l'éducation bilingue des pays qu'en étudiant le contexte social, économique et idéologique de la population (Mackey, 1976 : 107). Nous n'allons pas nous attarder beaucoup sur ces considérations, mais il serait tout de même pertinent de relever quelques faits expliquant l'émergence du régime immersif pour comprendre les idéologies et les espoirs qui l'accompagnent.

On peut faire remonter le début de la politique linguistique canadienne bilingue aux années 1960. Au Québec à cette époque, l'introduction par les Anglais de nouvelles formes d'entreprises, l'étape la plus extrême de l'industrialisme, commença à menacer de façon concrète les fondements de la culture québécoise. La population française prit alors conscience du phénomène d'acculturation en cours. Pour Jean Lesage, arrivé au pouvoir en 1960, il était « temps que ça change »¹⁴. C'était le début d'une révolution qualifiée de « tranquille ». Au Québec, puis en dehors du Québec, les populations francophones s'appliquent à affirmer leur identité et se nomment « les Fransaskois », « les Franco-manitobains », « les Franco-Terreneuviens » *etc.* (Bonetto, 2003 : 8). Dix ans après, toutes les institutions québécoises avaient effectué des changements dans les domaines de la politique, du gouvernement, de l'éducation, et de la religion. La majorité française avait appris dans le processus comment utiliser le pouvoir politique, et celui-ci prenait le pas sur les forces économiques.

¹⁴ Slogan du parti libéral au pouvoir à l'époque

Un des effets de ces changements toucha directement un grand nombre de familles anglophones. Les parents commencèrent à penser qu'il fallait donner à leurs enfants l'assurance de pouvoir travailler en français. Mais les écoles anglaises protestantes ne proposaient pas un enseignement du français de bonne qualité, et les écoles françaises étaient toutes catholiques. Les parents ressentirent alors le besoin de mettre sur pied une éducation bilingue dans les écoles anglaises protestantes et cela ne pouvait être fait qu'avec leurs propres ressources (Mackey, 1976 : 118-124).

2.2.1.2 L'émergence d'un bilinguisme canadien

2.2.1.2.1 L'idéal d'un bilinguisme effectif¹⁵

C'est après 1960 que les recherches démontrèrent les effets positifs du bilinguisme sur les plans linguistique, intellectuel et affectif (Lambert, 1977). Cette interprétation positive du bilinguisme jouera un rôle important dans la conception et la mise en place d'un programme scolaire d'immersion française (Rebuffot, 1993 : 6). C'est la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, la commission Parent, qui, en 1963, fût la première à mettre en lumière le problème de la situation des langues dans toutes les provinces canadiennes. Différentes commissions suivirent alors, et leur but était de formuler des recommandations pour améliorer le système d'éducation canadien. Ces commissions donnèrent lieu à l'élaboration de politiques linguistiques du gouvernement canadien, dont certaines modifièrent le système éducationnel. Par exemple, la Loi sur les langues officielles (1969) qui confère un statut légal au français et à l'anglais dans la fonction publique fédérale, eut une incidence directe sur les commissions scolaires protestantes. Elles durent accepter l'ouverture de programmes d'apprentissage de la langue française au sein de leurs établissements (Ouellet, 1990 : 3). Le terme d'« éducation bilingue » prend une résonance toute particulière, car on peut y lire l'espoir de voir se tisser des liens linguistiques et culturels entre les deux communautés (Bonetto, 2003 : 20). L'éducation bilingue devient un fait national, « une spécialité canadienne », qui s'ancre dans un contexte sociopolitique particulier (*Ibid.* : 23). Dès ces débuts, l'objectif est clairement de rendre les apprenants bilingues.

¹⁵ Terme emprunté à Bonetto (2003 : 102)

2.2.1.2.2 *Vers un bilinguisme fonctionnel*

Les difficultés de mettre en place un bilinguisme individuel à l'échelle du pays sont cependant évidentes. La transition semble s'être faite très vite entre un bilinguisme effectif, plus idéal que réaliste, et un bilinguisme fonctionnel au niveau individuel, et plus particulièrement pour les fonctionnaires. On peut reconnaître la naissance du phénomène dans les propos de Keith Spicer dans les années 70, rapportés par Graham Fraser (2006 : 117-119). Dans son deuxième rapport, il écrivit que tout le monde était capable d'apprendre à dire « *one moment please* » ou « un moment, s'il vous plaît » avant de passer un interlocuteur francophone à un collègue parlant français. Le français dans ce cas précis est alors seulement un outil qui n'a qu'une fonction, faire attendre l'interlocuteur sans le vexer. C'est cette idée de langue fonctionnelle qui survivra au gouvernement. Bonetto, en appuyant son étude sur un bon nombre de chercheurs, remet même en doute la réalisation de ce rêve de bilinguisme effectif par le fait du manque d'enseignants, de moyens financiers pour soutenir les infrastructures adéquates à un tel investissement au secondaire et aussi au postsecondaire (Wesche, 1985 ; Duhamel, 1985 ; in Bonetto, 2003 : 102). En réalité, il semblerait que la définition du bilinguisme penche tout naturellement vers un certain instrumentalisme. Selon Singh (1986 : 560 in Bonetto, 2003), la raison principale liée à l'apprentissage du français est la suivante : « *[to] produce bilingualism which would hopefully have continued access to economic achievement even as French political power increases* ». Précisons que le bilinguisme au Canada aujourd'hui n'a même pas l'ambition d'être premièrement individuel. Le bilinguisme est plutôt une obligation politique au niveau des services fédéraux, des entreprises publiques ou dans le domaine de la consommation (Bonetto, 2003 : 9). L'adoption d'une perspective fonctionnelle sur le concept de compétence est alors évidente. Il s'agit de pouvoir « fonctionner » dans les deux langues à un poste gouvernemental.

Jean-Claude Corbeil (2007 : 379-385) définit clairement le concept de « bilinguisme fonctionnel » choisi par le Canada de nos jours. Il s'agit tout d'abord de distinguer le « bilinguisme institutionnel » et le « bilinguisme fonctionnel ». « Le bilinguisme est institutionnel lorsque la société tend à vouloir faire de chaque individu un individu bilingue tant de langue commune que de langue de spécialité » (*Ibid.*: 379). Par

contraste, « le bilinguisme est fonctionnel lorsque la connaissance d'une langue étrangère est liée à l'exercice de certaines fonctions bien identifiées, pour des raisons connues découlant d'un projet collectif qu'a décidé de poursuivre une société » (*Ibid.*). La stratégie du bilinguisme fonctionnel permet donc la coexistence de « deux unilinguismes techniques » puisque seul le titulaire du poste connaît la langue utile pour sa fonction précise. Le bilinguisme fonctionnel permet « la communication d'une langue à l'autre, au sein d'un réseau connu et analysé ». Nous sommes bien dans une perspective performative, proche de la tâche.

« La notion d'ouverture culturelle et la volonté de communiquer avec les Canadiens français sont diluées par les espoirs professionnels et économiques que la plupart des Canadiens anglais confient au programme d'immersion » (Bonetto, 2003 : 38) Même si on peut lire que « la vision de la dualité linguistique au Canada ne se limite pas à un niveau de compétence fonctionnelle » (Vandergrift, 2006: 15), l'aspect instrumental du bilinguisme semble être le premier dans les esprits des citoyens canadiens. De façon générale, les Canadiens évoquent en tête de liste sur les avantages du bilinguisme celui de pouvoir « obtenir un meilleur emploi », et ensuite ils font référence à d'autres points comme les suivants : « un bénéfice du point de vue éducatif et culturel, une meilleure connaissance du Canada et de sa population, une ouverture sur une autre culture, une amélioration des aptitudes à communiquer, une attitude compétitive sur les marchés mondiaux » (Fitzgerald, 1992 : 7 in Bonetto, 2003 : 40). Estelle Bonetto qui a développé sa thèse de Master sur l'idée d'exemplifier « un bilinguisme canadien » par son expression à Régina, dans la Saskatchewan, a relevé les articles de presse pertinents à ce sujet du journal local le *Leader Post* lors des années charnières de l'émergence des politiques linguistiques sur le bilinguisme. Cette chercheuse en déduit que :

« la pratique de la langue française en tant que langue seconde au Canada s'est fortement matérialisée à mesure que le gouvernement l'incorporait à ses institutions. Elle est ainsi devenue un outil que l'on acquiert, que l'on utilise, que l'on revend, autrement dit un produit de consommation pratique ».

L'immersion est l'une des options les plus populaires dans l'atteinte de cet objectif (Bonetto, 2003 : 88).

L'aspect utilitaire de ce que l'on pourrait appeler le bilinguisme fonctionnel à la canadienne, se retrouve dans les attitudes permissives de certains chercheurs sur les résultats du programme à travers le niveau des apprenants (Cf. Chapitre 1, § 1.2.3.).

2.2.1.3 Les premières expériences immersives

Les débuts de l'enseignement du français par immersion semblent ainsi résulter d'un contexte historique marqué par les acquis politiques, économiques et sociaux de la Révolution tranquille, et aussi d'un renversement d'opinion à propos des effets du bilinguisme et du changement de statut officiel du français (Rebuffot, 1993 : 9). Le Ministère de l'Éducation assumait désormais une double responsabilité, l'enseignement de la langue maternelle et celui du français langue seconde. La qualité de cet enseignement devint une priorité. Germèrent alors diverses initiatives intéressantes pour améliorer l'enseignement du français, et l'une d'entre elles attira l'attention plus particulièrement : il s'agissait d'utiliser le français comme outil et comme langue d'enseignement pour faciliter l'apprentissage.

On reconnaît aujourd'hui que c'est en Ontario que la première expérience d'immersion eut lieu. La *Toronto French School* ouvrit une classe d'immersion en français dès 1962. Mais l'expérience la plus populaire reste celle dite de St Lambert, dans la province du Québec. En 1965, une école protestante de la région montréalaise, la *St Lambert Elementary school*, accepta d'entreprendre une tentative expérimentale d'immersion française, après deux années de pression exercée par les parents anglophones sur l'administration de l'école. Cette expérience fût suivie de près par deux experts, Wallace Lambert (psychologue social) et Wilder Penfield (neurologue) de l'Université Mc Gill. Après ces premières expériences, l'immersion commença à se diffuser progressivement dans tout le Canada. Après les expériences en Ontario et à Montréal, le principe de l'enseignement immersif se diffusa dans le pays en revêtant différentes formes. Cette méthode devint rapidement l'option d'enseignement du français

langue seconde la plus populaire. Comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, le régime immersif prendra plusieurs visages selon les provinces et les institutions scolaires.

2.2.2 Caractéristiques de l’immersion

Notre objectif n’est pas de critiquer, ni de faire l’éloge du régime immersif au pré-universitaire, tel qu’il est pratiqué ou tout au moins conçu de nos jours. Notre réflexion dans ce paragraphe se limitera à dresser un portrait des croyances et théories sous-tendant le régime immersif. Ces caractéristiques aideront peut-être le lecteur à mieux comprendre le produit de l’apprentissage immersif, soit le profil des apprenants après leur diplôme pré-universitaire. Nous nous intéressons ici, en effet, en priorité aux ressortissants d’immersion et à leur accueil dans les universités non francophones et unilingues, et non aux méthodes immersives en elles-mêmes.

2.2.2.1 Définitions et objectif de l’immersion

Une première définition de l’immersion nous est donnée par Cummins et Swain (1986 : 8), « l’immersion désigne une situation où des enfants d’un milieu linguistique et culturel identique qui n’ont eu aucun contact préalable avec la langue de l’école sont placés ensemble dans une classe où la langue seconde est la langue d’enseignement ». Au niveau pédagogique, l’immersion est définie comme « [...] située au carrefour de l’enseignement d’une langue maternelle et [de] celui de l’enseignement d’une langue seconde [...] » (Association canadienne des professeurs d’immersion, 1977 in Rebuffot, 1993 : 51). L’immersion diffère de la « *submersion* » qui désigne la situation où les enfants sont placés dans une école où la langue d’enseignement n’est pas celle de la maison, mais où leurs camarades de classe sont déjà capables de parler la langue de l’école. Il s’agit des cas où un élève non francophone est inscrit dans une école de langue française fréquentée par des francophones dans un environnement où on parle français. Ce contexte d’apprentissage a la réputation d’être négatif pour le développement scolaire et psychologique (Artigal, 1991 : 2-3 in Rebuffot, 1993 : 52).

L’objectif d’un cours d’immersion est d’assurer l’acquisition du français par le biais d’autres disciplines, sans que les élèves ne perdent leur identité ou leur première

langue. Micheline Ouellet parle de l'assurance d'acquérir un « *bilinguisme additif* » grâce au principe immersif (Ouellet, 1990 : 24-25). Un autre objectif selon Genesee (1987 : 4 in Rebuffot, 1993 : 54) serait de rapprocher la communauté francophone et la communauté anglophone. Assurer la communication entre les deux communautés est, rappelons-le, un véritable enjeu politique d' « unité nationale ».

Hammerly n'hésite pas à exprimer de façon claire et directe l'objectif de l'enseignement d'une langue seconde au Canada : « produire des bilingues » (Hammerly, 1989 : 3), d'un « niveau fonctionnel » par l'intermédiaire de l'immersion (Genesee, 1987 : 49). Ce qui a la conséquence suivante sur le français de l'immersion selon Denis sur le français de l'immersion (in Bonetto 2003 : 86) : « *a second language devoid of identity and culture, a language of consumption and job prospects rather than a language of participation and collective expression* ». L'enjeu fondamental de cette méthode est de faire acquérir la langue par le biais de matières scolaires, ce qui renforce en effet une conception instrumentale de la langue (Mac Farlane, 2001 : 58 [1]).

2.2.2.2 Les assises théoriques de l'immersion

Micheline Ouellet nous indique que tout programme de langue seconde doit se fonder sur des assises neuropsychologiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, cognitives, sociales, pédagogiques, et même politiques. Nous avons survolé dans la partie précédente les aspects sociaux, sociolinguistiques et politiques qui ont mené à la naissance du phénomène. Penchons-nous maintenant sur les assises théoriques qui soutiennent l'immersion sous un angle linguistique.

L'approche immersive est une forme « d'enseignement basé sur le contenu » (*Content-Based instruction*) (Richards & Rodgers, 2001 : 206). Ce type d'instruction réfère à une approche d'enseignement organisé selon le contenu ou l'information que les étudiants doivent acquérir et non pas selon le linguistique, ou même le savoir-faire langagier (*Ibid.* : 204). L'enseignement basé sur le contenu se rapproche sur ce point de l'approche communicative des années 1980. Un cours devrait idéalement se concentrer

sur la communication et l'échange d'informations, tandis que le sujet devrait être toute question engageante, qui ne concerne en rien la langue elle-même (*Ibid.* : 205).

Selon la théorie d'Hamers & Blanc (1983), rapportée par Micheline Ouellet (1990 : 29), l'immersion se fonde sur deux principes fondamentaux. Premièrement, « on apprend une deuxième langue de la même manière qu'on apprend sa langue maternelle ». Deuxièmement, « une langue s'apprend mieux dans un contexte où l'élève est socialement situé à apprendre la langue et est exposé à cette langue dans sa forme naturelle ».

La conception sur la nature de la langue qui sous-tend une approche par contenu est multiple mais quelques postulats peuvent être relevés ici. Le rôle de la langue tout d'abord et de véhiculer des contenus. L'unité linguistique centrale n'est donc pas forcément la phrase, mais toute unité qui permettrait de créer une cohérence et une cohésion à l'intérieur d'un événement de discours ou d'un type de texte (Richards & Rodgers, 2001 : 208). La langue est aussi vue comme impliquant plusieurs savoir-faire rassemblés pour l'accomplissement d'une tâche. La langue ne devrait pas être apprise dans ses dimensions séparées mais bien par l'intégration de ses dimensions vers des savoir-faire (*integrated skills approach*) (*Ibid.*). Enfin, dans l'approche par contenu, la langue est utilisée avec des objectifs spécifiques. L'objectif de communication peut être académique, professionnel, social, pour l'amusement, *etc.*, et donne son sens et sa forme aux discours et aux textes (*Ibid.*).

En termes de psycholinguistique et de théorie de l'apprentissage, Krashen (1984) explique l'acquisition de la langue seconde dans le contexte immersif par les trois principes suivants :

- une longue exposition à la L2 et des interactions, dans la L2, avec un locuteur compétent, idéalement avec un locuteur natif ;
- une situation dans laquelle la langue seconde est le véhicule de communication plutôt que l'objet d'étude ;

- une situation protégée dans laquelle il n'y a que des élèves qui apprennent la langue seconde ; ce qui réduit l'anxiété et la peur de s'exprimer en français en salle de classe. Ce qui importe, ce sont les habiletés réceptrices et le contenu compréhensible.

Swain (1985 : 235-253) ajoute plus tard aux principes de Krashen, celui de la « production *output* compréhensible » parce qu'elles forcent les élèves à porter attention à la forme de leurs messages. Cummins développe la théorie de « *l'interdépendance linguistique* » pour expliquer le succès de l'enseignement immersif. Ce modèle met l'accent sur le fait que les habiletés dans une langue peuvent être opératoires aussi dans une autre langue. Apprendre à lire, par exemple, est une habileté qui ne s'acquiert qu'une fois. Il y aurait donc une base commune à de nombreux autres aspects de la compétence langagière en L1 et en L2 (Cummins & Swain, 1986 in Ouellet ; 1990 : 31).

2.2.2.3 Les divers types de programme d'immersion

2.2.2.3.1 Quatre critères de différenciation

Quatre critères entrent en jeu pour différencier les diverses options de l'enseignement par immersion (Rebuffot ; 1993 : 64) :

- La proportion du temps d'enseignement en français au cours d'une année scolaire (50% → 100%)
- Le moment où débute l'apprentissage (immersion précoce, moyenne, tardive)
- Le nombre de langues secondes enseignées
- Le milieu scolaire où se trouve l'immersion (les classes d'immersion peuvent coexister avec les classes traditionnelles en anglais ou avec un programme de français langue maternelle).

Présentons une typologie (Ouellet, 1990 : 26-27) rapide des divers types d'immersion disponibles.

2.2.2.3.2 L'immersion totale

- L'immersion **longue ou précoce** (maternelle – 12^{ème} année) : dans ce type de programme, de moins en moins de temps est alloué à l'enseignement du français (de 70 à 100% en maternelle jusqu'à 50 à 60% en 12^{ème} année).
- L'immersion **moyenne** (4^{ème} – 12^{ème} année) : l'enseignement des matières en français est dispensé de façon plus graduelle (de 80 à 100% en 4^{ème} année jusqu'à 50 à 80% en 12^{ème} année).
- L'immersion **courte** : (6^{ème} – 12^{ème} année) : ce type de programme est plus intensif que les précédents. En ce qui concerne le temps alloué à l'enseignement en français : de 60 à 80% la 6^{ème} année jusqu'à 50% en 12^{ème} année.

2.2.2.3.3 *L'immersion partielle*

- L'immersion **précoce partielle** (1^{ère} – 6^{ème} année) : l'enseignement se fait 50% en anglais et 50% en français.
- L'immersion **tardive** (8^{ème} – 12^{ème} année) : environ 85% des matières sont enseignées en français et 15 % du temps est consacré à l'enseignement de l'anglais langue maternelle.
- La **post immersion** (ou l'immersion postsecondaire) : ce type d'enseignement est peu répandu. Il s'agit de l'enseignement de matière enseignée en langue seconde au niveau universitaire

2.2.3 Le profil des apprenants ressortissants d'immersion

2.2.3.1 *Les débuts de l'expérience immersive : des résultats prometteurs ?*

Les premières études portant sur cette expérience se révèlent très encourageantes (Lambert & Tucker, 1972). Après la publication des résultats de la première expérience de St Lambert, une série d'évaluations scientifiques prend le pas à travers le Canada au rythme de la naissance des programmes d'immersion, et chacune d'entre elles ne fait que réaffirmer le succès de cette nouvelle approche didactique. Krashen, probablement en tête de file des partisans de l'immersion, proclame en 1984 que l'immersion constitue « une réussite phénoménale » (Krashen, 1984 : 63).

Entre les années 70 et 80, plusieurs enquêtes sont menées dont l'objectif était de comparer les diverses formules que nous venons de passer en revue. Certains chercheurs privilégient l'immersion en 6^{ème} et 7^{ème} année parce que la maturité d'esprit des élèves de 11 ans a une influence bienfaisante qui permet d'accélérer l'apprentissage. Mais d'autres sont d'avis que l'immersion totale précoce est la plus efficace au niveau de la maîtrise de la langue et de la confiance en ses compétences en français (Swain & Lapkin, 1982 : 82-86)¹⁶.

C'est, aujourd'hui, l'option immersion totale longue qui rallie le plus grand nombre d'apprenants anglophones (Ouellet, 1990) et qui donne des résultats les plus encourageants (Comblain, 2004 ; Lyster, 2007 : 11).

2.2.3.2 A partir de 1980 : des résultats mitigés

Les recherches sur le niveau des apprenants ressortissants d'immersion se multiplient à partir des années 80 et révèlent des résultats inattendus. C'est à partir de cette époque que s'ouvre un grand débat qui a pris le pas sur les premières années d'enthousiasme autour du phénomène.

Les défenseurs de l'immersion se rangent derrière l'idée de « bilinguisme fonctionnel ». Dans les années 80, la langue des ressortissants d'immersion a souvent été qualifiée de « fonctionnelle », dans le sens où elle était considérée comme suffisante, voire tout à fait satisfaisante. Genesee par exemple estime que les élèves s'expriment avec le naturel et la spontanéité « d'un natif » (Genesee, 1987 : 48-49), même si leur niveau de correction grammaticale, la prononciation et le vocabulaire n'atteint pas celui d'un francophone (Genesee, 1987 : 46-49). Tant que la communication n'est pas en jeu, un bon nombre d'erreurs sont acceptées et c'est ce qui rend la langue des ressortissants d'immersion si particulière, car faisant preuve entre autres de nombreuses fossilisations de formes linguistiques erronées (Lyster, 1987 : 712). Le fameux dialogue authentique

¹⁶ Cette étude a été réalisée entre 70 et 79, et cherchait à comparer les résultats de l'immersion totale précoce, l'immersion partielle précoce et l'immersion partielle tardive. Les résultats montrent que les élèves de l'immersion totale précoce sont bien en avance par rapport à ceux ressortissants des deux autres types de programmes (Swain & Lapkin ; 1982 : 85-86)

relevé pour la promotion de l'immersion (1983), et retranscrit par Lapkin, Swain et Argue, met en scène deux petites filles (l'une native francophone et l'autre anglophone en immersion) conversant en français sans problèmes. La petite fille anglophone répète pourtant sans arrêt la même erreur, « tu dis que tu *es* neuf ans », mais sa camarade francophone n'en semble pas troublée (Lapkin, Swain & Argue, 1983 :12). De même, Day et Shapson dans une étude datant de 1996, insistent sur le fait que la compétence de communication ne doit pas être définie par la prononciation, l'intonation ou la grammaire orale. Ces chercheurs ont cherché à prouver par des tests oraux que les élèves d'immersion sont capables de communiquer la même qualité d'information et de description dans des discussions complexes que des francophones du même âge (Day & Shapson, 1996). Un niveau « fonctionnel » reste donc très permissif sur les compensations variées dont peuvent faire preuve les étudiants d'immersion pour se débrouiller lors de la production en L2. On retrouve ici l'idéal de l'« éducation naturelle », qui traverse les sciences de l'éducation avec la mythification de l'autonomisation de l'enfant¹⁷ des dernières décennies (Giroux, 1992), tout autant que la didactique des langues par la recherche d'une acquisition naturelle, par la méthode « naturaliste » (Besse, 2001 : 32). Nous reconnaissons en didactique la tendance, décrite par Aline Giroux, de passer en éducation « de la société répressive à la *permissive society* » (1992 : 192).

Certains chercheurs rejettent cependant la perspective permissive (Rebuffot, 1971 ; Spilka ; 1974 dans les précurseurs, puis Hammerly, 1987 ; Lyster, 1987 et bien d'autres), et, surtout depuis la fin des années 80, tentent de dresser un portrait réaliste de la compétence des diplômés d'immersion. Les paragraphes ci-après, soulignent les forces et les faiblesses de ces apprenants telles qu'elles ont été décrites dans diverses recherches. Nous commençons par souligner les domaines où généralement on reconnaît un bon niveau chez les ressortissants d'immersion.

2.2.3.2.1 *La compétence discursive*

¹⁷ De nombreux pédagogues se baseront ainsi sur les théories de Rogers : « Éduquer un enfant, c'est le protéger de toute évaluation externe c'est lui inspirer confiance en lui-même », et le laisser être ce qu'il est. (Rogers, 1969, chap. 12 in Giroux, 1992 : 194).

La compétence discursive¹⁸ est bel et bien acquise selon l'étude d'Harley (1984). On ne parle pas ici de la correction grammaticale mais bien de la compréhension et de la production d'un discours cohérent. Harley ajoute que les tout jeunes apprenants en immersion précoce sont très forts pour faire passer ce qu'ils veulent dire par un moyen ou par un autre (gestes, mimes...). Ils n'hésitent pas à demander de l'aide au professeur qui suppléera à leur manque de vocabulaire. À un plus haut niveau, ils sont capables de produire un discours écrit (écriture d'histoire et d'une lettre de persuasion) sans discontinuité dans la logique temporelle des phrases, par exemple. Ces mêmes élèves possèdent une compétence discursive suffisante pour comprendre bien une matière enseignée en L2. On dit même que leur compétence discursive se rapproche fort de celle des natifs (Harley, 1984 : 59).

2.2.3.2.2 Une compétence sociolinguistique non basée sur la grammaire

Une certaine compétence sociolinguistique¹⁹ est jugée comme comparable à celle des natifs si elle ne se base pas sur la grammaire pour leur réalisation (Cummins & Swain, 1996 : 135). Nous verrons par la suite en effet que la compétence purement linguistique n'est pas favorisée par le type d'apprentissage en question. Raymond Mougeon a étudié ce sujet en profondeur dans le contexte de trois écoles secondaires des banlieues de Toronto qui proposent un programme d'immersion : 41 étudiants entre la 9^{ème} et la 12^{ème} années scolaires. Les élèves ont été enregistrés sur cassette audio lors d'une interview de 40 minutes environ. Mougeon avance que les variantes qui sont acquises sont celles qui sont « légèrement marquées » (c'est-à-dire utilisées autant dans des contextes informels que formels) puisque les élèves y sont exposés le plus en salle de classe. Ils maîtrisent aussi les variantes qui sont plus simples que leurs équivalents standards (par exemple l'emploi de l'auxiliaire « avoir » pour « être »), celles qui se rapprochent de l'anglais (par exemple, l'emploi de « juste » pour « seulement ») et le naturel de certaines de ces variantes (la suppression du schwa) (Mougeon, Rehner, Nadasdi, 2004).

¹⁸ La compétence discursive est définie par Micheline Ouellet comme la capacité d'« organisation des structures, combinaison et interprétation des formes » (Ouellet, 1990 : 227).

¹⁹ La compétence sociolinguistique est définie par Raymond Mougeon comme la capacité à utiliser les variantes linguistiques qui sont de formes équivalentes sémantiquement mais qui varient dans le discours en fonction de facteurs variés linguistiques et extralinguistiques (Mougeon, Rehner, Nadasdi, 2004).

Ces compétences font partie finalement de ce qui est souvent appelé la compétence de communication, ou *compétence fonctionnelle*. On retrouve le débat qui divise les chercheurs que mentionnait Jacques Rebuffot, et ici les tenants d'une langue principalement fonctionnelle. Genesee, satisfait de voir le niveau de compétence communicative atteint, avance que les élèves s'expriment avec le naturel et la spontanéité « d'un natif » (Genesee, 1987 : 48-49). Affirmation nuancée par l'observation que les élèves parlant comme L1 la langue de la majorité tendent à être félicités pour le seul fait de se dédier à l'apprentissage d'une L2, indépendamment de leur niveau de maîtrise (Cummins & Swain, 1986 : 46)²⁰. L'essentiel est que la communication soit un succès.

La compétence de communication ainsi définie, qui caractérise les ressortissants d'immersion, reflète la méthode d'apprentissage par immersion. Les apprenants ont des besoins à communiquer en salle de classe et ils n'ont pas d'autres moyens que de mettre en œuvre des stratégies pour pouvoir les exprimer. Cyr et Germain ont rapporté que ces habiletés sont habituellement classées parmi les stratégies positives d'apprentissage. La demande de clarification et de vérification est une stratégie socio-affective (Cyr & Germain ; 1998, 55). La capacité à contourner les problèmes est une compétence cognitive de paraphrasage (Cyr et Germain, 1998 : 53). Les auteurs signalent pourtant que cette dernière est considérée comme une stratégie d'apprentissage seulement si elle suscite une rétroaction de la part de l'interlocuteur et qu'elle sert donc à apprendre un mot ou une expression. Sinon, elle est simplement une compétence de communication compensatoire.

2.2.3.2.3 *La compétence linguistique*

La compétence linguistique (c'est-à-dire ici leur maîtrise de la phonétique, de la morphologie, du lexique, de la sémantique, de la grammaire et de la syntaxe) des ressortissants a été critiquée d'abord en production écrite. Dès 1971, Rebuffot fait référence surtout à l'interférence évidente avec l'anglais pour certaines constructions (« to think of » devient « penser de », au lieu de « penser à » par exemple (1993 : 92). A

²⁰ Les auteurs étiquettent ce phénomène « le double-standard linguistique ».

l'époque cependant, il n'est pas entendu. En 1976, Spilka remarque aussi l'absence certaine de précision dans la production écrite et surtout orale des élèves. Il expose ses conclusions : on y trouve « de nombreuses erreurs d'omission et d'addition qui mettent en évidence l'influence de la L1 ainsi que des échecs fréquents dans l'établissement de différenciations pertinentes et fines quand elles ne sont pas nécessaires en français » (Spilka, 1976; traduction libre). Hammerly insiste sur le fait que le discours ne contient pas seulement « quelques erreurs », mais qu'il s'agit bien d'un « pidgin de salle de classe très incorrect », même après 12 ou 13 ans d'immersion (Hammerly, 1989 : 20). L'étude de Pellerin et Hammerly révèle les caractéristiques de *l'immersionese*, soit la langue de l'immersion pour de nombreux chercheurs. Cette langue est répétitive, avec de nombreux faux départs et circonlocutions. Les phrases complexes sont évitées, sauf si la structure est la même dans les deux langues. 24,5 % des erreurs concernent le système verbal (temps, conjugaison, auxiliaire), 17,3% le vocabulaire et les structures idiomatiques, 17% les prépositions, 16,5% le genre des noms, 10,6% les pronoms, 8,5% les articles, 5,6% les liaisons, la prononciation et autres structures (Pellerin & Hammerly, 1986 in Hammerly, 1987). Cette langue fossilisée connue pour être le « parler » des apprenants ressortissants d'immersion a reçu plusieurs appellations péjoratives : le « franglais » (Hammerly, 1989 : 27), et plus récemment Graham Fraser, commissaire aux langues officielles depuis 2006 l'a nommé un « dialecte » ou « un créole » (2006 : 192).

L'enseignement du lexique est, selon certains chercheurs, largement méprisé dans les cours en immersion qui sont centrés sur le contenu disciplinaire et non la forme. Pourtant, les élèves commencent leur expérience académique sans aucune connaissance en français. À peine arrivés, ils sont tout de suite exposés à une grande quantité de vocabulaire dans des domaines très divers. Ils acquièrent donc plus de vocabulaire que leurs homologues en français de base mais celui-ci est d'une « qualité » insuffisante. Il est limité, ils ne savent pas bien utiliser les mots dans une phrase, et il leur manque des expressions appropriées à leur âge ce qui les empêche d'exprimer ou de comprendre des idées, des opinions ou des pensées complexes (Belisle, 1997). Jusqu'aujourd'hui encore, certains chercheurs estiment que les compétences stratégiques dont ces étudiants font preuve ne sont plus suffisantes. Elles sont même aujourd'hui considérées comme la cause

de fossilisations précoces de formes linguistiques et que celles-ci neutralisent la progression des « compétences dites de bas niveau » (Gajo, 2001 : 11).

Un inconvénient majeur de la méthode immersive nous apparaît donc à la lumière de ces résultats. Les élèves tendent à entériner des formes fautives dans leur discours et lorsque l'apprentissage stagne de façon évidente, on peut même parler de « fossilisation précoce de l'interlangue » (Lyster, 1987 : 712). Les élèves se trouvent en effet en situation de produire du langage alors qu'ils n'en ont pas les moyens, ce qui les pousse à un *transfert négatif* (ou *interférence*) avec la langue maternelle.

2.2.3.2.4 *La compétence sociolinguistique basée sur la grammaire*

La compétence sociolinguistique qui se base sur une distinction grammaticale est une autre pierre d'achoppement. Cette compétence ne se prouve pas aussi bonne chez les jeunes élèves en immersion que chez les jeunes natifs. Par exemple, Roy Lyster remarque que certains élèves utilisent systématiquement la forme « tu » lorsqu'ils parlent à un groupe de personnes (1987 : 710). Raymond Mougeon, dans l'étude à laquelle nous avons déjà référé, expose leurs faiblesses concernant les variantes vernaculaires. Les formes comme le *m'as*, (*ça*) *fait que*, *ouvrage*, et *rester* sont entièrement absentes de leur discours et le *rien que* et le *nous autres* en sont quasiment inexistantes aussi. Par contre, les élèves utilisent fréquemment les variantes formelles telles que *ne*, *seulement*, *alors*, *donc*, *je vais*, *nous*, *être*, *emploi*, *travail*, *habiter* (Mougeon, Rehner & Nadasdi, 2004).

2.2.3.2.5 *La compétence interculturelle*

La compétence interculturelle²¹ des élèves en immersion n'est pas non plus jugée suffisante. Bibeau nuance en effet les propos d'autres chercheurs qui référaient à l'ouverture culturelle des élèves. Elle est réelle mais limitée, signale-t-il (Bibeau, 1984 : 45). Calvé, par exemple, met l'accent sur « le problème épineux et complexe de la culture » (Calvé, 1988 : 110). Il est difficile d'enseigner un contenu culturel dans le contexte immersif. Pourtant les leçons tirées de l'immersion nous enseignent la nécessité de l'acquisition d'une compétence interculturelle pour rendre les élèves capables de

²¹ La compétence interculturelle se définit comme la capacité à s'ouvrir à l'altérité, et à « des expériences culturelles nouvelles » (CECRL, 2001 : 40)

communiquer avec les membres de la communauté de langue française. L'immersion doit répondre à un « défi culturel » et l'arrivée de nombreux immigrants au Canada rend ce défi encore plus signifiant.

Il existe donc bien un groupe de chercheurs qui met en doute certains aspects de l'option immersive, et n'embrasse donc pas la perspective fonctionnelle permissive des débuts de l'immersion. Une tendance assez récente parmi les chercheurs explique que l'immersion n'est peut être pas l'option idéale pour tous les profils d'apprenants. Cummins et Swain (1986) expliquent ce fait par la nature même de la méthode immersive. La compétence discursive acquise en salle de classe est, selon leurs propres termes, « *attribute based* » (basée sur les attributs), c'est à dire qu'elle dépend largement des attributs cognitifs de l'individu. La compétence linguistique, « *input based* » (basée sur l'input), ne se développe pratiquement qu'au contact et lors de l'utilisation de la langue cible (Cummins & Swain, 1986 : 211-212). J.M. Mannavarayan, quant à elle, explore les différences individuelles en détail et en conclut que l'immersion n'est décidément pas adaptée à tous les enfants. Les facteurs de personnalité ou extérieurs sont si nombreux qu'il revient aux parents, selon elle, d'être à l'écoute de leurs enfants avant de prendre la décision de l'inscription (2002, 137).

2.2.3.3 Synthèse sur le profil des apprenants

En résumé, le profil des ressortissants est le suivant selon les recherches. Les étudiants d'immersion sont des locuteurs qui communiquent avec une fluidité et une efficacité relative en langue seconde, mais dont les structures grammaticales sont fautives et les choix lexicaux et les expressions pragmatiques sont non-idiomatiques, en comparaison avec des locuteurs natifs du même âge (Lyster, 2007 : 16; traduction libre)²².

²² « *Immersion students are second language speakers who are relatively fluent and effective communicators, but non target-like in terms of grammatical structure and non-idiomatic in their lexical choices and pragmatic expression- in comparison to native speakers of the same age* » (Lyster, 2007 : 16).

Dans le domaine de la recherche en linguistique appliquée et en acquisition d'une seconde langue, la tendance générale est à ne pas se contenter d'un niveau fonctionnel ainsi décrit, soit qui vient souvent avec ses incorrections formelles. Rappelons la définition récente proposée par Germain et Netten (2006) de l'objectif de « communication », où sont rassemblées la précision linguistique (précision- savoir et précision-habilité) autant que l'aisance. L'immersion de deuxième génération vise donc à mettre « plus de langue dans un enseignement *en langue* » (Gajo, 2001 : 11) et ne se satisfait pas d'une compétence figée et fautive. L'expression la plus récente de cette tendance est celle de Lyster (2007) qui propose une association de l'enseignement formel et communicatif au sein de la salle de classe. C'est l'hypothèse de base de Lyster (2007) qui avance une approche équilibrée, ou plus justement selon sa terminologie « *a counterbalanced approach* », pour l'enseignement basé sur le contenu. Cette approche est définie ainsi : « *a principled means for systematically integrating content-based and form-focused instructional options* ».

Dans le dernier paragraphe de ce chapitre, nous allons donc dépeindre les observations concrètes sur les lacunes et les défis du postsecondaire dans l'accueil de ce type particulier d'apprenants qui sont à la base de notre étude.

2.3 L'après-immersion : besoin de redéfinir la compétence langagière

2.3.1 Choisir le français à l'université ?

2.3.1.1 Une certaine démotivation pour le français

Phipps et Gonzales (2004) font la remarque d'une tendance générale vers la baisse du nombre d'inscrits en langue vivante à l'université, et parlent même de « crise » de l'enseignement supérieur dans les sciences humaines. Alors que les inscriptions à l'université ont augmenté largement depuis les années 90, les inscriptions en français et surtout dans les programmes spécialisés ou avec une majeure ont drastiquement baissé (Richmond, 2005 : 53). Les étudiants avouent eux-mêmes « être fatigués d'apprendre le

français » (CPF, 2005 : 35). On peut lire que les ressortissants d'immersion ne sont que peu motivés pour poursuivre leur apprentissage au-delà du cours imposé par l'université (Goldberg & Noels, 2006 : 440). « *No French please, we are in University now* » (Richmond, 2005 : 53). Ce fait transparait d'ailleurs au niveau des statistiques. Il y a peu de ressortissants d'immersion qui décident de poursuivre leurs études en français à l'université, et cette remarque est encore d'actualité (proportionnellement : 0% des ressortissants d'immersion désiraient poursuivre leurs études en français à l'université dans les régions de l'Atlantique [Nouvelle-Ecosse, Terre-Neuve et Labrador, et Île-du-Prince-Édouard], 14 % au Nouveau-Brunswick et 16% en Manitoba) (*Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC), 2005 cité dans CPF ; 2006*).

Que signifie en effet de posséder une compétence *fonctionnelle* si celle-ci n'est pas ou peu utilisée, ou n'a pas de fonction précise (Cf. Définition du bilinguisme fonctionnel par Corbeil (2007) : Chapitre 1, § 1.2.1.2.2.) ? Une langue est inerte et inutile si on n'en fait pas l'usage (Dufays, 2003 : 23) ce qui pourrait expliquer la démotivation des apprenants qui apparaît à travers les statistiques. Un niveau fonctionnel est attendu d'une classe d'élèves destinés à partir en voyage pour un but bien défini, par exemple. Les « brèves rencontres » susceptibles de faire partie de l'expérience de quelqu'un à l'étranger ont déjà été pensées par avance par les curriculums (Phipps & Gonzales, 2004 : 12). Cette langue est bien un « outil » nécessaire à leur « survie » quotidienne. Le cas des ressortissants d'immersion au Canada en milieu anglophone est bien différent. Ils n'auront probablement pas besoin de « survivre » grâce au français, mais plutôt d'agir et réagir en français dans des circonstances tout à fait imprévisibles et variées (Le Boterf, 2006 : 59). Un nouveau concept de compétence doit être adopté qui ne se limiterait pas à l'utilité de la langue comme un instrument mais la rendrait vivante et plus susceptible de piquer la curiosité intellectuelle.

Cette tendance à abandonner les cours de français pourrait aussi s'expliquer par le fait que ces apprenants se considèrent bilingues, avec l'aval de leur entourage et même des recensements officiels. « La plupart des étudiants inscrits à des cours de français à l'université soutiennent que les cours ne requièrent pas trop de travail » révèle une étude

de l'association *Canadian Parents for French* - CPF (2005 : 36). Cette croyance en une compétence solide en français déjà acquise est due, selon nous, au fait que leur interlangue fossilisée est pourtant qualifiée de fonctionnelle et donc de satisfaisante (Day & Shapson, 1996). Dans ce cas, il est en effet bien difficile de comprendre pourquoi s'évertuer à connaître la grammaire d'une langue que l'on croit déjà maîtriser (Pellerin & Hammerly ; 1986 : 594). Il suffit pour les apprenants de s'assurer l'option de trouver un poste bilingue au gouvernement au sortir de l'université (CPF, 2005 : 36 et 54). Le concept de compétence fonctionnelle qui est à l'ordre du jour ne permet pas à ces apprenants de trouver la motivation nécessaire pour dépasser le niveau de communication, et au contraire ils s'en satisfont.

Si les apprenants choisissent de ne pas étudier le français à l'université cependant, ils risquent de perdre leurs compétences langagières avec le temps. C'est ainsi que dans les médias ces dernières années, et en des termes défaitistes, on n'hésite pas à souligner la soi-disant inutilité du programme d'immersion : « *Why would someone go into immersion today if they may lose their bilingualism over time?* » (Toronto Star, 26 janvier 2008). Le livre sorti en 2006 du journaliste, écrivain, et depuis 2006 commissaire aux langues officielles, Graham Fraser, relève aussi certains dysfonctionnements du système d'enseignement de langue seconde, dont l'immersion (Fraser, 2006). « *Sorry, I don't speak French* » en est le titre évocateur. Fraser accuse les universités de ne pas endosser leur part de responsabilité pour l'enseignement de la langue *seconde*. Il les désigne même comme les grandes coupables de « l'échec de la politique linguistique du gouvernement fédéral » (2006). Comme le souligne un article du Toronto Star (26 janvier 2008) de Joanna Smith, « *there is little incentive to keep studying the language at the University* ». Selon Graham Fraser, les universités considèrent le français comme une langue étrangère parmi les autres, et non comme une « langue canadienne » (Fraser, 2006 : 200). Il ajoute en résumant ainsi une situation paradoxale : « *Canada has succeeded in enabling English Canadians outside Quebec to reach their peak of bilingualism between the ages of fifteen and nineteen* » (*Ibid.*).

2.3.1.2 L'immersion étendue à l'université

La critique de Fraser ne s'adresse pas à toutes les universités canadiennes. Beaucoup d'entre elles s'interrogent en fait avec beaucoup de dynamisme sur l'accueil des ressortissants d'immersion (CPF, 2005). L'université d'Ottawa est l'exemple même de mesures concrètes prises vers la prise en compte des deux langues secondes et vers la mise en place de programmes adaptés au profil des diplômés d'immersion. L'« Université canadienne » joua un rôle clef, même avant les années 60, pour la minorité francophone offrant la seule éducation postsecondaire en français en Ontario. L'université était alors divisée en deux, avec une partie anglophone et une partie francophone d'égale importance. Alors que les frais de scolarité augmentaient en Ontario et non au Québec, et que les cours de français cessèrent d'être obligatoires pour les anglophones, le corps étudiant de l'université d'Ottawa changea de visage drastiquement. Deux-tiers des étudiants étaient alors anglophones et un-tiers seulement francophones. En conséquence, explique Graham Fraser (2006 : 204- 206), l'université se lança, dès lors, dans une campagne de large envergure pour attirer les ressortissants d'immersion. De nombreux cours, telle la psychologie par exemple, furent proposés en langue seconde et un programme de tutorat fut conçu pour aider les étudiants avec les difficultés linguistiques. Depuis le début des années 1980, l'institut de langue seconde offre des cours d'immersion en français et en anglais (CPF, 2005 : 44). Les étudiants ont la possibilité de suivre la discipline de leur choix en langue seconde et d'en choisir le rythme selon leurs propres objectifs langagiers (Site internet de l'Université d'Ottawa). Ils ont ainsi l'option de l'immersion à l'université, qui suit un rythme soit graduel soit rapide. Des professeurs de langue proposent un appui linguistique personnalisé et du soutien scolaire. Un système de mentorat étudiant est aussi mis en place. Ces étudiants obtiennent, après quatre ans d'étude, la mention officielle « Régime d'immersion en français » sur leur diplôme (Site internet de l'Université d'Ottawa). L'engagement vers le bilinguisme de l'université d'Ottawa vient de se renouveler avec la création récente (juillet 2007) d'un nouvel institut : l'institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). L'institut a pour mandat de promouvoir les langues secondes et le bilinguisme à travers la recherche active et l'innovation.

Graham Fraser mentionne d'autres universités qui tentent de prendre la voie du bilinguisme par l'ouverture d'un programme d'« immersion étendue » et parmi elles, Glendon College à York University, ou encore Simon Fraser en Colombie Britannique. Ajoutons the University of Regina mentionnée par l'étude de CPF (2005 : 45). D'autres universités s'engagent aussi dans des programmes en relation avec des universités francophones. Graham Fraser cite les liens entre Bishop's University à Sherbrooke, et l'Université de Sherbrooke, toutes deux au Québec, ou encore entre Mount Allison et l'Université de Moncton, toutes deux au Nouveau-Brunswick.

2.3.2 Le niveau « plateau » des apprenants ressortissants d'immersion

Il est bien connu que les apprenants qui suivent un programme mettant l'accent sur la communication, feront preuve d'une certaine fluidité mais accompagnée le plus souvent d'une mauvaise précision linguistique (Hammerly, 1989, 1991 ; Lyster, 1987, 2007). « L'apprentissage sur le tas », selon les termes de Le Boterf, n'a pas que du bon. Non seulement ces apprenants peuvent y acquérir des routines, dont ils ne peuvent se sortir, mais encore ces routines, lorsqu'elles sont fautives, ne permettent pas toujours l'action efficace. La métaphore proposée par Le Boterf (2006 : 85-87) d'une partition de musique pour représenter la compétence des individus nous semble éclairante pour comprendre leur niveau « plateau » de compétence en français. La partition musicale est la compétence requise des apprenants. Elle est de l'ordre du « prescrit », elle est définissable en terme de savoir-faire mécaniques. L'interprétation de la partition (ou l'improvisation qui suit tout de même des règles et des techniques de base) est la compétence réelle et elle est propre à chacun. « Chaque personne a une certaine façon de s'y prendre pour réaliser l'activité avec compétence (...) ». A la différence du débutant cependant, l'expert pianiste sait improviser grâce à son habitude de bien pratiquer la partition et le résultat n'est pas du « bidouillage », ni de la « cacophonie », pour reprendre les mots de Le Boterf sur les limites de « l'apprentissage sur le tas » (2006 : 120). D'ailleurs, le terme de « fossilisation » souligne aussi le manque de flexibilité qui est pourtant un trait propre de la compétence de l'expert. Cette langue fossilisée, fruit d'un

certain « bidouillage », représente un « niveau plateau »²³, fonctionnel mais fossilisé, et donc un véritable défi pour l'enseignement de la langue seconde au niveau postsecondaire.

Nous l'avons constaté, un grand nombre d'apprenants à la sortie de l'immersion s'ils ont des compétences certaines, des stratégies de compensation à toute épreuve en particulier (Gajo, 2001 : 11), ne sont pas tous pour autant capables d'entrer en interaction avec des natifs, ou s'y refusent parfois par anxiété (Bibeau, 1984 ; Hammerly, 1985 ; Harley, 1984 ; Lyster, 1987 in Halsall, 1998 : 11 ; CPF ; 2005 : 36). Le livre de Graham Fraser (2006 :194-195), désigne justement ce problème particulier aux ressortissants d'immersion. L'entrevue avec deux jeunes étudiantes d'immersion, Lauren et Catherine, révèlent un point peu souligné dans les études. Nous avons déjà mentionné que les études ont souvent relevé le caractère particulier de l'interlangue fossilisée des étudiants d'immersion, mais ces jeunes filles confient souffrir de cette qualité de langue au point d'hésiter à utiliser le français hors de la salle de classe. Citons les propres termes de Catherine qui raconte l'expérience de parler français au Québec « *I find I am really self-conscious about doing it because (...) their way of speaking is faster, and different* » (in Fraser, 2006 : 192). Une enseignante (Jennifer Bailey) ajoute plus de poids encore à ce commentaire en parlant de sa propre fille : « *she doesn't like to speak French. She feels self-conscious. She feels people will laugh at her, make fun of her. I don't know why so many kids feel like that* » (in Fraser, 2006 : 193).

Il n'existe pas à notre connaissance d'études qui mesurent uniquement le *consentement à communiquer*²⁴ chez les ressortissants d'immersion. L'étude de MacIntyre *et al.* (2003) s'applique par contre à comparer le *consentement à communiquer* entre un groupe venant de programme intensif tel l'immersion, et un autre venant d'un programme de langue seconde plus traditionnel. Les résultats montrent que les étudiants

²³ Le niveau plateau, ou « *intermediate plateau* », des apprenants de niveau élevé (Hill, 2000 : 68) est une idée reprise de l'Approche lexicale développée par Lewis (1993 ; 1997, 2000)

²⁴ Le consentement à communiquer, ou « *willingness to communicate* », est un des résultats non linguistiques d'un apprentissage langagier. Il concerne la capacité du locuteur à prendre la parole dans la langue étrangère. Cette capacité est sous l'influence de trois facteurs, la motivation de l'apprenant, sa compétence perçue et son anxiété (MacIntyre, P.D. *et al.*, 2003).

venant d'immersion en général sont plus susceptibles d'initier des conversations avec des Francophones que les autres types d'étudiants (MacIntyre *et al.*, 2003 : 601). Par contre, il a été prouvé que le facteur anxiété, directement lié au consentement à communiquer, est, de façon surprenante, aussi élevé chez les ressortissants d'immersion que chez les autres, un résultat que les investigateurs ont du mal à expliquer. « *Why then would the immersion group be relatively apprehensive about communicating ?* » (MacIntyre *et al.*, 2003 : 602). Si la compétence en français de la majorité des ressortissants d'immersion ne leur permet pas de s'exprimer sans difficulté ni anxiété lors de rencontres avec un natif (CPF, 2005 : 36), leur niveau pourtant qualifié de « fonctionnel » se révèle insuffisant. Skogen (2006) remarque que les ressortissants d'immersion choisissent en général de s'exprimer en anglais avant de s'exprimer en français dans les contextes où l'on s'attendrait à l'inverse. L'étude de cette auteure (2006), sur l'expérience personnelle des ressortissants d'immersion, nous semble particulièrement pertinente à mentionner ici car elle relève les frustrations de ces étudiants et le lien direct de ces sentiments négatifs au besoin de mieux définir le concept de compétence « fonctionnelle » : « *not being aware of their actual level of competence, they are shocked to discover they are much less proficient in French than they were led to believe in the immersion program* » (Skogen, 2006: 177).

Pour reprendre la métaphore de la partition de musique utilisée par Le Boterf, autant la satisfaction personnelle et la fierté sont au rendez-vous pour le musicien accompli, voire l'expert en langue (Le Boterf, 2006 : 135), autant la frustration, la fatigue et l'anxiété sont des sentiments observés chez certains ressortissants d'immersion (CPF, 2005 : 36). « Une personne n'ayant pas confiance dans sa capacité de résoudre un problème ou d'affronter une situation ne se mettra pas dans une position favorable et augmentera sa probabilité d'échec » (Le Boterf, 2006 : 135). A l'inverse, « un individu ayant un sentiment d'auto-efficacité positif aura une plus grande capacité à gérer son stress et à prendre le risque de changer ses comportements ou ses représentations » (Le Boterf, 2006 : 136).

Le prochain paragraphe va révéler les défis pour l'enseignement de la langue seconde au postsecondaire, soulevés par les apprenants ressortissants d'immersion eux-mêmes.

2.3.3 Les besoins exprimés par les apprenants pour l'après-immersion

A notre connaissance, il existe peu d'études sur les besoins exprimés par les apprenants eux-mêmes à leur arrivée dans le postsecondaire. Nous mentionnerons ici tout d'abord, l'étude de Skogen (2006) qui a réalisé des entretiens avec les ressortissants d'immersion et qui a prêté une oreille attentive aux descriptions de leurs expériences. « *Both Louise and Tammy spoke of the shock and the betrayal they felt toward those who had led them to believe that they would be able to function successfully in French in a Francophone setting like the one at the Campus Saint-Jean* » (Skogen, 2006: 170). Il y a donc un besoin de dépasser le niveau fonctionnel en langue qui se révèle insuffisant pour faire face au monde à l'extérieur de la salle de classe.

L'étude de CPF (2005), qui se concentre sur les statistiques et les opinions des apprenants sur les cours de français langue seconde à l'université, abonde dans ce même sens. Les étudiants expriment vouloir plus d'interactions avec des francophones, et des cours de langues qui les feraient « aller au-delà des rouages de la langue » (CPF, 2005 : 35). Il est clair qu'ils ressentent un besoin de pratique réelle hors des murs de la salle de classe, mais qu'ils veulent aussi se voir offrir des cours qui dépassent l'immersion, qui les mènent vers une connaissance approfondie de la langue et non seulement « fonctionnelle ». Il nous semble que l'expression utilisée par les apprenants eux-mêmes d'aller « au-delà des rouages de la langue » entre dans notre problématique qui met en doute le concept de compétence fonctionnelle et cherchera ses limites et comment le dépasser. Les apprenants eux-mêmes ressentent que la langue et le fonctionnement langagier vont bien au-delà de « la mécanique » du système.

2.4 Remarques conclusives

Nous avons apporté une réponse dans ce chapitre à la première question qui nous préoccupait dans l'introduction, à savoir : quelle représentation du concept de compétence semble déjà en place au Canada et est-elle à la hauteur des enjeux ?

Nous avons vu l'avènement du concept de compétence fonctionnelle au Canada au niveau philosophique, sociopolitique et à travers l'exemple d'un enseignement de la langue à visée fonctionnelle (l'immersion). Nous avons identifié ensuite les défis qui attendent le *postsecondaire* dans l'accueil des ressortissants d'immersion. Au niveau purement linguistique, les fossilisations de leur interlangue restent un problème difficile à résoudre. Nous avons mis en doute l'efficacité des programmes de grammaire intensive pour l'atteinte de cet objectif. Au niveau de l'expérience personnelle des ressortissants d'immersion, leur démotivation représente un autre défi bien réel, ainsi que leur surprenante anxiété face à l'utilisation de leur langue seconde hors de la salle de classe. Les apprenants expriment eux-mêmes un besoin d'« aller au delà des rouages de la langue », soit au-delà des ressources formelles ou fonctionnelles de la langue vers une autonomie et une flexibilité.

Nous interprétons tous ces défis comme des stigmates d'une problématique qui se situe à un niveau plus conceptuel. Nous pensons que, comme dans d'autres disciplines avant d'atteindre la didactique des langues, la notion de compétence langagière est en crise. Pour Le Boterf (2006), la notion de compétence choisie doit être « à la hauteur des enjeux ». Il est maintenant clair que notre première hypothèse a lieu d'être. La notion de compétence fonctionnelle, dont nous avons retracé l'émergence, est ici trop faible pour relever les nombreux défis de notre contexte canadien. Il s'agit alors de se donner la tâche de revisiter le concept de compétence, pour mieux comprendre les limites de la perspective fonctionnelle et découvrir ce qu'il y a « au-delà des rouages de la langue ».

Chapitre 3 : Perspectives historiques sur la définition du concept de compétence

Ce chapitre a pour ambition de réaliser une revue de littérature dans divers domaines, dans le but de mieux cerner les phénomènes contenus par le concept de compétence, et en particulier de compétence langagière. Nous allons essayer de répondre à la deuxième question qui sous-tend notre problématique :

Que peut apporter à notre contexte un retour historique sur les diverses définitions du concept de compétence ?

La réponse à cette question nous permettra de prouver le bien fondée de notre première hypothèse qui est que l'approche fonctionnelle de la compétence langagière est trop faible pour un enjeu fort.

3.1 Un concept polyvalent

Le concept de compétence a endossé un grand nombre d'acceptions depuis son apparition dans les années 50. Bronckart parle même de « chaos notionnel » (Bronckart *et al.*, 2005 : 36). La discussion sur le sujet date du tournant pris par l'école vers sa mission sociale ou pragmatique (Cf. Chapitre 1 § 1.1.1.). En Europe, au Canada et ailleurs depuis les années 70, c'est donc avec l'arrivée de l'approche communicative que les discussions se sont engagées. Aux États-Unis par exemple, vers le début des années 80, les tentatives de définition du concept firent partie de ce qui a été nommé depuis « le mouvement vers la compétence » (Savignon, 1985 ; Schultz, 1986 ; Kramsch, 1986 ; Chastain, 1989...). Les discussions menèrent alors vers une conception fonctionnelle assez extrême de la notion, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. Plus récemment cependant, et surtout depuis le début du nouveau millénaire, après le colloque de Louvain la Neuve en janvier 2000²⁵, le concept connaît un regain d'intérêt. C'est à l'occasion de ce

²⁵ Colloque (27-29 janvier 2000). « Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères ». Louvain-la-Neuve.

rassemblement que quelques quatre-vingts intervenants ont tenté de répondre à des questions jugées insuffisamment explorées, par rapport à la notion de compétence : « Quels types de compétences développer, et selon quels facteurs ? Comment s'opèrent les processus de mobilisation et d'intégration des capacités et des connaissances ? Par quels dispositifs de formation activer le développement des compétences ? Comment évaluer les compétences et leur développement ? » (Collès *et al.*, 2001 : 8). En septembre 2003, au colloque de Genève sur la formation continue des enseignants de langues en emploi, la notion a de nouveau fait l'objet de plusieurs interventions (Bronckart *et al.*, 2005 : 7). Les diverses contributions que nous mentionnerons ici, depuis les années 70-80 jusqu'au début des années 2000, nous permettront de prendre position sur la définition du concept de compétence, et de situer le lieu de la crise du concept de compétence fonctionnelle (Cf. Chapitre 1). Gardons en mémoire qu'il n'existe cependant, aujourd'hui, aucune conception de la compétence clairement définie qui fasse l'unanimité entre les chercheurs (Vandergrift, 2006 : 47).

Proposons tout d'abord un schéma inspiré de Bulea et Bronckart (2005) qui nous permettra de visualiser les diverses évolutions de la définition de la compétence à travers le temps. Le schéma suivant nous permet de distinguer et de situer, les uns par rapports aux autres, quatre niveaux d'analyse. C'est à cause de la confusion entre ces différents pôles, qui ne sont pas toujours différenciés dans les définitions, qu'on parle d'un « chaos notionnel » (Bronckart *et al.*, 2005 : 36) entourant la notion de compétence. Notons, tout d'abord, que les quatre éléments identifiés ici sont toujours plus ou moins présents dans toute tentative de description de l'action humaine (On peut toujours y reconnaître un pôle « ressource » et un pôle « situation »). Comme le rappelle Perrenoud (1976) : ce qui diffère entre les définitions, ce sont les modalités d'interaction entre ces niveaux d'analyse.

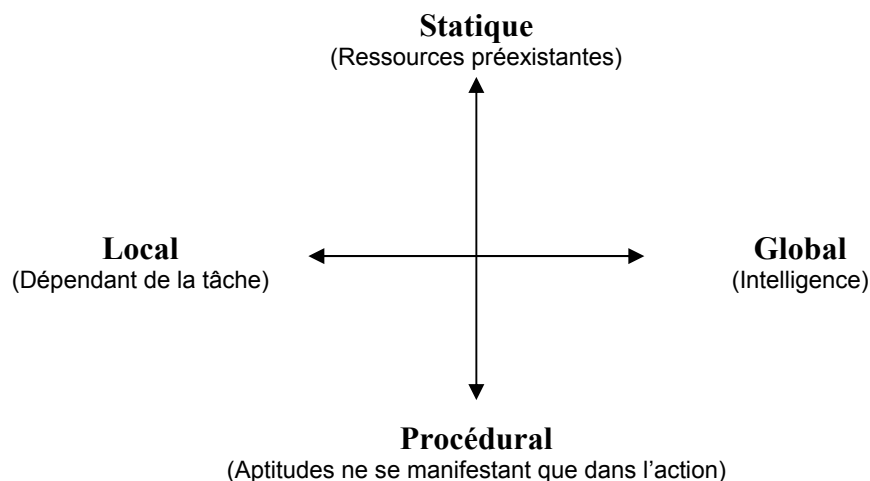


Figure 1 : Les quatre niveaux d'analyse du concept de compétence

Avant d'entrer dans les détails des définitions diverses, survolons les points de vue variés qui peuvent figurer à un niveau ou à un autre sur le schéma précédent.

- On peut en effet trouver des définitions de la compétence qui sont plutôt attirées vers le pôle de l'intelligence globale. On parlera alors d'une connaissance générale qui permet toute action mais qui est loin d'une tâche ou d'une situation particulière. Être compétent, c'est alors savoir.
- On peut voir aussi la compétence comme une ressource décontextualisée, si on pense par exemple aux compétences grammaticale, lexicale ou autre.
- La définition se rapproche de la tâche, si on fait référence au « transfert » de ressources vers une situation. Si on se base sur cette définition en didactique des langues, on sera susceptible d'isoler des situations bien précises et des savoir-faire en rapport avec ces situations (« à la poste », « à la réception de l'hôtel »...). Être compétent, c'est savoir-faire.
- Si la définition est ancrée dans le procédural, il devient impossible de distinguer entre l'action et les ressources mises en œuvre. Par exemple, lorsqu'on juge la compétence d'un chirurgien en train de pratiquer une opération, on parle plus de la façon dont il réalise les procédures (délicatesse, précision, sang froid...) que des ressources

(théoriques, ou autres) qu'il utilise. La notion de « transfert » de ressources vers l'action devient simpliste, on parle plutôt de « réorganisation » de ressources dans l'action. Être compétent, c'est savoir-y-faire ou savoir-agir.

Ajoutons tout de suite que le domaine procédural (en bas du schéma) reste beaucoup moins exploité que le domaine du statique/du décontextualisé (en haut du schéma). Nous ferons référence à ce schéma et à ces quatre pôles régulièrement par la suite, pour aider à clarifier le niveau d'analyse qui est discuté.

L'histoire du concept, soit ses déplacements entre les quatre pôles précédents, est intimement relié à trois grands courants de la recherche, qui chacun a eu un impact certain sur la didactique des langues vivantes : la grammaire générative, la pragmatique, et la sociolinguistique (Rosen, 2003a: 1).

3.2 Du savoir au savoir-faire

3.2.1 Être compétent, c'est « savoir »

3.2.1.1 La conception chomskyenne : compétence vs. performance

La notion de *compétence langagière* est mentionnée pour la première fois en 1955 par le linguiste Noam Chomsky, dans un article considéré comme un des textes fondateurs des disciplines cognitives. Chomsky décrit le concept comme la capacité innée de langage inhérente à chaque individu. La réalisation concrète de la *compétence* langagière est la *performance* (Chomsky, 1965/1971 : 12). La compétence est un « savoir implicite », une connaissance intuitive de la langue, n'apparaissant pas nécessairement au plan comportemental, mais qui préside à la réalisation de tout acte de langage. La performance est la « mise en œuvre » de cette compétence dans des situations réelles (Gaonac'h, 1987 : 97). On reconnaît ici une conception abstraite et systémique de la langue telle qu'elle régnait à l'époque, et que l'on retrouve aujourd'hui dans les travaux d'élaboration des grammaires génératives (Pekarek Doehler, 2005 : 43). Dans cette conception, il devient difficile de séparer la « compétence » de l'« intelligence ».

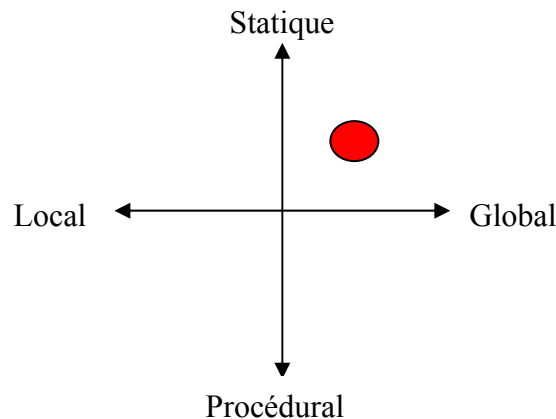


Figure 2 : La compétence comme un « savoir »

Lorsque la définition du concept de compétence se situe dans le statique/global, la notion désigne un processus de génération abstrait et éloigné de toute situation. Il s'agit d'une sorte d'intelligence de la langue, d'une pré organisation des règles de la syntaxe, ou encore, selon les termes de Chomsky, d'un « organe du langage ».

Le mentalisme chomskyen a été repris et réinterprété de diverses façons. Canale et Swain (1980 : 4) font une distinction importante entre deux façons dont Chomsky lui-même fait usage des termes de compétence et performance. La première utilisation appelée « de sens faible », définit la compétence comme une connaissance de la grammaire et d'autres aspects langagiers, tandis que la performance fait référence à l'utilisation concrète de ce savoir²⁶. Encore aujourd'hui, cette interprétation faible est acceptée par la plupart des linguistes et didacticiens (voir par exemple Vandergrift : 2006, 47). Par ailleurs, les didacticiens de la L2 se sont aussi appropriés l'idée chomskyenne que l'une des caractéristiques de l'activité mentale est d'être structurante. Galisson, par exemple (1980 : 40) reprend cette idée pour l'accommoder à un des principes de l'approche communicative :

« L'approche cognitive, ou structurante, pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste, pour

²⁶ La position « forte » fait référence aux thèses radicales de Chomsky qui postule l'indépendance de la syntaxe. La compétence langagière se limitait alors à la compétence syntaxique (Canale et Swain, 1980 : 4)

l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement ».

3.2.2 Être compétent, c'est « savoir-faire »

3.2.2.1 Apport de la pragmatique et de la linguistique

Le générativisme chomskyen, tout comme le structuralisme qui l'a suivi et qui a eu plus d'impact sur la didactique de l'enseignement des langues vivantes, ont été critiqués pour leur approche « réductrice et mécaniste », et pour la non-prise en compte des utilisateurs de la langue, du contexte ou des circonstances de son emploi. Il devient évident que la découverte du code linguistique et de ses règles génératives, ne sont pas suffisants pour expliquer le fonctionnement du langage (Defays, 2003 : 85).

Les philosophes du langage anglo-saxons, J. L. Austin (en 1955) et H. P. Grice (en 1967), sont les premiers à dévier des théories précédentes, en particulier lors de la série de conférence à l'université d'Harvard (les *William James Lectures*) en 1955, qui marque le point de départ d'une nouvelle discipline à part entière, la *pragmatique*. Austin observe que l'objectif du langage est aussi de réaliser des actions (c'est la théorie des actes de langage) (Bracops, 2006 : 26). Par exemple, avec la phrase : « il fait chaud dans cette pièce », le locuteur peut réaliser *un acte illocutionnaire*, celui d'exprimer sa volonté que l'interlocuteur accomplisse une certaine action (ici, d'aller ouvrir la fenêtre par exemple).

Grice quant à lui, oriente l'étude du langage vers les sciences cognitives (*Ibid.* : 67). Il ajoute au modèle d'Austin et de ses prédécesseurs les notions d'*état mental*, soit les intentions des interlocuteurs, et l'*inférence*, soit le raisonnement déductif des interlocuteurs. Il remet au centre des préoccupations l'importance du contexte de communication (*Ibid.*). Grice met en évidence le fait que les échanges verbaux reposent autant sur des implicites que des explicites (Defays, 2003 : 85). Le récepteur du message est alors obligé de s'impliquer par une participation active par rapport à l'interprétation du message, s'il veut éviter les malentendus dans l'échange linguistique.

En Europe et plus particulièrement en France, la *linguistique de l'énonciation* contribue aussi à considérer la langue dans son contexte. Benveniste (1966), en particulier, introduit l'opposition entre *énoncé* (message idéal, isolé, inerte, anonyme, comme dans la conception structuraliste) et *énonciation* (acte personnel et contextuel). La linguistique de l'énonciation étudie donc ces deux facettes de la langue (le message brut et l'acte de communication), leurs interactions, et surtout les marques plus ou moins explicites de l'énonciation dans l'énoncé. On s'intéressera ainsi aux déictiques, par exemple, à la modalité, ou à la subjectivité (Defays, 2003 :84). Ainsi, par exemple, le pronom *je*, les repérages temporels comme *maintenant*, *hier...* ne renvoient à rien ni personne en dehors d'un contexte particulier d'échange verbal.

Les pragmaticiens ont contribué à mettre en évidence que « le langage ne sert pas seulement à communiquer et à comprendre le monde, mais à agir sur lui » (Defays, 2003 : 25). En parlant, « nous ne décrivons pas le monde, nous réalisons des actes, des actes de langage » (Moeschler & Reboul, 1994 : 17 in Rosen, 2003a: 2). Les théoriciens de l'énonciation ont, de leur côté, mis en évidence les marqueurs de contexte au sein de chaque production. C'est depuis lors que l'aspect pragmatique du langage est pris en compte. Ces apports divers amènent l'idée que, à une intention de communication, peut correspondre plus d'un énoncé (Germain, 1991 : 86). Cette idée est directrice avec l'avènement de l'approche communicative. Un *acte de parole* pour l'approche communicative désigne un « événement de communication » destiné à agir sur le réel, comme par exemple : demander, proposer, accepter, refuser... (Martinez : 2002, 72). Le concept des *actes de langage* a ensuite évolué vers celui de *fonctions langagières*, derrière lesquelles s'organise le contenu langagier de nombreux manuels d'enseignement du français à orientation communicative (Cf. Chapitre 1, § 1.1.2.2.1.)

3.2.2.2 La compétence dans l'approche communicative

3.2.2.2.1 La « compétence de communication » (à partir de 1970)

C'est Hymes (1982 et 1991) qui commence à remettre en cause la définition chomskyenne de la notion de compétence, en avançant que l'idée d'une disposition langagière innée est largement insuffisante pour rendre compte de l'aspect fonctionnel

(communicatif) de la langue. Il affirme que « *there are rules of use without which the rules of grammar would be useless* » (Hymes, 1972 : 277 in Canale et Swain, 1980 : 4). Cette conception s'inscrit tout à fait dans la mouvance des approches communicatives de l'enseignement des langues vivantes des années 70-80, que nous avons détaillées dans le premier chapitre en relatant l'émergence du concept de « fonctionnel » (Cf. Chapitre 1, § 1.1.2.).

C'est à partir de 1970, au moment de la « première génération » de l'approche communicative (Bailly, 1998 : 40), que la didactique commence à s'intéresser plus aux performances (l'utilisation concrète des savoirs) qu'aux savoirs eux-mêmes. Avant 1970, nous l'avons vu, la compétence linguistique et la compétence de communication n'étaient pas encore clairement différenciées, alors que l'approche *notionnelle-fonctionnelle* de Wilkins se basera justement sur cette différenciation (Galisson, 1980 : 14). La compétence langagière, dès cette époque, n'est plus une somme de savoirs linguistiques, elle est le reflet de savoir-faire finalisés par rapport aux besoins sociaux (Springer, 1999).

Observons sur notre schéma que la définition se rapproche de la tâche sans toutefois passer entièrement dans l'ère du procédural. Dans cette perspective, les performances sont au centre de la définition du concept de compétence, en tant que contextualisations (lors de la réalisation d'une tâche) de ressources préexistantes. Nous pouvons visualiser ce déplacement conceptuel à l'aide de la figure 3, reprise de la figure 1 (Cf. Chapitre 2, § 2.1.).

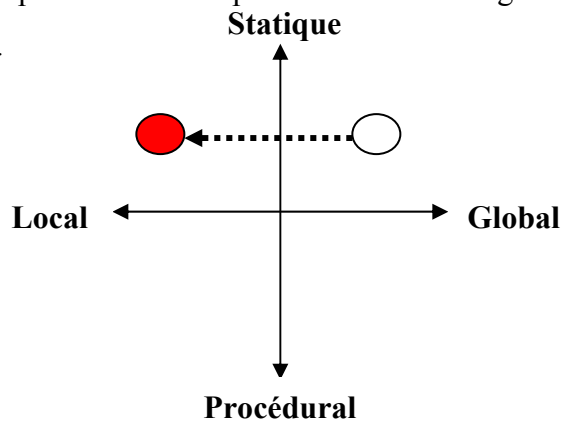


Figure 3 : La compétence comme un « savoir-faire »

Les manuels de langue issus de l'approche communicative, s'appuient sur les travaux du Conseil de l'Europe qui débouchent sur Un Niveau Seuil (en 1976 pour le français). Ce recueil fait le point, non pas sur le lexique ou la grammaire de la langue, mais sur leurs fonctions en société et sur les formes langagières qui permettent de remplir ces fonctions (Defays, 2003 : 232). L'objectif de cette approche est de faire acquérir une compétence de communication en situation, sans faire grand cas du processus d'apprentissage/acquisition, tout au moins à l'époque. Il s'agit de faire en sorte que les conditions d'apprentissage se rapprochent des conditions naturelles (Besse et Porquier, 1984 : 90). En fait, parmi les quatre compétences²⁷ (la compréhension orale et écrite ; l'expression orale et écrite), ce syllabus met l'accent plutôt sur la compréhension et l'expression orale, et c'est bien là que réside le changement radical par rapport à l'époque structuraliste (Yalden, 1987 in Hamel, 2003 : 101). Nous avons déjà proposé une explication plus détaillée de l'approche *notionnelle-fonctionnelle* de Wilkins, au premier chapitre de cette thèse (Cf. § 1.1.2.2.1).

C'est l'approche *communicative*, qui a succédé à l'approche *notionnelle-fonctionnelle* à partir des années 80, et qui a su provoquer un véritable bouleversement pédagogique. On passe de la compétence linguistique chomskyenne (version « forte ») formalisante, à « la compétence de communication » hymésienne qui tend à prendre en compte les aspects extralinguistiques de la communication. On parle de l'approche communicative « de deuxième génération » qui progresse vers une « pratique raisonnée de la langue » (Bailly, 1998 : 40-42 in Rézeau, 2001 : 29). On oppose souvent les théories d'Hymes et celles de Chomsky qui influenceront encore l'Amérique du Nord jusque dans les années 90 (Rézeau, 2001 : 32). Hymes avance la notion de *compétence de communication* et affirme qu'elle deviendra centrale (Hymes, 1982 et 1991). La compétence a perdu par contre son caractère inné, et Hymes insiste sur le fait qu'elle requiert bien un apprentissage, qu'il soit formel ou informel (Bronckart, 2005 : 30). Lewis (2000: 176-177) exprime ainsi cette idée : « *communicative competence can be analysed,*

²⁷ Nous reviendrons plus loin sur la répartition de la langue en quatre compétences (l'expression orale et écrite ; la compréhension orale et écrite) qui vient de l'époque structuraliste et qui occupe encore les enseignants dans les salles de classe (Cf. Chapitre 2, § 2.3.3.).

specified and form a basis for pedagogical decision. It replaces Chomsky's rarefied abstraction with a concept which is entirely concrete and practical ».

Hymes avance aussi l'idée de diviser la compétence communicative en sous-compétences. Son modèle de compétence comprend des savoirs (et habiletés) de quatre types : une compétence grammaticale (ce qui est formellement possible), psycholinguistique (ce qui est faisable en termes de traitement de l'information par l'homme), socioculturelle (quelle est la signification ou la valeur sociale d'une production), et probabiliste (ce qui peut avoir déjà été dit par un locuteur natif) (Canale et Swain, 1980 : 16). Mentionnons que les règles probabilistes d'occurrence que Hymes suggère dans son modèle, sont un aspect central de la compétence langagière et que peu de chercheurs à cette époque avaient pensé à y faire référence (Canale et Swain, 1980 : 16).

À partir des années 80, alors que les recherches sur le « communicatif » et son enseignement se tournent peu à peu vers les sciences cognitives, et en particulier vers la psychologie sociale génétique (Germain, 1991 : 56) dans la lignée du constructivisme de Piaget, le concept de compétence modifiera encore sa définition. La communication est vue alors non seulement comme l'objectif de l'apprentissage, mais encore comme le moyen d'acquérir une meilleure compétence langagière. « C'est par l'interaction avec une autre personne (...) par la négociation du sens de l'information échangée que l'apprentissage significatif se produit » (Acton, 1984 : 196-197 in Gaonac'h, 1987 : 179). Cette conception met en évidence le fait que les variables sociales jouent un rôle de déclencheurs de mécanismes internes de compétence (Germain, 1991 : 56). Nous aurons l'occasion dans la suite de cette recherche, de comprendre comment les théories cognitives d'interaction néo-piagésiennes permettront d'aller plus loin, et en particulier de dépasser la vision individualisante de la compétence de communication, par une redéfinition du concept de compétence.

3.2.2.2 Compétence hymésienne vs « proficiency » (1970-1990)

Aux États-Unis, le besoin urgent d'améliorer l'enseignement des langues vivantes est ressenti en même temps qu'en Europe. Il est né de préoccupations militaires et

d'intérêts économiques après quelques revers essayés par les États-Unis, qui ont convaincu le gouvernement que le monolinguisme et le mono culturalisme n'étaient pas la voie à suivre (Kramersch, 1986). Autant la réflexion européenne se dirige vers la compétence de communication, autant aux États-Unis, on note un engouement pour le terme de *proficiency* (Kramersch, 1986). On remarque cependant les tentatives d'application de l'approche communicative à l'européenne par quelques pionniers, dont Sandra Savignon, au tout début des années 70. Le Canada ne sera atteint par la vague communicative que vers la fin des années 70 (Germain, 2005).

Les recherches aux États-Unis se concentrent plus sur une question largement éludée par l'approche communicative en Europe, celle de l'acquisition d'une seconde langue (Rézeau, 2001: 32). Le domaine de la *Second Language Acquisition Research* (1970-90) qui a débuté avec l'innéisme chomskyen, évolue vers des théories plus cognitivistes et tend à se détourner de l'approche communicative hymésienne et de son fonctionnalisme (Savignon, 1985).

La conception de Hymes relance en effet un grand débat en didactique des langues, à savoir celui qui oppose l'acquisition (en milieu naturel) et l'apprentissage (en milieu scolaire). Le « communicatif », il est vrai, ne présente pas de lien évident avec l'aspect formel de la langue (Gaonac'h, 1987 : 177) et semble donc ne pas favoriser l'apprentissage de la langue, mais plutôt son acquisition par la méthode naturelle (par le simple contact avec la langue). Savignon souligne cette tension entre le pôle formel et le pôle fonctionnel de la définition de la compétence langagière :

« My intent is to underscore the tension that presently exists between the encouragement of second language use, or functional proficiency, on the one hand, and a renewed emphasis on discrete points of sentence level grammar, or « accuracy », on the other » (Savignon, 1985).

Notons que les méthodologies communicatives, qui cherchent à faire acquérir une compétence communicative et qui remettent le *fonctionnel* au centre des préoccupations au dépend de la *forme*, dominant encore aujourd'hui dans le monde de l'enseignement des langues vivantes sous diverses formes (Roulet, 1976 in Rosen, 2003a: 5).

Le monde éducatif aux États-Unis, après une longue période marquée par le behaviorisme et le structuralisme, publie en 1982 un document officiel censé fournir une description des compétences attendues des apprenants, pour servir de référence au niveau national (Savignon, 1985 : 1). Cette entreprise est similaire à celles du Conseil de l'Europe, qui publie aussi un certain nombre de guides de référence à cette époque²⁸. L'ACTFL *Provisional Proficiency Guideline* américain n'embrasse pas pourtant l'approche communicative hymésienne, et se pose plutôt la question de savoir si la compétence communicative doit, ou non, inclure la compétence grammaticale (Canale et Swain, 1980 : 5). L'ACTFL reflète le parti pris par les chercheurs américains de remettre l'utilisation de la langue au cœur de la salle de classe (Savignon, 1985 : 1). Le concept de « *proficiency* » plus populaire encore que celui de « compétence de communication » (Kramsch, 1986), devient un slogan qui remet en cause l'acquisition sans apprentissage de la forme, telle que préconisée par Hymes. Savignon (1982) remarque même que le concept de *proficiency* est donc exclusivement utilisé dans le guide, dans le but évident de remplacer celui de *competence* qui serait trop lourd de signification depuis la perspective fonctionnelle, des années 1970 en Europe. La définition du terme de *proficiency* mettrait donc à la fois l'accent sur l'aspect communicatif (*functional proficiency*) et formel (*accuracy*) de la langue. Après la publication de ce guide, en 1982, les recommandations pour un enseignement orienté vers les compétences n'ont cessé de paraître (Omaggio Hadley, 1983, 1985, 1986 ; Higgs, 1985 in Chastain, 1989) ainsi qu'une série de critiques reflétant la difficulté de définir le concept de compétence et d'en saisir toutes les composantes (Savignon, 1985 ; Jarvis, 1986...). Kramsch, par exemple, dénonce les aspects behavioristes, statiques et non-dynamiques du contenu à enseigner tel que défini par l'ACTFL (Kramsch, 1986). Ces débats font partie de ce qu'on appelle le « mouvement vers la compétence » (Chastain, 1989 :1).

Savignon explique cette difficulté à définir la compétence communicative par le fait de sa nature intégrative et compensatoire. Pour approcher de l'objectif communicatif,

²⁸ On pense au *Threshold Level* publié en 1975 pour l'apprentissage de l'anglais, qui sera suivi l'année suivante par son équivalent pour l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde : le Niveau-Seuil. Notons que les deux documents adoptaient une approche communicative (Germain & Netten, 2004).

en effet : « la connaissance de la langue est une condition nécessaire mais non suffisante de la communication linguistique » (Germain, 1982 : 17). Autrement dit, la nature de la compétence communicative est de mettre en œuvre tous les moyens à sa disposition pour faire passer le message. On ne sait d'ailleurs pas précisément ce que les tests mesurent, et ils sont « vagues » et insuffisamment « diagnostiques ». Oller résume la nature de la compétence communicative par une analogie mettant en scène la lumière d'une lampe de poche dans une forêt noire : « *answering the question 'How much language proficiency is necessary to understand what goes on in a college-level course ?' is like answering the question 'How much light is sufficient to find your way out of a forest ?' » (Oller, 1978 in Savignon, 1985: 4).*

Il y a aujourd'hui un consensus au moins sur le fait que la notion de compétence n'est pas constituée seulement de l'aspect fonctionnel, ni grammatical (Cf. Chapitre 1, 1.1.2.2.3.). La compétence communicative étant trop globale pour permettre l'évaluation et la définition des progrès de l'apprenant, le besoin se fait sentir en Amérique comme en Europe, d'en déterminer les composantes et c'est ce qui sera l'objet de la prochaine section. Ces composantes sont appelées les *competences* dans le monde anglophone des années 80, tandis qu'en français, elles restent des « sous-compétences », mais elles désignent la même idée, c'est-à-dire, qu'elles sont variées mais convergentes vers l'objectif de communication.

3.2.2.2.3 *Les sous-compétences de la compétence de communication (1980-2000)*

À la suite de Hymes, le concept de compétence de communication sera donc repris, et la description des sous-compétences affinée afin de modéliser le concept pour le rendre utile à la salle de classe. « Être compétent en langue étrangère, c'est savoir mettre en œuvre dans une situation spécifique et de manière appropriée un répertoire de connaissances et de règles » (Savignon, 1983 in Springer, 2000). Divers modèles sont disponibles aujourd'hui, mais, parmi cette liste, relevons ceux qui ont le plus marqué le paysage didactique. Nous décrirons ici en plus de détails celui de Canale et Swain (1980) tout d'abord, puis celui de Bachman et Palmer (1996) dont le modèle serait, selon les auteurs, une extension du premier.

Le cadre théorique de Canale et Swain (1980), selon Rosen (2003a: 4), a été repris par la suite par de nombreux ouvrages en didactique concernant l'approche communicative et a eu donc une influence certaine. Ce modèle a pour objectif d'être utilisé pour l'enseignement d'une seconde langue, autant que pour son évaluation (1980 : 29). L'approche communicative à cette époque est donc dite « intégrative », car elle tend à préparer l'apprenant pour l'exploitation des points de grammaire appris en rapport avec leur fonction communicative, leur probabilité d'être utilisés par un locuteur natif ainsi qu'avec le contexte et les besoins du locuteur (1980 : 29).

Canale et Swain (1980) commencent par prendre une position claire concernant les paires habituelles de notions souvent au cœur des débats: la compétence vs. la performance ; la compétence communicative vs. la compétence grammaticale. Canale et Swain adoptent la définition chomskyenne « basse » concernant la compétence et remarquent que c'est aussi la perspective, plus ou moins implicite, de la plupart des chercheurs (1980 :4). La compétence est le savoir langagier nécessaire à la performance. Les auteurs prennent position sur la question du formel vs. fonctionnel dans l'apprentissage d'une langue. La perspective hymésienne, selon laquelle la grammaire n'est rien sans les règles d'utilisation de la langue, est adoptée mais aussi complétée : les règles d'utilisation de la langue ne sont pas grand chose non plus sans la grammaire (1980 : 5). Selon eux, il n'y a pas non plus de preuve théorique pour privilégier le fonctionnel sur le formel en début d'apprentissage et même au contraire, il serait plus profitable de procéder à l'inverse (1980 : 14). Finalement, les auteurs rappellent qu'il n'y a que peu de chances que l'apprenant acquière des compétences de communication, même élémentaires, si une approche communicative n'est pas adoptée en classe (1980 : 15).

La compétence communicative fait référence à la relation et l'interaction entre la compétence grammaticale, soit le savoir des règles de grammaire, et la compétence sociolinguistique, soit le savoir des règles de l'utilisation de langue. La compétence stratégique, la nouveauté introduite par les auteurs, serait la faculté d'adapter ses capacités de communication au contexte. Plus tard, une quatrième compétence entre dans la description, la compétence discursive. L'objectif d'un cours de langue dans l'approche

communicative devrait donc être de faire acquérir ces compétences, sans privilégier l'une sur l'autre (1980:27). On peut examiner plus en détail ce qu'entendent Canale et Swain par ces quatre composantes :

- La compétence grammaticale inclut la connaissance des items lexicaux, des règles de la morphologie et de la syntaxe, de la sémantique et de la phonologie.
- La compétence sociolinguistique inclut deux aspects, les règles socioculturelles et leurs utilisations en discours et les règles de l'interprétation des messages, surtout lorsque ceux-ci manquent de clarté sur l'intention du locuteur.
- La compétence stratégique inclut les moyens verbaux et non-verbaux qui sont susceptibles de venir au secours du locuteur, en cas de variables lors de la performance ou d'un manque de compétence (grammaticale ou sociolinguistique).
- La compétence discursive inclut la cohésion formelle et la cohérence sémantique des énoncés.

Les auteurs soulignent que leur position n'implique pas que la compétence communicative soit pour autant la compétence langagière la plus globale, et donc à atteindre absolument. Ils expliquent : « *for the moment we wish only to point out that in this paper communicative competence will be viewed as a subcomponent of a more general language competence* » (1980 : 7). Un autre argument de Canale et Swain, qui est rarement souligné dans les écrits sur la compétence communicative, est que les compétences peuvent très bien être isolées et étudiées séparément de la performance (1980 : 8). On peut isoler la compétence communicative, c'est à dire juger de l'efficacité du message sans accorder d'attention à la correction grammaticale de la production, mais on peut aussi isoler les connaissances grammaticales du locuteur par rapport au contexte sociolinguistique (1980 : 8) et c'est bien courant dans la pratique d'enseignement.

Le cadre théorique de Bachman et Palmer (1996 : 61-82) est considéré par leurs pairs comme étant à ce jour le modèle de la compétence langagière le plus exhaustif et prometteur (Vandergrift, 2006 : 49). Les auteurs eux-mêmes expliquent qu'il n'est qu'une extension de celui de Canale et Swain (1980) que nous venons d'exposer. Ce cadre a pour objectif de détailler les composantes d'une compétence de communication, mais surtout leur interrelation à des fins d'évaluation (Germain, 2005).

Le livre fondateur exposant leur modèle (1996) est ancré dans la perspective du *testing*, mais nous allons ici développer simplement le cadre théorique proposant une description de la compétence langagière, que les auteurs appellent l'*habileté langagière* (*language ability*). Bachman et Palmer partent du principe que la production de l'apprenant n'est pas directement le reflet de sa compétence. Deux séries de caractéristiques de la situation de production sont à prendre en compte car elles influent sur cette production : celles de la tâche langagière d'un côté, et celles du locuteur de l'autre. Nous allons détailler dans la suite de cet exposé plutôt les caractéristiques du locuteur, c'est à dire principalement son habileté langagière, puisque c'est l'objet de ce chapitre. Les auteurs trouvent cependant nécessaire d'inclure aussi dans cette description d'autres facteurs qui influent sur l'habileté langagière à proprement parler, ce sont les caractéristiques personnelles de l'utilisateur (l'âge, le sexe, la langue maternelle), sa connaissance du sujet (*topical knowledge*), et son profil affectif (*affective schemata*). Le modèle repose sur la définition de l'habileté langagière qui serait un « déjà-là », composé de plusieurs domaines (ou « sous-compétences » dans d'autres terminologies), disponible pour une utilisation concrète et qui, grâce à des stratégies métacognitives diverses (l'une des sous-compétences de l'habileté langagière du locuteur), entrent en interaction avec d'un côté les autres caractéristiques personnelles du locuteur, et de l'autre côté avec les caractéristiques de la situation d'utilisation de la langue.

Détaillons maintenant les domaines (ou sous-compétences) de l'habileté langagière vus par Bachman et Palmer. L'habileté langagière, selon les auteurs, se répartit en deux larges catégories : la compétence langagière, ou plutôt la « connaissance

langagière » ou (*language knowledge*) selon la terminologie des auteurs, et la compétence stratégique.

La connaissance langagière comprend : La connaissance organisationnelle (*organizational knowledge*) et la connaissance pragmatique (*pragmatic knowledge*) :

- La connaissance organisationnelle est impliquée dans la production et perception de la structure formelle du langage. Elle comprend les connaissances grammaticales (syntaxe, vocabulaire, phonologie/graphologie) et textuelles (cohésion, organisation rhétorique ou conversationnelle).
- La connaissance pragmatique permet de créer ou d'interpréter un discours en relation avec le sens, l'intention de l'utilisateur de la langue, et l'environnement d'utilisation de la langue. Elle comprend la connaissance fonctionnelle (fonctions idéationnelle, manipulateur, heuristique, imaginative) et sociolinguistique (dialectes/variétés, registres, expressions naturelles ou idiomatiques, références culturelles et figures de discours).

La compétence stratégique peut être perçue comme un ensemble de composantes métacognitives, des processus exécutifs d'ordre supérieur, qui permettent l'utilisation de la langue et d'autres activités cognitives. La compétence stratégique rend l'utilisation de la langue possible en intégrant les diverses caractéristiques des utilisateurs de la langue (leur profil personnel, affectif, leur connaissance du sujet et leur connaissance de la langue) dans une situation précise et de façon appropriée (1996 : 70). Ces composantes métacognitives comprennent les processus suivants : la fixation d'un objectif, l'évaluation de la tâche à réaliser, de ses propres connaissances linguistiques et de la justesse/pertinence des productions/réceptions effectuées, la planification de l'utilisation de ses compétences.

Le construit (*construct*) dans le modèle de Bachman et Palmer est une composante de l'habileté langagière isolée, et définie pour les besoins d'une évaluation. Les facteurs

divers qui influent sur la production ne permettent qu'une inférence sur la compétence réelle de l'apprenant. Cette inférence ne peut donc s'appeler « compétence », puisqu'elle n'en est que le reflet et reçoit donc le nom de *construit* (1996 : 66). Dans l'histoire de l'évaluation langagière, depuis les années 60, le construit a reçu plusieurs définitions. Le sens donné au construit permet de répondre en effet à la question fondamentale de l'évaluation : que doit-on mesurer ? En faisant un tour d'horizon rapide des diverses définitions du construit, on peut dégager trois grandes orientations de ce qu'on veut évaluer : « *ability-focused* » (définir les habiletés que l'apprenant devrait avoir), « *task-focused* » (définir les tâches linguistiques que l'apprenant devrait pouvoir effectuer) ou « *interaction-focused* » (l'interaction, soit une combinaison des deux approches précédentes) (Chapelle, 1998 : 1 in Vandergrift, 2006 : 51 ; Bachman, 2007 : 70).

L'apport théorique de Bachman et Palmer (1996), et leur insistance sur le rôle de la compétence stratégique lors de l'activité langagière, a fourni une base théorique solide à la redécouverte de la conception *interactionniste* de la compétence langagière (Bachman & Cohen, 1998 : 7) et c'est donc dans cette direction que le modèle va s'enrichir. En effet, la question de savoir comment ces sous-compétences interagissent entre elles restent toujours obscure. Pour pousser la réflexion plus loin, il semble même profitable de prendre du recul par rapport à la division de la compétence de communication en sous-compétences et d'examiner l'idée que celles-ci ne pourraient être que le produit d'une lecture dissociative des processus de compétence en action (Bulea & Bronckart, 2005 : 217), soit d'une sorte de loupe grossissante posée sur les ressources. Il serait profitable d'observer le mécanisme plus global qui prend en charge les ressources, et bien plus que celles-ci, pour faire face à une situation particulière au moment de l'action.

La dernière décennie, en effet, est témoin d'un vaste mouvement de redéfinition du concept de compétence qui vient principalement du champ professionnel, et qui est influencé par les théories de *l'interactionnisme* redécouvertes (Cf. Pekarek Doehler, 2005 : 40). Nous en arrivons maintenant à un recensement des approches actuelles qui

voient la notion de compétence comme un processus, autant que comme un tout indissociable, apparaissant seulement au cœur de l'action.

3.3 Le savoir-y-faire

A partir de ce paragraphe, nous rentrons dans une nouvelle ère de réflexion sur la définition de la compétence, l'ère procédurale, ou encore dans l'ère « actionnelle ». La complexité des situations réelles et la diversité des actions possibles face aux situations entrent dans la définition de la compétence, alors qu'elles y restaient extérieures jusqu'à maintenant. Le savoir-faire est bien une compétence observable, mais dans une situation proche de celle de l'apprentissage (tel un ouvrier travaillant à la chaîne). Le savoir-y-faire qualifie la compétence de quelqu'un qui a su faire face à une situation non prescrite, qui a su mobiliser ses ressources de façon efficace et effectuer une tâche complexe. Il s'agit bien de deux résultats d'apprentissage assez différents.

Pour mieux expliquer l'entrée dans l'ère actionnelle de la définition de la compétence, nous allons commencer par expliquer les causes de ce déplacement de perspective. Ces causes sont extérieures au domaine des sciences du langage que nous sommes obligés de quitter pour mieux y revenir par la suite.

Notre époque se caractérise par de nouvelles exigences d'efficacité et d'employabilité. La notion de compétence doit évoluer pour pouvoir répondre à cette nouvelle donne. On ne reconnaîtra plus un travailleur compétent par sa capacité à exécuter un travail prescrit par exemple (son savoir-faire), mais plutôt par sa flexibilité et sa créativité ; il faut être « l'homme de la situation » (Le Boterf, 2006), ou encore « savoir-y-faire ». Le « social » change donc ses exigences, et rendant le paradigme fonctionnel obsolète, oblige à la redéfinition de la notion de compétence que nous visitons ici. Le concept fait aujourd'hui appel à diverses sciences telles que l'ergonomie, conjuguées à celle de la psychologie, des sciences cognitives, de la sociologie et de même de la neuroscience. La nouvelle perspective sur la compétence nous vient donc du monde du travail, mais, par la suite, elle prend aussi une place de plus en plus importante dans le

champ de la formation et de l'éducation, notamment au Québec, en Suisse romane et en Belgique francophone (Dufays, 2001 : 6).

3.3.1 L'apport du domaine professionnel

Nous allons nous tourner, pour commencer, vers le domaine professionnel, lieu de gestation de la nouvelle compréhension de la notion de compétence (Dufays, 2001 : 6). La question de la relation entre savoir et pratique préoccupe le champ social et en professionnel depuis bien longtemps. C'est la « vieille opposition » qui structure durablement les représentations individuelles collectives mais qui, comme nous le verrons dans cette section, semble évoluer enfin dans son contenu et ses formes (Barbier, 1996 : 1).

Traditionnellement, le domaine de formation professionnelle en entreprise visait les objectifs suivants : la « mise à disposition/appropriation des savoirs extérieurs », et la « mise en exercice des savoirs appropriés » (Barbier, 1996 : 3). On retrouve ici la définition de « savoir-faire » qui prévalait dans les années 70-80 dans le champ éducatif, aux premières heures de l'approche communicative *notionnelle-fonctionnelle* (De Ketele in Collès, 2001 :6). « L'accomplissement exemplaire des gestes du métier d'élève n'exige pas des compétences de haut niveau, mais la capacité de savoir refaire, en situation d'évaluation, ce qui a été longuement exercé » (Perrenoud, 1995 : 2).

C'est depuis les années 80, avec les bouleversements économiques et sociaux de l'époque en arrière plan, alors que la production ne devait plus qu'obéir à la demande, qu'une « mentalisation » de l'activité professionnelle prend la place de la taylorisation des entreprises de production (Barbier, 1996 : 2). Cette nouvelle organisation du travail, centrée sur l'efficacité et le rendement, axe la formation essentiellement sur le recours aux capacités cognitives et aux ressources affectives d'implication des travailleurs. Yves Clot (1995 : 8) parle, dès lors, de la nouvelle « prescription de la subjectivité » qui va de pair avec la traditionnelle « gestion instrumentale de la main-d'œuvre ». Dans le cadre d'une situation professionnelle donnée, la compétence se décrit alors comme la performance de l'employé dans un contexte particulier, grâce à sa capacité d'adaptation entre ses ressources et la situation à laquelle il est confronté.

Ainsi la réflexion sur les savoir faire change-t-elle de direction en formation professionnelle. Dans le champ éducatif par contre, l'approche communicative pour l'enseignement des langues donnera la priorité à l'appropriation des savoir-faire organisée par situation de communication, pour quelques décennies encore. La didactique des langues se lançait, en effet, à peine dans l'ère du savoir-faire et du fonctionnel, alors que l'entreprise passait déjà à l'étape suivante, l'ère du *savoir-y-faire* ou du *savoir-agir*²⁹. La raison de ce retard du monde éducatif langagier est peut être que celui-ci hésite à faire face aux difficultés méthodologiques dues au décalage, longtemps dominant, entre compétence langagière et performance langagière. Dans le monde de l'entreprise, « l'objectif est d'ordre économique, [la compétence] vise à rentabiliser au mieux le travail des acteurs de l'entreprise de manière à rendre celle-ci plus productive et concurrentielle » (Dufays, 2001 : 6). La définition de la compétence dans ce domaine est donc reprise, sans aucun frein méthodologique : « l'expertise suppose des capacités [savoir-faire] et des connaissances, à la fois générales et spécialisées, mais ne s'y réduit pas. Il faut en outre que le sujet parvienne à orchestrer et mobiliser ces ressources à bon escient, au moment opportun, avec le bon *timing* et le juste enchaînement » (Perrenoud, 2001 : 22). Perrenoud prend l'exemple d'un jeune apprenti auquel on aurait enseigné des savoirs et des savoir-faire, qui, une fois cette étape maîtrisée, se trouve encore au tout début de la genèse « d'une intelligence professionnelle » (*Ibid.*). C'est bien ce qui est compris maintenant comme « compétence » dans le monde du travail, comme l'explique encore Le Boterf (*Ibid.*) : « [elle] ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du 'savoir-mobiliser' ».

Il semble que la didactique des langues gagnerait à suivre « la mouvance de l'ergonomie et de la psychologie du travail » qui sont tout de même largement « habituées à penser les rapports complexes entre un opérateur, des situations et des tâches » (Perrenoud, 2001).

²⁹ En ce début de thèse, nous allons considérer ces deux expressions comme synonymes. Il fera partie de notre hypothèse, de mieux distinguer ces notions et de leur conférer une nature bien différente.

La récente relance du débat sur la définition de la compétence est largement due à une conjonction de facteurs : l'influence du champ du travail, au moment même où commençait à prévaloir les critiques sur « la faible mobilisation des savoirs scolaires et leur faible transfert en dehors des situations d'enseignement-apprentissage » (Perrenoud : 4 in Bentolila, 1995). C'est aussi à cette même époque, au cours des années 90, que les théories de l'interactionnisme social néo-piagétien, basées sur les intuitions du psychologue Vygotski, sont redécouvertes et commencent à influencer les fondements même de l'approche communicative (Germain, 1991 : 57) ainsi que la redéfinition de la compétence.

3.3.2 De nouveaux apports théoriques en science du langage

3.3.2.1 Les théories interactionnistes redécouvertes

Les travaux récents soulignent les pierres d'achoppement des conceptions précédentes venues autant du behaviorisme-structuralisme que de l'approche communicative dans ses formes initiales. En particulier, l'utilisation en salle de classe d'une conception de la compétence langagière sous-divisée en quatre « compétences » est dénoncée et critiquée comme étant « statique » et non communicative. Puis, les savoir-faire, acquis lors d'un enseignement de type communicatif, sont eux-aussi critiqués, puis étiquetés comme des « capacités statiques ». La définition de la compétence évolue vers un nouveau paradigme.

L'apport théorique de Hymes, avec la reconnaissance du caractère pluriel des compétences et de leur dimension discursive et pragmatique (Pekarek Doehler, 2005 : 44) puis de Bachman & Palmer (1996), avec leur insistance sur le rôle de la compétence stratégique lors de l'activité langagière, ont eu le mérite d'offrir une base théorique solide au développement des visions interactionnistes de la compétence langagière (Bachman & Cohen, 1998 : 7). Les approches interactionnistes viennent, en effet, des théories de la compétence communicative dans l'action (Hymes, 1972 ; Canale & Swain, 1980, Bachman & Palmer, 1996), et elles sous-tendent donc aujourd'hui largement les théories d'acquisition d'une langue seconde, et d'enseignement de la langue. C'est ainsi que la

place de l'interaction (de la pratique réelle) dans le processus d'acquisition des langues a été reconnue depuis des décennies et surtout pendant la période l'approche communicative. Avec le rapprochement récent entre *l'analyse conversationnelle* (qui traite des interactions verbales) et *l'approche socioculturelle* (inspirée des travaux de Vygotski [1978]), qui partagent une vision contextualisée et collective des ressources cognitives³⁰, la place de l'interaction évolue. Alors que l'interaction était le « lieu de mise en pratique », elle est aujourd'hui vue par les tendances les plus dynamiques de la définition de la compétence langagière, comme « un moyen d'acquisition » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 111). L'interaction est vue comme le lieu d'émergence, de transformation de la compétence et non seulement de son application.

La théorie de l'interactionnisme social de Vygotski souligne, selon De Ketele (2007), l'importance d'être en présence d'un adulte médiateur. Elle remet aussi au premier plan le concept de « zone proche (ou proximale) de développement ». Clot (1995) insiste en effet sur les bénéfices potentiels de repérer cette « zone », qui est finalement au cœur de la transposition entre compétence en situation prescrite (en salle de classe) et compétence réelle. Ne pas s'occuper de former à la gestion de cette « zone » serait, selon Clot, laisser tout un terrain « en friche » (1995 : 36). Confrontés au réel, les apprenants seront de toute façon amenés à faire face au déséquilibre entre ce qu'ils ont appris et ce qu'ils doivent faire, ils devront bien s'accommoder d'« une marge de manœuvre »³¹ inattendue ou au moins non conscientisée qui surgira au cœur des situations réelles.

3.3.2.2 Les théories de la cognition située

Yves Clot, spécialiste en science du travail, expose, dès 1995, les bénéfices de passer d'une approche uniquement cognitiviste à ce qu'il est convenu d'appeler « la cognition située », afin de rendre compte au mieux de la « singularité de chaque milieu de travail et de vie » (1995 : 262). Les notions redécouvertes de cette approche déconstruisent et bouleversent les séparations traditionnelles entre « l'individuel et le

³⁰ Une approche donc contraire à celle de Hymes qui reste décontextualisée (Pekarek Doehler, 2005 : 45)

³¹ Terme emprunté à Le Boterf (2006 : 54) et que nous réutiliserons dans la suite de cette étude.

collectif », « l'interne et l'externe », et « le social et le cognitif » (Cole, 1985 in Pekarek Doehler, 2005 : 62). Si le développement cognitif (ou linguistique ici) s'enracine dans la pratique sociale, il est alors lié non seulement à « l'établissement local de sens », mais aussi à « l'élaboration, au fil du temps, d'expériences et de cultures communicatives et sociales » (Pekarek Doehler, 2005 : 47). La cognition est ainsi, selon Pekarek Doehler, « doublement située » entre le « local » (ou « la sensibilité situationnelle ») et « l'historique » (ou « le déjà-là ») (Pekarek Doehler, 2005 : 47). Pour Masciotra (2007) et Jonnaert (2007), la perspective située englobe même la personne en situation. Trois paramètres sont à inclure dans un système considérant l'action en situation : la *personne* en action (P), les *actions* adaptatives (A) et les *circonstances de la situation* retenues par cette personne (S), soit le système PAS (Masciotra, 2007 in Jonnaert, 2007c : 8). Pour reprendre l'exemple du surfeur donné par Masciotra (2007) : la *personne* est dans l'action (par exemple être en train de surfer), elle pense l'action avec toutes ses ressources disponibles (« elle pense avec tout son corps »), et elle analyse aussi certains paramètres de la situation (« elle pense aussi avec la planche et les vagues »).

Une perspective située, comme l'indique Jonnaert (2007c : 6), « suppose que la personne, ses actions et son intelligence soient tout autant situées que le tout contextuel de la situation ». Il ne s'agit pas de traiter la situation de l'extérieur, « la personne fait partie intégrante de ce tout contextuel ». De ce fait, « la compétence de cette personne en action en situation se développe dans ce tout, elle n'est dissociable ni des actions de la personne, ni de la situation et de ses circonstances, ni de la personne elle-même » (2007c : 10).

C'est cet état de fait que veut décrire Pekarek Doehler lorsqu'elle parle de la « nature située des compétences en langue » (2005). Son observation de l'interaction dans une salle de classe de français langue étrangère du nord-est de la Suisse alémanique, nous prouve à quel point la situation influe sur la compétence en langue. L'auteur rend compte de deux activités de discussion entre élèves et professeur, sur un sujet de littérature. Ces deux situations se déroulent dans deux écoles différentes mais dans des conditions très convergentes. Ces deux situations pourraient être traitées comme similaires dans une

définition « externe » du contexte, mais l'auteur nous prouve à quel point cette vision est erronée. L'auteur observe une différence radicale de complexité dans la production des élèves qu'elle impute à la façon dont les deux situations sont interactivement configurées. Sans entrer dans les détails, relevons simplement sa conclusion :

« C'est en cela que la production des élèves n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celles d'autrui. » (Pekarek Doehler, 2005 : 54-56).

Dès lors, c'est la définition de la compétence langagière qui va changer selon ce rapport postulé entre la cognition et l'activité (Pekarek Doehler, 2005 : 47). La compétence langagière est vue comme dynamique, et inclut une interaction entre ses composantes, les stratégies métacognitives, le savoir, l'affectif du locuteur et les caractéristiques du contexte (Bachman & Cohen, 1998 : 18). Le concept s'éloigne de celui de la stricte performance, et par ce fait même, du paradigme comportementaliste « qui voyait dans la performance les caractéristiques observables de la compétence » (Jonnaert, 2002 : 32). Le concept s'éloigne aussi de la vision chomskyenne de la compétence, vue comme un déjà-là, une connaissance de la grammaire se réalisant de façon plus ou moins fautive dans les performances. Le lien performance/compétence est aujourd'hui autrement plus complexe et la dichotomie entre les deux perd sa pertinence (Springer : 2000). La compétence est la performance, mais lorsqu'elle est efficacement orchestrée dans un rapport entre l'individu, ses ressources, et les facteurs situationnels. C'est le rapport dialogique qui devient fondateur de la compétence en situation (Springer, 2000). Selon la théorie de la cognition située, la cognition humaine n'est plus une propriété individuelle, décontextualisée ou universelle, « elle est un processus situé et accompli à travers l'activité sociale » (Pekarek Doehler, 2005 : 46).

3.3.3 Une remise en cause des approches traditionnelles

3.3.3.1 Critiques de l'approche hymésienne

L'approche communicative des années 70-80, caractérisée par la pluralité de ses formes comme nous l'avons vu précédemment, est encore présente en Europe, comme au Canada où nous ancrons cette étude. L'apport de Hymes dans le domaine de la didactique est incontestable car il a permis de mettre le doigt sur l'aspect contextuel, dans le sens pragmatique et discursif, de la compétence. Hymes a aussi lancé les recherches dans la direction de la division de la compétence en « sous-compétences », ce qui a retenu l'attention non seulement de la didactique des langues, mais aussi de la politique éducationnelle, comme nous le verrons avec la proposition du Conseil de l'Europe dans le prochain chapitre de cette thèse.

On peut cependant relever quelques critiques de la conception hymésienne provenant en particulier des théories interactionnistes, comme *l'analyse conversationnelle* et *l'approche socioculturelle*, et qui nous apportent aujourd'hui un nouvel éclairage sur cette conception.

La première critique que nous mentionnons est celle de Vasseur (2002 in Pekarek Doehler ; 2005 : 43) qui regrette la « déclinaison éclatée » de la notion de compétence dans le domaine de la recherche, ce qui donne lieu à une compartimentation excessive de ses composantes, idéale pour la description et l'évaluation, mais non éclairante pour les questions d'acquisition langagière et l'interaction de ces composantes au cours de l'acquisition. Aussi Perrenoud (1995b : 1) regrette-t-il que, actuellement et bien trop souvent, la réflexion sur la compétence en soit réduite à la seule définition d'objectifs pour l'apprentissage (même si c'est bien légitime). Il ajoute les limites qui accompagnent cette conception étroite : « behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. » (Perrenoud, 1995b : 1). Pour cet auteur, parler de compétence en terme d'objectif n'ajoute rien et même empêche de se pencher sur le transfert des connaissances ou leur mobilisation en situation concrète. « L'assimilation d'une compétence à un simple

objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère à tort que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence » (Perrenoud, 1995b : 1).

La conception du contexte chez Hymes, et dans les approches qui s'en sont suivies, est maintenant vue comme « statique » : « les ressources langagières sont disponibles indépendamment des activités pratiques et des situations de communication au sein desquelles elles sont mobilisées et qu'elles contribuent à leur tout à configurer » (Pekarek Doehler, 2005 : 44).

Les compétences communicatives hymésiennes représentent certes une avancée en didactique, mais elle est insuffisante, car elle ne prend pas en compte « la sensibilité situationnelle des compétences » (Pekarek Doehler, 2005 : 45) qui est mise en avant par contre dans le monde de l'industrie (Perrenoud, Charaudeau et autres in Collès *et al.* 2001). Une bonne compétence discursive, par exemple, ne garantit pas un bon travail écrit de la part de l'apprenant, pour peu que des éléments situationnels divers l'empêchent de mobiliser ses ressources. On peut imaginer par exemple un manque de temps ou l'incompréhension du sujet, *etc.* En somme, la compétence de communication hymésienne a beau être subdivisée en sous-compétences toujours plus précises, elle échoue toujours dans la compréhension des « dimensions réelles de la notion de compétence » (Dolz & Ollagnier, 2002 in Ruziba, 2006 : 22), celles-ci étant de l'ordre du *processus* de transfert/réorganisation de ces sous-compétences entre elles, lors de l'activité contextualisée elle-même.

3.3.3.2 Les limites de l'approche par les quatre compétences

La répartition traditionnelle et largement utilisée (surtout dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle) de la langue en quatre compétences (la compétence d'expression orale/écrite et de compréhension orale/écrite) reflète cette conception statique et décontextualisée de la compétence que nous avons mentionnée plus tôt. Beacco nomme cette conception un « modèle vivace mais non communicatif » (2007 : 78). La conception de langue dans les années 60-70 était largement influencée par le structuralisme qui la découpait en composantes discrètes (par exemple, la grammaire et le vocabulaire) et en

compétences (*skills*) (l'expression orale/écrite et la compréhension orale/écrite). La compétence était alors unidimensionnelle (Bachman & Cohen, 1998 : 3-5). Selon Defays (2003 : 159), cette approche par savoirs est systémique et fonctionnelle et appartient aux conceptions structuro-behavioristes. Les premiers balbutiements de la recherche en acquisition d'une langue seconde se sont largement basés sur cette conception théorique statique. À travers l'époque du générativisme, puis des divers apports de la linguistique, de la psychologie et de la sociologie, cette conception a survécu dans le domaine de l'évaluation langagière, des recherches empiriques en acquisition d'une langue seconde et des pratiques de classe (Bachman & Cohen, 1998 : 3-5). La conception multi-componentielle de la compétence de communication, surtout à partir de Canale et Swain (1980), a lancé les théoriciens sur de nouvelles pistes. L'ancienne répartition en quatre compétences ne semble plus viable dans un paradigme actionnel. Classifier sous le label d'une seule compétence toutes sortes de tâches ou activités d'utilisation de la langue semble soudain un peu simpliste. Bachman et Palmer (1996) appuient cet argument en soulignant les différences qui séparent des tâches comme une conversation en face-à-face et écouter un programme radio par exemple. De même, ce ne sont pas les mêmes habiletés qui sont en jeu dans la lecture d'un courriel (qui a plus à voir avec le langage oral qu'écrit) et la lecture d'un journal. Bachman et Palmer soulignent que l'approche traditionnelle par les quatre compétences oublie l'aspect contextualisé de toutes activités de langage : on ne fait pas que « lire » mais, on lit à propos de quelque chose, dans un but spécifique, dans un certain environnement (1996 : 74).

Notons que l'argument de Bachman et Palmer est critiquable dans le sens où chacune des quatre compétences peut être décrite dans la sous-compétence contextualisée en question. Par exemple, il faut pouvoir « lire » pour réaliser la tâche de « lecture d'un article ». C'est dans cette perspective que certains auteurs actuellement parlent de « famille de situations » (Beckers, 2001 ; Gillet, 1999 ; Tardif, 1996 in Chenu, 2005) en décrivant la zone d'application d'une compétence. Ainsi, une compétence s'applique à une famille de situation, ce qui est plus vague que d'appliquer une compétence à une situation très précise et ce qui permet de laisser toujours une place à l'inédit (Chenu, 2005 : 5).

Le modèle des composantes discrètes et des quatre compétences statiques est pourtant bien tenace encore de nos jours, au moins parmi les praticiens de l'enseignement des langues vivantes (Beacco, 2007 : 78), car, étant déjà compartementalisé, il est facile à gérer.

3.3.4 Être compétent, c'est « savoir-y-faire » face à une tâche

3.3.4.1 L'approche actionnelle sur la compétence langagière

La compétence se définit aujourd'hui à *partir* de l'action en situation, à partir d'une analyse de la tâche, et non à partir de ressources décontextualisées ou de l'individu lui-même comme dans tous les mouvements précédents. Le langage est une action, voire une coaction, et non plus seulement une interaction comme à l'ère communicative (Richer, 2001). Elle passe entièrement dans l'ère du procédural et il devient impossible de définir les compétences *in abstracto* (Gillet, 1998 in Bulea & Bronckart, 2005 : 200).

Nous en sommes arrivés à ce qui est appelé de nos jours « l'approche actionnelle » de la compétence, pour son insistance sur le « savoir-agir » ou sur le « savoir-y-faire », au lieu du « savoir-faire », et pour la mise en avant du concept de tâche. Cette conception actionnelle proche de la tâche convient bien à des formations professionnalisantes (médecine, *etc.*), ce qui a déjà donné lieu à des réformes de curriculums qui se basent sur des familles de situations. « Agir » c'est « affronter des situations complexes », alors que « faire » c'est appliquer une procédure déjà toute élaborée. Les formations professionnelles ont déjà, à leur tour, dépassé l'ère du taylorisme, soit l'ère du savoir-faire et du fonctionnel.

La définition de Tardif (2006 : 22) résume ainsi la nouvelle compréhension du concept de compétence : « un *savoir-agir* complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Pour visualiser ce déplacement, nous reprenons notre schéma à partir de la figure 1 (Cf. Chapitre 1, § 2.1.).

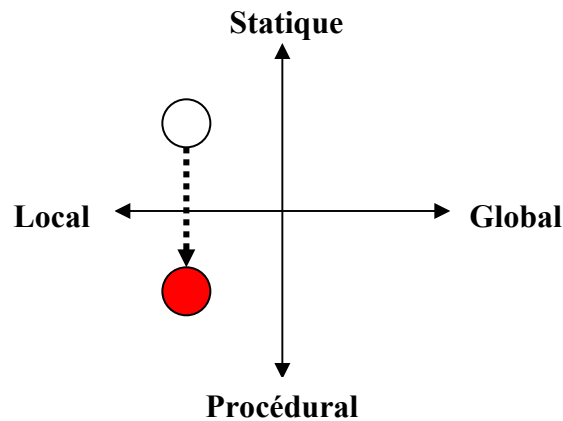


Figure 4 : Le savoir-y-faire

3.3.4.2 La réorganisation des ressources au cœur de l'action

Selon Pekarek Doehler (2005), dans la perspective interactionnelle, la cognition et, avec elle, la compétence, est « doublement située ». Elle est au cœur des circonstances locales des activités quotidiennes (dans un contexte) et, à la fois, dans une situation socioculturelle (en interaction avec autrui). Ainsi, les compétences sont « susceptibles d'être élaborées et reconfigurées à travers l'activité collective » (*Ibid.* : 48), ce qui rend possible « les compensations variées réalisées dans et à travers l'action » (*Ibid.* : 65). Cette perspective ne se réduit pas à un simple déplacement des ressources, mais elle est « un permanent processus de négociation » entre trois facteurs : « vers le monde, vers soi-même et vers les autres » (Bulea & Bronckart, 2005 : 204). La compétence ne fonctionne plus selon une logique de transfert d'un contexte à un autre (savoir-faire), mais plutôt selon une logique de reconstruction ou réorganisation toute personnelle et en fonction de la situation (savoir-y-faire ou savoir-agir). (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 117). Elle se doit de gérer « la globalité d'une situation » (Perrenoud, 2001 : 23). Il devient clair aujourd'hui que la compétence du locuteur n'est pas seulement une technique (une *tèchnè*³²), soit un processus mécanique qui se répète et qui rappellerait le fonctionnement d'un appareil technologique. La compétence langagière est une *praxis*³³, soit un art d'agir (ce que nous avons appelé un « savoir-agir » ou « savoir-y-faire »), au même rang que la

³² Terme emprunté à Giroux (1991 : 214).

³³ *Ibid.*

morale, la politique, la médecine et bien d'autres domaines où le champ de manœuvre est large et complexe.

3.3.4.3 Prise en compte de la complexité des situations

Un autre apport essentiel de l'adoption de la perspective actionnelle sur la définition de la compétence concerne la prise en compte, au sein de la définition, de la complexité des tâches. Germain avait déjà eu l'intuition en 1991 d'une évolution possible de l'approche communicative vers la prise en compte du concept de « tâche³⁴ ». « Est-ce à dire que l'on serait en train de passer graduellement d'un programme fonctionnel à un programme centré sur des tâches communicatives ? » (Germain, 1991 : 94). L'avenir lui donnera raison. Le Boterf (2006 : 58-61) introduit la métaphore du « curseur de la compétence » afin d'expliquer que la définition de la compétence peut varier selon les situations.

- « Le pôle des situations caractérisée par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte » ;
- « Le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte ».

Lorsque le curseur de la compétence se trouve proche du pôle à « prescription stricte », être compétent se limite à savoir exécuter une opération ou un ensemble d'opérations (savoir-faire). De l'autre côté du continuum, dans les situations complexes, être compétent signifie savoir-agir et réagir (savoir-y-faire) face aux imprévus et aux aléas, soit d'aller au-delà du prescrit. C'est en ce sens que la définition de la compétence dépend donc tout à fait de la situation, mais garde tout de même une cohérence interne (Le Boterf, 2006 : 61).

³⁴ « 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 » (CECRL, 2001 : 15)

3.4 Remarques conclusives

Après la revue de littérature que nous venons de réaliser sur le mouvement autour de la notion de compétence langagière, nous pouvons apporter un nouvel éclairage à notre problématique initiale et confirmer notre première hypothèse. Nous pouvons expliquer pourquoi la perspective fonctionnelle sur la compétence est en crise et qu'il est bien temps de dépasser ce paradigme.

La perspective fonctionnelle réduit la compétence à un, ou une somme de, savoir-faire, et elle simplifie largement les processus d'action en les résumant à l'idée d'un *transfert* de ressources vers une situation. Les nouvelles définitions du concept de compétence nous permettent de prendre du recul sur cette définition obsolète de la compétence. La logique fonctionnelle serait peut être viable dans la recherche d'un agir « étroit », « individuel », « immédiat » et d'un « savoir-agir mécanique, limité » « à des fins de production de biens et de services » (Roegiers, 2006), dans une société à la recherche de performativité. Un tel « profil de sortie » est peut être adapté à des fonctionnaires dont le poste est bien défini et où les surprises sont rares, mais n'est décidément pas adapté aux besoins généraux de la société auxquels les étudiants à la sortie du secondaire ou du postsecondaire devront faire face (*Ibid.*).

Aujourd'hui, on voit qu'il n'existe en fait que peu de situations fermées permettant un simple *transfert* de savoir-faire vers l'action. La prescription de « fonctionnel » ne fait que remettre sur les épaules de l'apprenant toute la responsabilité de « se débrouiller » comme il le peut en situation, avec les ressources apprises en salle de classe. Hammerly va même jusqu'à dire que, conserver un paradigme fonctionnel, équivaut à « tromper » l'apprenant en prétendant qu'il est satisfaisant d'atteindre un niveau de « survie » dans la langue seconde, et de se contenter d'être des « bilingues fonctionnels linguistiquement incompetents » (Hammerly, 1991 : 11 ; Traduction libre). « *Functional bilingualism is the lowest possible denominator and quite inadequate as a goal* » (Hammerly, 1991 : 11).

Une des implications de l'adoption d'une perspective actionnelle sur la compétence langagière, est justement l'importance accordée aux standards de formation qui redéfinissent les profils de sortie attendus des apprenants en dépassant les attentes fonctionnelles. En Europe, c'est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ou CECRL) (2001) qui apporte cette nouvelle perspective dans la réflexion didactique. Nous allons examiner, dans le prochain chapitre de cette thèse, ce document didactique aux diverses fonctions.

Chapitre 4 : Le CECRL, un référentiel de compétence actionnel

Ce chapitre a pour ambition d'explorer une application concrète de l'approche actionnelle sur le concept de compétence, telle que nous venons de la décrire, à travers un standard de formation européen, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ou CECRL (2001).

Comment la didactique européenne met-elle en œuvre l'approche actionnelle sur le concept de compétence langagière et cette application convient-elle au contexte post-immersif canadien ?

Cette question a son importance puisque le CECRL est en instance d'être adopté par le monde éducatif canadien pour un usage national. Ce chapitre nous permettra de mieux comprendre les avantages et les limites de ce référentiel, tel qu'il est utilisé en Europe aujourd'hui.

4.1 Qu'est ce qu'un standard de formation ?

4.1.1 L'apparition des standards de formation

L'évaluation des apprentissages est une démarche complexe, selon Michel Laurier (2005). « Elle met habituellement en scène une personne qui doit porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité, particulièrement au moment de prendre une décision concernant cet élève » (2005 : 13). Il n'existe pas de « réponse miracle » (Barrière, 2003), puisqu'on ne peut échapper à la subjectivité dans la démarche évaluative (Le Boterf, 2006 : 152). « Évaluer c'est attribuer un degré sur une échelle » et pour le domaine langagier, c'est toujours dans un temps et un lieu précis, par une activité langagière choisie (Blavignac, 2006). L'évaluation est un processus qui suit les étapes de l'apprentissage : au début (évaluation diagnostique), à

divers moments (évaluation formative), et à son terme (évaluation sommative) (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 10).

Longtemps, les programmes scolaires se contentaient de présenter des listes de savoirs classés par disciplines. L'évaluation de la maîtrise, ou plutôt du niveau de maîtrise de ces savoirs, était laissée à l'initiative et l'intuition de l'enseignant (Dauvisis, 2006 : 2). La pédagogie par objectifs tente, dès le milieu des années 70, de remédier à cette façon de faire approximative et se propose de préciser quel comportement est attendu de la part de l'apprenant après avoir reçu l'enseignement (Dauvisis, 2006 : 2). Ainsi, dans les méthodologies structuro-behavioristes (avant 1980), l'évaluation était bien délimitée et ne posait pas grand problème aux enseignants, ou pas plus que pour les autres disciplines tout au moins (Defays & Deltour, 2006 : 24). La didactique, alors dans la logique de la « restitution », se contentait, pour l'enseignement comme pour l'évaluation, d'une liste claire des compétences visées. Parallèlement, dans le monde de l'entreprise, l'organisation taylorienne exigeait que les opérateurs deviennent interchangeable à leurs postes de travail (Le Boterf, 2006 : 151). C'est le résultat prescrit qui est évalué et la personnalité, le style ou tout autre facteur n'entrait pas en ligne de compte. La création d'arbres d'objectifs, à l'époque de la pédagogie par objectifs, permettait donc de dresser la liste des objectifs attendus, décontextualisés et isolants (De Ketele, 2007)³⁵. Il s'agissait de vérifier si l'élève produisait, ou non, la réponse attendue, sans se préoccuper des processus qui produisent ce résultat (Joshua, 2002 : 119-120). L'acquisition fragmentée des sous-compétences étaient supposée permettre la maîtrise de leur ensemble, ainsi que leur utilisation en situation (Dauvisis, 2006 : 2). Depuis l'avènement de l'approche communicative déjà (1980), puis avec l'apport de la perspective actionnelle que nous avons abordée dans le chapitre précédent, la didactique passe de la logique de la « restitution » à celle de la « compréhension » (Joshua, 2002 : 120). Ce simple fait complique particulièrement la question de l'évaluation. Le monde de l'éducation s'est graduellement rendu compte qu'il est « beaucoup plus difficile d'évaluer de manière

³⁵ Bloom (1976, 1979) affirmait que l'apprentissage n'était qu'une affaire de temps à condition de découper avec pertinence l'objet d'enseignement en objectifs précis. Le passage d'un objectif à un autre ne se fait que si le premier est assimilé (De Ketele & Delory, 2000 : 4). La formulation d'un objectif général se précisait tout de suite en objectifs intermédiaires qui étaient eux-mêmes décomposés en objectifs de plus en plus spécifiques jusqu'à devenir « opérationnels ».

fiable ce qui a le plus de valeur, dans les acquis scolaires, que le plus banal et le plus éphémère » (Conseil supérieur de l'éducation Québec : 2007, 45). C'est alors que « les standards de formation » et plus particulièrement pour les langues, « les référentiels de compétence », font leur apparition et remplacent progressivement « les arbres d'objectifs » (De Ketele, 2007).

Depuis les années 90, en effet, le besoin se fait sentir de tester les acquisitions langagières des apprenants à un niveau individuel et non en relation avec les autres apprenants de la classe, afin de mesurer autant leurs progrès dans divers domaines de compétences que l'efficacité des programmes de façon précise (Brindley, 1998 : 112). Pour ce faire, les échelles d'évaluation décrivant les différents niveaux de performances langagières se multiplièrent (Brindley, 1998 : 112). Il s'agissait de mettre en place des « standards de formation », c'est-à-dire « des référents afin de reconnaître selon des équivalences de niveaux les acquis des apprenants » (Barrière, 2003). Le terme de « standard » fut utilisé pour la première fois en Angleterre vers 1860. Il s'agissait alors de fixer le budget de chaque établissement scolaire, selon son niveau de réussite. Depuis la notion de « standard » joue un rôle déterminant dans la politique éducationnelle en Grande-Bretagne et à l'étranger (Institut national de recherche pédagogique). La réorientation des systèmes éducatifs passe le plus souvent, non pas par un éventail de directives et de réglementations, mais par la définition des objectifs dont l'accomplissement devra être vérifié. Les standards de formation sont au centre des programmes scolaires et des évaluations (Institut national de recherche pédagogique), puisqu'ils concrétisent « la mission de formation que les écoles doivent remplir » (Klieme *et al.*, 2003 : 7). Ils définissent donc d'une part l'orientation des établissements scolaires vers des objectifs contraignants, et d'autre part, ils permettent la saisie et l'évaluation des résultats scolaires (Klieme *et al.*, 2003 : 7). On peut définir un standard de formation dans le domaine langagier ainsi : « Il s'agit d'une description de la compétence langagière d'une personne tant à l'oral qu'à l'écrit à un moment de son apprentissage du français » (Gouvernement du Québec, 2006).

4.1.2 Deux types de standards de formation

Brindley classe les échelles disponibles en deux types. Tout d'abord, les échelles de type behavioriste se basent sur des descriptions de comportements observables, très ancrés dans un contexte. Elles partent du principe que « juger de la compétence d'une personne, c'est évaluer les savoir-faire langagiers qu'il/elle doit réaliser dans un environnement donné » (Springer, 1999).

Ces échelles furent et sont encore très utilisées dans divers pays du monde. Aux États-Unis par exemple, elles servirent beaucoup pour certifier le niveau de langue des employés du gouvernement. En Europe aussi, ce type d'échelle prévalut dans la recherche de standards nationaux. En Australie enfin, l'éducation pour les immigrants se basa sur ce même type d'échelle pour déterminer l'accès des immigrants aux travaux financés par le gouvernement (Mawer, 1992 in Brindley, 1998 : 113). Nommons, pour être plus précis, l'exemple de l'ACTFL (1986) aux États-Unis, que nous avons mentionné précédemment (Cf. Chapitre 2, § 2.2.2.2.2.), ainsi que les Niveaux de compétence linguistiques canadiens (NCLC) et son équivalent québécois les Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes.

Ce type de guide cherche à définir une compétence langagière dans un sens global, et dans des contextes réels et bien spécifiques, c'est-à-dire que « chaque niveau présente ce que le locuteur est en mesure de dire ou de faire » (Springer, 1999). Le guide est fondé sur des comportements langagiers de la vie courante dans des contextes particuliers d'utilisation, et il classe les performances langagières par habileté (expression orale/écrite...) dans un continuum d'habileté croissante (Brindley, 1998 in Vandergrift, 2006). Il est bien possible, et même commode, d'évaluer la compétence de communication en se limitant au modèle canonique hymésien, c'est-à-dire d'évaluer principalement la composante sociolinguistique et les actes de paroles : c'est « l'optique fonctionnelle » ou « la piste des savoir-faire langagiers » (Springer, 1999). Cette perspective suppose la possibilité de décrire toutes les fonctions langagières, ou actes de paroles, caractérisant les situations d'utilisations prévisibles. Ce sont ces descripteurs,

ainsi assemblés, qui constitueront le référentiel d'évaluation, « au détriment des éléments grammaticaux et lexicaux » (Springer, 1999). Ces échelles eurent beaucoup de succès, surtout dans le domaine de la formation professionnelle, pour leur simplicité et car elles s'intègrent bien à la culture de l'entreprise (Springer, 1999). Ces échelles connaissent aujourd'hui de nombreuses variantes et des développements intéressants dans les années 90 (Springer, 1999) que nous n'allons pas approfondir beaucoup plus dans cette description, sauf à travers les exemples d'échelles behavioristes canadiennes qui suivent cette introduction.

Le deuxième type d'échelle ne se satisfait pas de décrire la compétence en termes de savoirs ou savoir-faire. Être compétent, ce n'est pas seulement avoir des connaissances ou des capacités, nous l'avons déjà exposé au deuxième chapitre (Cf. § 2.3.). « Évaluer l'aspect linguistique de la compétence c'est se limiter à des savoirs théoriques », mais « évaluer l'aspect fonctionnel, c'est se limiter aux savoir-faire fonctionnels ». Les échelles de type « pragmatique » ou « interactionnelle et cognitive » selon la terminologie de Springer (1999), et « actionnel » pour nous, tentent de refléter la complexité de la compétence langagière, soit son aspect évolutif, dynamique et proche de la tâche. Ce type de standards est encore en voie d'exploration. Selon Springer (1999) on peut distinguer trois stratégies dans l'élaboration des référentiels. La piste communicative, décompose la compétence en diverses composantes (linguistique, discursive, sociolinguistique, *etc.*). La piste cognitiviste qui se concentre sur les règles procédurales sous l'appellation de « stratégies cognitives et métacognitives ». Enfin la piste interactive, qui tente une harmonisation des deux précédentes pour donner un système complexe qui doit concilier « communication, cognition, interaction et acquisition » (Springer, 1999). Nous reconnaissons la piste empruntée ici par le CECRL (2001).

Penchons-nous tout d'abord sur quelques exemples de cadres de référence canadiens actuels qui sont classés parmi les cadres de types behavioristes, avant de donner un exemple d'un cadre qui tente d'adopter « la piste interactionnelle et cognitive », le Cadre européen commun de référence pour les langues.

4.2 Un exemple d'échelle behavioriste : Les Niveaux de compétence linguistiques canadiens (NCLC)

4.2.1 Historique et objectifs du NCLC

Dès 1992, le gouvernement fédéral canadien commence à mettre en place une nouvelle politique concernant les cours de langue pour les immigrants. Il y est stipulé que le Canada devrait mettre en place des normes claires afin de décrire, de mesurer et de reconnaître la maîtrise du français de ces nouveaux arrivants ou des immigrants potentiels (CNCLC, 2006). Le groupe de travail lancé sur le projet a publié, en 1995, une version préliminaire des niveaux de compétence et il a été décidé que ceux-ci seraient « axés sur les tâches » (CIC, 1998). « L'évaluation de la compétence en communication signifie évaluer la capacité d'une personne à accomplir des tâches. La réalisation des tâches fournit donc à l'apprenant, à l'enseignant et à l'évaluateur des indicateurs concrets et mesurables de la performance » (CNCLC, 2006, 7).

Depuis 1996, alors que Citoyenneté et Immigration Canada publie les *Canadian Language Benchmarks* pour l'anglais langue seconde, et les Niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC) pour le français langue seconde, le Canada dispose d'une norme linguistique nationale dans le domaine du travail. Une norme qui présente un avantage certain par rapport à d'autres pays, selon la directrice exécutive du Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, Pauline McNaughton (2005). Les niveaux de compétence seront utiles aux professionnels qui enseignent le français langue seconde aux immigrants adultes (« les enseignants, formateurs, éducateurs ; concepteurs et élaborateurs de programmes d'études, de plans de cours et de matériel d'évaluation des compétences langagières ; administrateurs de programmes ») (CNCLC, 2006).

Les intervenants qui œuvrent auprès des nouveaux arrivants sont, depuis lors, capables d'utiliser un langage commun pour l'enseignement et l'évaluation de la compétence (CNCLC, 2006). La perspective des niveaux de compétence est ainsi de déterminer et de décrire de façon claire les niveaux de compétence requis pour une

réussite professionnelle. L'objectif d'une telle norme commune, selon McNaughton (2005), est d'aider les immigrants à réaliser leurs objectifs personnels et professionnels. Effectivement, les critères permettent à l'employeur de bien saisir les exigences linguistiques de l'emploi. Il devient aussi plus simple pour eux de recruter et d'embaucher du personnel, puis de les former pour atteindre les compétences nécessaires à la réussite professionnelle (McNaughton, 2005). Quant aux nouveaux arrivants au Canada, ils pourront ainsi se faire une idée précise de leur niveau de compétence linguistique et donc des possibilités de formation et d'emploi. Leur confiance pourra alors s'accroître en ce qui concerne leur capacité d'intégrer la société canadienne et le marché du travail (CNCLC, 2006).

Les NCLC considèrent la langue non seulement comme un outil de communication mais aussi d'intégration. Les apprenants sont censés dès lors prendre en charge leur propre apprentissage selon leurs objectifs personnels fixés à l'aide de la norme proposée (CNCLC, 2006).

En 1998, Citoyenneté et Immigration Canada crée le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC) en partenariat avec presque toutes les provinces. Le Centre s'occupe de clarifier les lignes directrices des niveaux de compétence par des travaux de recherche et de développement (McNaughton, 2005). Par ailleurs, le Centre a permis la publication d'un guide dans le but d'aider les professionnels à élaborer un outil d'évaluation linguistique propre à chaque emploi, à partir des compétences linguistiques (McNaughton, 2005). Les niveaux de compétence sont aussi utilisés dans les organismes d'enseignement des langues aux immigrants en ce qu'ils en constituent le programme (McNaughton, 2005).

4.2.2 Description du NCLC

L'échelle des NCLC compte douze niveaux. « Ces niveaux servent à décrire ce que la personne est capable d'accomplir en français langue seconde dans diverses situations de communication de la vie courante » (CNCLC, 2006). Les douze niveaux de progression sont classés par quatre habiletés (expression orale, compréhension orale,

compréhension écrite et expression écrite). Voici un exemple du cadre de référence (CNCLC, 2006) :

	Stade I/Niveau 1	Stade II/Niveau 6	Stade III/ Niveau 12
<u>Compétence clé</u> Compréhension écrite : consignes	Suivre des directives très courtes, très simples et utilisées tous les jours dans un contexte prévisible.	Suivre de courtes directives ainsi que des textes directifs connus.	Suivre de longues et très complexes directives/ des directives ou des textes directifs spécialisés.
Exemple de tâches :	Suivre des directives d'une seule étape inscrites dans des documents pédagogiques en salle de classe (par ex., imprimer, copier, encercler, souligner, remplir, cocher et dessiner).	Expliquer/transmettre à quelqu'un, relativement à l'utilisation de produits chimiques, les avertissements et les directives en matière de santé et de sécurité imprimés sur les étiquettes (par ex., sur les paquets de détergent pour lave-vaisselle).	Lire la réglementation et les directives en matière de politique du personnel et appliquer l'information à une étude de cas particulière.

Tableau 1 : Exemple du cadre de référence (CNCLC)

« Les NCLC offrent un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement, l'élaboration de programmes et l'évaluation du français langue seconde au Canada, des normes nationales pour la planification des programmes d'études de la langue seconde dans une variété de contextes et une unité commune de mesure des résultats » (CNCLC, 2006).

Une nouvelle initiative est en cours au Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, celle d'établir un pont entre les niveaux de compétence et les compétences essentielles nationales en milieu de travail (McNaughton, 2005).

Les Compétences essentielles constituent en effet un autre type de norme nationale existant au Canada, et elles sont définies par le ministère des Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Les Compétences essentielles sont un ensemble de compétences qui servent dans pratiquement toutes les professions à un niveau de complexité différent. Certaines de ces compétences (dont la capacité de lire, de rédiger, de calculer, de communiquer verbalement et de résoudre des problèmes) sont en œuvre dans la vie quotidienne aussi. Le Projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE) lancé en 1994 pour une étude nationale par Ressources humaines et Développement des compétences Canada, a réussi à répertorier neuf compétences essentielles, puis à définir leur degré de complexité dans diverses professions. Les compétences essentielles identifiées sont les suivantes :

- lecture des textes
- utilisation des documents
- calcul
- rédaction
- communication verbale
- travail d'équipe
- formation continue
- capacité de raisonnement
- informatique

Les Niveaux de compétence linguistique et les Compétences essentielles constituent un outil précieux dans le sens où, ensemble, ils peuvent offrir un cadre de référence clair pour « définir, décrire et mesurer les principales tâches linguistiques que doivent accomplir les immigrants pour exercer leur emploi avec compétence » (CNCLC, 2006).

Deux différences fondamentales sont à noter entre les deux normes gouvernementales : « la focalisation et l'intention » (CNCLC, 2006). Les NCLC se concentrent sur les compétences de la personne (« ce qu'elle sait faire »), alors que les Compétences essentielles s'articulent autour de ces compétences dans leur utilisation réelle. L'ambition des NCLC est de décrire la compétence communicative de l'apprenant. Tandis que celle des Compétences essentielles est « de repérer la fréquence et la complexité de l'usage professionnel d'une compétence. » (CNCLC, 2006). Pourtant le projet de recherche a mis en lumière plus de concordances que de différences entre les deux normes nationales.

Le Québec a établi ses propres niveaux de compétence en français en s'inspirant des NCLC et ils en sont donc très proches (Gouvernement du Québec, 2006). Il s'agit des « Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes », constitués aussi de douze niveaux répartis en trois stades (débutant, intermédiaire et avancé) et de trois habiletés (interaction orale, compréhension écrite et expression écrite). À l'automne 1997, le projet de l'élaboration d'un cadre commun pour les langues est amorcé et dirigé par Michel Laurier et Denise Lussier (Laurier, 2000). La rédaction des huit premiers niveaux a été réalisée pendant l'année 1998-1999. En 1999, les quatre niveaux AVANCÉ (9-12) ont été ajoutés (Gouvernement du Québec, 2006). Notons que le cadre de référence québécois ne compte que trois habiletés. La compréhension et l'expression orales sont regroupées sous la même catégorie l'interaction orale, ce qui rappelle une approche de la langue très contextualisée. Dans le monde du travail, on prend en compte qu'il ne s'agit pas seulement, ou rarement, de seulement écouter. On retrouve cette caractéristique dans les Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle, Commission de la fonction publique du Canada (CFP) (Vandergrift, 2006).

4.2.3 Les limites des échelles behavioristes

Étroitement liés au contexte, et largement axés sur la performance, ces cadres pour les langues du domaine public au Canada ne peuvent pas aisément être transposés pour les milieux scolaires ou universitaires, ou tout au moins, non sans subir de grands

changements (Vandergrift, 2006). Les normes du CNCL reflètent une approche intuitive avec une perspective fonctionnelle du langage, de son utilisation et de la compétence (Hudson, 2005 in Vandergrift, 2006). Le cadre, certes très utile pour le domaine professionnel qui est son point d'ancrage, en est moins « convivial » pour les apprenants, et pas assez « exhaustif, ouvert et souple » pour une utilisation dans le monde de l'éducation (Vandergrift, 2006).

Plus précisément, et à la lumière des approches actuelles de la notion de compétence exposées dans le chapitre précédent, de nouvelles limites peuvent être soulignées. Tout d'abord, dans ce type d'échelle behavioriste, les descripteurs ne permettent pas de faire la différence entre la compétence testée et les procédures permettant la réussite de la tâche. En évaluant une performance, les échelles behavioristes pensent évaluer la compétence sous-jacente de l'apprenant (Brindley, 1998 : 114) or nous savons maintenant que ce postulat a ses limites. Il est impossible de généraliser les résultats obtenus (Bachman, 1990 in Brindley, 1998 : 112).

Ce type d'échelle ne permet pas non plus d'étalonner la compétence langagière en diverses composantes, ce qui compromet le test diagnostique (Bachman & Palmer, 1996 in Brindley, 1998 : 112). Il n'a pas les moyens de « nuancer le jugement pour rendre justice à la complexité de la compétence de communication et à l'apprenant » (Springer, 1999). North (1993 : 7 in Brindley, 1998 : 133) souligne que les échelles behavioristes sont en fait plus opérationnelles que théoriques. Elles servent les besoins pratiques des évaluateurs, et en ce sens peuvent varier en longueur et en contenu, et se concentrent uniquement sur un aspect de la langue à tester (Brindley, 1998 : 114). Elles proposent de situer l'apprenant sur un continuum, d'une compétence « zéro » à celle « proche de celle du natif ». Cependant, la compétence langagière est maintenant conçue comme complexe, multidimensionnelle, et variable en fonction de facteurs sociaux et contextuels (Brindley, 1998 : 134). Il s'agit donc d'une simplification opérationnelle certes, mais trompeuse des processus d'apprentissage de la langue.

L'initiative du Conseil de l'Europe, qui débouche sur la publication d'un cadre de référence en 2001, semble apporter de nouvelles solutions pour la description des compétences attendues. Nous allons ce cadre dans le paragraphe suivant, tout en gardant à l'esprit que cette tentative en émergence n'a pas encore l'aval de tous les chercheurs, et a même déjà subi des critiques acerbes (Puren, 2006, 2007 ; Hulstijn, 2007).

4.3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)

4.3.1 Historique et objectifs du CECRL

Entre 1971 et 1975, les travaux du Conseil de l'Europe ont contribué à l'arrivée de l'approche notionnelle-fonctionnelle en didactique. En 2001, la publication du nouveau cadre commun de référence est dans la lignée de cette approche mais la dépasse et l'enrichit (Deschodt *et al.*, 2005 : 1). Depuis les années 70, le contexte a bien changé. Il s'agit maintenant en Europe, non plus de former des « étrangers de passage, », ou des touristes, mais plutôt de favoriser la mobilité et les séjours longs, tout en préservant le patrimoine linguistique et culturel européen ainsi que le multilinguisme et l'interculturalité (*Ibid.*).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le résultat du travail de recherche d'un groupe de linguistiques de chaque pays membre du Conseil de l'Europe, dans le but de favoriser les échanges d'étudiants et de professionnels. Il permet de se mettre d'accord sur une base commune pour la conception de programmes, de certificats et de diplômes. Le Cadre fournit donc des critères objectifs pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée, afin de faciliter la « reconnaissance mutuelle des qualifications » (CECRL, 2001 : 9). L'objectif du Cadre est aussi de proposer une analyse de l'usage de la langue et des compétences langagières afin de permettre aux enseignants de définir des objectifs et de décrire des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins, des caractéristiques et des ressources des apprenants (CECRL, 2001 : 12).

Le Cadre est conçu pour répondre à un objectif d'unité entre les pays membres en favorisant le plurilinguisme et l'intercompréhension/interaction interculturelle (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006). Désormais en Europe, les programmes se calent sur les niveaux de compétences fixés par le CECRL. Ces niveaux permettent de définir des objectifs réalistes et des paliers d'apprentissage progressifs (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 14).

Le Cadre est un « outil dense » car non seulement il permet aux acteurs de se situer selon leur niveau de langue (chaque niveau décrit, en termes de sous-compétences, ce que l'apprenant est censé maîtriser), mais encore, il tente de mettre au clair les différentes notions clés de la didactique, soit les questions d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues (Rosen, 2003b : 1). Le cadre est un outil conceptuel qui se veut pourtant non prescriptif et non dogmatique (Tagliante, 2006). Le CECRL introduit la perspective actionnelle dans la réflexion didactique.

4.3.2 La perspective actionnelle du CECRL

4.3.2.1 L'interactionnisme social et la cognition située au sein du CECRL

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) affirme clairement qu'il adopte une perspective actionnelle de la compétence. On reconnaît, en effet, quelques principes de base repris de l'interactionnisme social et de la cognition située que nous avons identifiés comme sous-jacents à la redéfinition du concept de compétence (Cf. Chapitre 2, § 2.3.2.).

« Tout apprenant de langue est considéré comme acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un contexte donnés (...) » (Rosen, 2003a: 6).

Cependant le CECRL, dans ces aspects pratiques, concerne l'évaluation des apprentissages, et ne donne donc pas de pistes quant à l'enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle. Pour Puren (2008), la tendance qui est de croire que l'on peut

fonder une méthodologie, l'approche actionnelle, sur les descripteurs et les niveaux de compétence du CECRL est erronée. La perspective actionnelle telle qu'elle est reflétée dans le Cadre, ne permet donc pas aux enseignants d'y trouver des repères solides pour l'enseignement. « La réponse à la question 'Qu'est-ce qu'un prof qui met en œuvre l'approche actionnelle ?' n'est pas dans le CECRL » (Puren, 2008 : 4).

4.3.2.2 *Accent sur les tâches*

L'approche actionnelle telle quelle est présentée par le CECRL, ne s'éloigne pas beaucoup de l'approche communicative, dans le sens où elle en reprend tous les concepts de base. Par rapport à Bachman et Palmer (1996), le Cadre s'articule cependant de façon plus accentuée autour de la notion de tâche, de leur description, de la performance des apprenants qui s'engagent dans la tâche et des objectifs sociaux qu'ils poursuivent (Alderson, 2007 : 23). L'idée de tâche n'est pas nouvelle en didactique des langues surtout depuis l'époque communicative. Dans le CECRL, cependant, le concept de tâche associe la réalité sociale, la réorchestration de ressources au cœur de l'action et le but de l'activité (Richer, 2001). On parle pour faire quelque chose et pour aboutir à un certain résultat (Deschodt *et al.*, 2005 : 2). Ce n'est plus le sujet qui est au centre de la définition de la compétence, mais la tâche elle-même (Bronckart & Dolz 2002 : 33-35). L'objectif pour l'apprenant est alors de pouvoir mobiliser divers types de ressources dans l'action de sorte à réussir la tâche (Tagliante, 2006). Ainsi est définie la notion de « tâches »:

« Est définie comme **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 » (CECRL, 2001 : 16).

Dans la vie quotidienne nous sommes appelés à réaliser un grand nombre de tâches minimales qui ont différentes orientations (passer un coup de téléphone, acheter une baguette de pain, *etc.*). L'approche communicative ne prenait en compte que la tâche orientée « communication », il est temps selon Puren (2008 : 5) de différencier le moyen et l'objectif de l'action langagière. La communication est un moyen pour arriver à une fin qui est rarement uniquement la communication en elle-même.

Le CECRL (pp. 19, 46, 113, 121-127) distingue en effet différentes catégories de tâches selon :

- « les domaines dans lesquels elles se trouvent ;
- leur nature (langagière, créative, récréative, communicationnelle, d'apprentissage, de résolution de problèmes) ;
- leur complexité ;
- le traitement de textes oraux ou écrits qui lui sont associés ;
- les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour l'effectuer ;
- leur type ;
- les activités langagières qu'elles requièrent ;
- l'évaluation qui leur est associée. » (Tagliante, 2006)

4.3.2.3 Des descripteurs décontextualisés mais pertinents aux situations

Ajoutons que les échelles ne sont pas organisées par famille de situation, mais plutôt par compétences ou ressources cognitives, décontextualisées mais *pertinentes* aux situations, comme le fait remarquer Vandergrift (2006 : 30). Il reste donc une marge pour l'interprétation des descripteurs, contrairement aux standards behavioristes qui n'envisagent pas la compétence en action mais seulement la compétence prescrite (Cf. plus haut § 3.2.3.) (Brindley, 1998 : 113).

Relevons un exemple de ce type de descripteur particulier. Voici le type de comportement qui reflète un niveau B2 du CECRL dans le contexte ouvert de « monologue suivi : décrire l'expérience » (2001 : 49) :

« Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt. »
--

Tableau 2 : Descripteur de niveau B2 (CECRL) : « monologue suivi : décrire l'expérience »

La description de cette compétence attendue laisse une large place à l'interprétation et surtout à son adaptation en contexte réel.

4.3.2.4 *Un accent sur les stratégies*

Bachman & Palmer (1996), en proposant un cadre conceptuel représentant les divers paramètres entrant en interaction lors de la production langagière, cherchaient à modéliser la relation entre la performance de l'apprenant et sa compétence, en particulier, grâce aux stratégies cognitives (1996 :61).

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis » (2001 : 48).

Le Cadre part aussi du principe que la compétence n'est pas directement observable, mais plutôt mise en œuvre lors de la réalisation des activités langagières (compréhension, production, interaction, médiation³⁶, chacune étant orale ou écrite).

Les stratégies sont des « agencements organisés » d'opérations, qui permettent à l'individu de réaliser une activité particulière et non plus seulement une sous-compétence de la compétence de communication comme dans le modèle de Bachman et Palmer (Springer, 2002 ; Beacco, 2007 : 86). Les stratégies, qui relèvent du métacognitif, sont intimement liées aux activités. Elles peuvent se décrire en termes d'aptitudes et d'opérations. Les stratégies apparaissent dans le CECRL en rapport avec les activités langagières : la réception, l'interaction, la production et la médiation. Les stratégies sont classées ainsi : les stratégies cognitives, verbales, non verbales. Elles sont plus précisément l'application de quatre principes métacognitifs définis par le CECRL : la pré-planification, l'exécution, le contrôle et la remédiation (Rosen, 2007 : 31).

³⁶ La médiation en tant qu'activité langagière est une nouveauté introduite par les auteurs du CECRL. Ils définissent l'activité de médiation : « participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés ». (CECRL, 2001 : 18)

4.3.2.5 *Des ressources variées et mobilisables*

On retrouve aussi un retour à un certain « bon sens », soit une reconnaissance que les savoirs et les savoir-faire sont tous deux indispensables à une bonne compétence langagière (Richer, 2001). Le formel et le fonctionnel en langue sont tous deux essentiels et s'harmonisent d'une manière ou d'une autre.

Le CECRL propose même une vision où les ressources, mobilisables au cœur de l'action, ne sont pas seulement langagières. Le langage étant vu comme une action humaine au même titre que les autres, toutes les compétences humaines peuvent contribuer, qu'elles soient en relation avec la langue ou non. Le CECRL les nomme des « compétences générales individuelles ». Les ressources plus spécifiquement langagières sont, quant à elles, « les compétences à communiquer langagièrement ».

- **Les compétences générales individuelles**: elles ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. Elles incluent : le savoir (savoir déclaratif : culture générale, savoir interculturel, prise de conscience interculturelle), les aptitudes et le savoir-faire (savoir procédural), le savoir-être (les attitudes, les motivations, les valeurs, les styles cognitifs...) et le savoir apprendre (conscience de la langue et de la communication...) (voir CECRL, 2001 : 82-86 pour une description détaillée).
- **Les compétences à communiquer langagièrement** : la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique), la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (discursive et fonctionnelle) (voir CECRL, 2001 : 86-101 pour une description détaillée).

4.3.3 L'évaluation et le CECRL

4.3.3.1 L'évaluation de compétences lors de la réalisation de tâches

Le CECRL est largement utilisé surtout car il facilite grandement l'évaluation (Beacco, 2007 : 8), et selon certains auteurs, c'est à cette seule utilisation qu'il devrait se cantonner (Puren, 2007 : 2008). Frath (2008) indique que le CECRL permet « de s'affranchir de l'arbitraire du niveau variable fixé par l'enseignant en fonction du niveau de sa classe et il donne une bonne visibilité aux compétences acquises ». Selon Barrière (2003), l'objectif du CECRL est de présenter une échelle de référence commune, mais pas de se faire l'avocat d'un test unique ou d'une seule certification. Un certain type d'évaluation est cependant préconisé, celui qui se réalise par l'accomplissement de tâches, pas forcément langagières (Bourguignon *et al.*, 2007).

Selon Puren (2008 : 3), un des apports du CECRL est de permettre une « évaluation précise, objective et fonctionnelle au moyen d'un découpage en différentes « activités langagières » et en « niveaux de compétence » définis par « des critères et des descripteurs explicites de performances observables ». Il propose un outil pour évaluer la compétence et non seulement la connaissance.

Les niveaux de langue à viser sont clairs et explicites pour l'enseignant, qui grâce aux descripteurs du CECRL, adopte ainsi une attitude positive par rapport à l'évaluation.

« Ce sont l'efficacité et la qualité de la performance qui déterminent l'attribution d'une note correspondant au degré de réussite de la réalisation d'une tâche correspondant à un niveau-cible donné. Ce n'est plus le bilinguisme qui est l'objectif absolu, mais plutôt la maîtrise de paliers. C'est une conception qui est susceptible de motiver les élèves car les objectifs sont accessibles à court terme » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 14-15).

L'évaluation est toujours « positive » car les descripteurs du cadre sont formulés en termes de ce que l'apprenant est *capable* de faire. Il ne s'agit pas de mesurer l'écart entre le niveau de l'élève et le niveau du natif, mais seulement de le situer sur une échelle,

dont un des niveaux peut parfaitement être l'objectif visé (Goullier, 2007). Ce fait n'interfère aucunement dans l'évaluation diagnostique qui, pratiquée par l'enseignant, lui permet toujours de mieux adapter son enseignement au niveau des apprenants, en identifiant leurs erreurs (Goullier, 2007).

De toute façon, le niveau le plus haut des échelles de compétences (le C2) ne reflète pas la compétence du natif (Goullier, 2007). Les échelles de compétences permettent aussi une évaluation différenciée, c'est-à-dire que chaque apprenant peut connaître son niveau dans chaque compétence langagière (on peut très bien être un C1 en compréhension orale et un B2 en expression orale dans la langue étrangère par exemple) (Goullier, 2007).

4.3.3.2 Les six niveaux communs de référence

Le Conseil de l'Europe procède par un classement de six niveaux de compétence langagière globale (de A1 jusqu'à C2), pour permettre à l'utilisateur de se situer aisément par rapport à six niveaux décrits de façon simplifiée, et afin de permettre l'intercompréhension entre les enseignants ou les concepteurs de programmes (CECRL, 2001 : 25). Chaque niveau est défini selon l'étendue et la qualité de la langue produite par l'apprenant. L'apprenant aura un niveau élevé, s'il est capable de réaliser un grand nombre de tâches, et si elles sont linguistiquement et pragmatiquement correctes (Tagliante, 2006).

L'exposition des niveaux communs de référence permettra à l'enseignant de suivre les progrès des apprenants au fur et à mesure de la construction de leurs compétences (CECRL 2001 : 6).

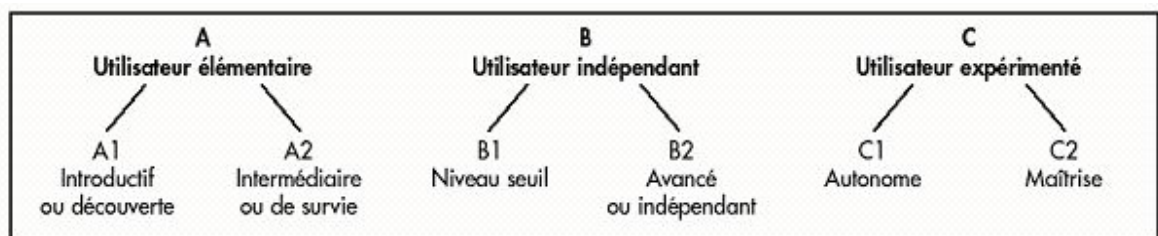


Figure 5 : Les niveaux communs de référence du CECRL

Les paramètres et les catégories indispensables à la description de l'utilisation de la langue sont : le contexte de l'utilisation de la langue, les tâches, le but et le thème de la communication, les activités, les stratégies, les opérations de communication et les textes (CECRL, 2001 : 39-80 pour une description détaillée). « Ceci permet d'affiner la différenciation des profils au sein des groupes d'apprenants » (CECRL, 2001 : 6).

La description des niveaux de référence se fait premièrement par ce que l'apprenant peut faire comme tâche communicative (« l'utilisation de la langue »), et ensuite comment il peut le faire (« les compétences de l'apprenant/utilisateur »).

4.3.3.3 L'utilisation de la langue et les stratégies correspondantes

Le chapitre 4 du CECRL (2001 : 38-80) se consacre à décrire les tâches communicatives que l'apprenant peut réaliser selon son niveau, ainsi que les stratégies de communication permettant l'accomplissement de ces tâches. Il s'agit donc à l'aide des descripteurs proposés de positionner l'apprenant sur un des niveaux communs de référence, autant par ses utilisations de la langue (activités de production, de réception, d'interaction, de médiation) que par les stratégies utilisées (Pré-planification, exécution, contrôle et remédiation). Les descripteurs de compétence sont globaux (puisque non-spécifiques à une langue) et proches des comportements réels, multiples, et étalonnables : « l'apprenant peut... ». L'apprenant lui-même, ou son enseignant, est ainsi à même d'évaluer son niveau de compétence pour une certaine tâche communicative ou une stratégie particulière, en faisant correspondre « sa capacité à faire » à l'un des descripteurs. Ces descriptions peuvent, aussi et surtout, servir à l'enseignant, qui, puisqu'il vise à faire de l'apprenant un utilisateur de la langue compétent et expérimenté, pourra sélectionner un ou des objectifs d'apprentissage selon les besoins de ses apprenants, et les rendre aussi précis que nécessaire (CECRL, 2001 : 6). Donnons un exemple de descripteur tiré du chapitre 4 (2001 : 49) : « production orale générale » suivi d'une échelle concernant une stratégie de production « contrôle et correction » tiré du même chapitre (2001 : 54).

PRODUCTION ORALE GENERALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 3 : Descripteur (CECRL) : « production orale générale »

CONTRÔLE ET CORRECTION	
C2	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.
C1	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.
B2	Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.
B1	Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.
	Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.
	Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau 4 : Descripteur (CECRL) : « contrôle et correction »

Il ne faut pas confondre les notions de descripteurs de niveaux et de critères d'évaluation (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 19). Le chapitre 4 du CECRL permet de positionner l'apprenant mais ne permet en aucun cas d'évaluer la rigueur, c'est-à-dire la qualité du travail de l'apprenant. Dans le chapitre suivant, le CECRL propose des critères qualitatifs nombreux parmi lesquels les évaluateurs pourront choisir en fonction de leur contexte d'enseignement (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 20).

4.3.3.4 *Les ressources sous-jacentes*

Le chapitre 5 du CECRL, « les compétences de l'apprenant/utilisateur », (2001 : 81-102) propose de décrire comment, (soit grâce à quelle compétence générale et linguistique) l'apprenant réussit à mettre en œuvre sa compétence langagière. Ce chapitre se divise en deux parties. Ces ressources sont évaluées tout d'abord selon deux dimensions : quelle compétence générale (par exemple la culture générale), utilise-t-il et à quel degré de maîtrise (2001 : 81-85). Dans un deuxième temps (2001 : 86-102) des échelles sont proposées pour décrire le degré de maîtrise de compétences plus particulièrement langagières (le lexique par exemple).

Sous-jacentes à la description de la compétence de production orale telle que donnée ci-dessus, sont des ressources cognitives de diverses natures. Nous allons tirer un exemple de ces ressources du chapitre 5 (CECRL, 2001 : 88) « l'étendue du vocabulaire », qui est vue comme « un critère qualitatif » (un degré de maîtrise) de la compétence lexicale.

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.

B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

Tableau 5 : Descripteur (CECRL) : « étendue du vocabulaire »

Afin de réussir une tâche communicative précise, les apprenants doivent avoir appris ou acquis :

- Les compétences requises pour cette tâche ;
- La capacité de mettre en œuvre ces compétences ;
- La capacité d'utiliser les stratégies nécessaires pour mettre en œuvre ces compétences. (CECRL, 2001 : 104).

Il est important d'ajouter, dès maintenant, la remarque de Puren (2007) concernant les échelles de références. Il insiste sur la nécessité de ne pas donner aux échelles d'implications didactiques. C'est-à-dire que celles-ci ne peuvent représenter la progression de l'apprenant dans la mesure où elles n'ont pas été conçues à cet effet, elles ne peuvent constituer directement le contenu de l'apprentissage. Selon une terminologie empruntée à Le Boterf (2006 : 60), elles doivent rester « interprétatives ». Farth (2006 : 8) explique ainsi cette contrainte : « dans l'esprit du Conseil de l'Europe, les descripteurs ne sont que les indicateurs d'un niveau acquis de n'importe quelle manière ». On peut dans ce cas se demander, comment pourrait-on en déduire des contenus à enseigner ? Par contre dans la perspective évaluative, les descripteurs de compétence permettent tout à fait, selon Puren, une « reconnaissance réciproque des connaissances en langue », et permettent

aussi de situer les productions des élèves « les unes par rapport aux autres en cours d'apprentissage » (2007).

Le CECRL, tel qu'il a été décrit jusqu'à maintenant, fait encore preuve d'une « déclinaison éclatée » des compétences (Vasseur, 2002 in Pekarek Doehler, 2005 : 43), critiquée dans le chapitre 2 de cette thèse (Cf. § 2.3.3.1.). L'apport du portfolio européen de langues (PEL), est essentiel pour dépasser cette vision réductrice et il est selon nous le véritable apport actionnel du référentiel européen.

4.3.3.5 Le portfolio européen des langues (PEL)

Le PEL a été élaboré pour permettre la mise en œuvre du CECRL (Little *et al.*, 2008 : 12). Le PEL est un instrument pédagogique qui a deux fonctions : certificative (soit une « **vitrine** des compétences acquises » (Farth, 2008 : 4) et formative (soit un « **outil** au service de l'apprentissage » (Fraith, 2008 : 3). Il permet l'auto-évaluation et la prise de conscience, par les apprenants eux-mêmes, de leurs acquis et de leur propre processus d'apprentissage (Beacco, 2007 : 8). Il est important d'ajouter que cette auto-évaluation est en fait un moyen d'apprentissage, qui peut contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007 : 19).

Voici les principes sur lesquels reposent le PEL (tiré du document publié par CASLT/ACPLS 2007 « un portfolio canadien pour les langues »³⁷):

- « Le PEL est la propriété de l'apprenant
- Toutes les connaissances et les compétences langagières sont valorisées
- L'apprentissage d'une langue est important, qu'il se fasse à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation formelle ;
- L'apprentissage des langues se poursuit tout au long de la vie ;

³⁷ Document obtenu dans le cadre d'un atelier organisé par CASLT/ACPLS intitulé « *Symposium on the Utilization of the CEFR and ELP in Canada* » (Fredericton 23-24 avril 2008), présenté par le professeur David Little (Trinity College, Dublin, Ireland) et Marnie Beaudoin (Conseillère, *Institute for Innovation in Second Language Education*, Edmonton, Alb., École publiques).

- Le CECR sert de référence pour déterminer les objectifs à atteindre dans l'apprentissage des langues et pour évaluer les compétences linguistiques acquises. »

Le portfolio permet aussi d'inclure et de valoriser « les expériences interculturelles » de l'apprenant ainsi que son « apprentissage des langues les plus variées » (CECRL, 2001 : 11).

Il est composé de trois éléments (extrait du document produit par David Little 2008 : « *Design and implementation of the CLCS Learner Autonomy Project ELP*³⁸) :

- « Un passeport des langues », ou « la vitrine de l'apprenant » selon les termes de Farth (2008 : 9), dans lequel figurent des informations personnelles, un profil auto-évalué de compétences en langue seconde, un résumé des expériences interculturelles et d'apprentissage d'une langue (les certifications et diplômes sont inclus dans le passeport).
- « Une biographie langagière », ou « le lieu de la réflexion pédagogique et de la planification de l'apprentissage » (Farth, 2008 : 9) qui inclut les objectifs personnels généraux et particuliers de l'apprenant par rapport à chaque langue qu'il veut apprendre. La biographie permet aussi de documenter une réflexion sur son propre processus d'apprentissage, ses stratégies de résolution de problèmes, ses méthodes, et ses expériences interculturelles. Nous allons exploiter ce volet particulier du portfolio pour mettre en œuvre nos hypothèses au chapitre 6 de cette thèse.
- « Un dossier », ou « le recueil des preuves de sa compétence » (Farth, 2008 : 9) où l'apprenant peut consigner les documents qu'il juge intéressants, en consultation avec l'enseignant, c'est-à-dire les documents qui reflètent une véritable progression dans sa compétence langagière.

« Le PEL et le CECR transfèrent une partie du pouvoir aux apprenants. Ils les dotent d'un instrument (le PEL) qui leur permet de s'évaluer assez facilement par rapport à un référentiel reconnu (le CECR), de progresser et de montrer les résultats acquis »

³⁸ *Ibid.*

(Farth, 2008 : 6). Cet auteur ajoute que c'est l'autonomie qui est encouragée, depuis longtemps défendue par plusieurs chercheurs comme étant à la base de toute construction durable de compétences, (Holec, 1981 ; Ushioda, 1996 ; Little, 1991...). Le portfolio permet aussi aux apprenants de se soustraire à l'arbitraire de l'évaluation par les enseignants (Farth, 2008 : 6). Le portfolio est bien dans la lignée de la perspective actionnelle de la compétence qui place l'utilisation de la langue au cœur des apprentissages, et par là même remet sur les épaules de l'apprenant la responsabilité de sa progression. En principe, le portfolio pourrait soutenir l'autonomie de l'apprenant, en salle de classe, dans trois situations, selon D. Little (tiré du document produit par David Little 2008 : « *Learner autonomy and the ELP* »³⁹) :

- Lorsque les listes de contrôle (*checklists*) reflètent les exigences du curriculum officiel.
- Lorsque la biographie langagière permet de faire correspondre de façon explicite les objectifs fixés et son auto-évaluation, ainsi qu'une réflexion sur les types d'apprentissages, les stratégies et la dimension culturelle de l'apprentissage et utilisation d'une langue seconde.
- Lorsque le portfolio est principalement rédigé dans la langue cible de l'apprenant, ce qui permet l'utilisation de cette langue comme un moyen d'apprentissage et de réflexion.

4.3.4 Quelques critiques du CECRL

Le CECRL ne fait pas l'unanimité parmi les didacticiens, comme le souligne Vandergrift (2006 : 32). Ce paragraphe nous permettra de dégager les limites de ce cadre selon certains critiques.

4.3.4.1 Un outil de contrôle social

Farth (2006 : 7) déplore le fait que la parole du Conseil de l'Europe soit « sacralisée » et incite à prendre du recul par rapport à leurs suggestions. Les niveaux de

³⁹ *Ibid.*

référence semblent plutôt imposer un comportement et une réussite pour tous, enracinant dans leur échec, les élèves qui n'ont pas atteint le niveau exigé. Leur échec est en effet documenté dans le portfolio, qui le suivra partout en Europe. « D'instrument pour le développement de la personne, le PEL devient ainsi un outil de contrôle social » (Farth, 2008 : 7). La biographie langagière, l'une des composantes du portfolio, est aussi pour Farth (2008 : 9) sujette à critique. Il semble bien qu'elle reprenne l'idée que tout échec est dû à une sorte de « dysfonctionnement ». La formule serait alors, pour augmenter ses propres résultats, de « régler ses rouages cérébraux ».

« Cette conception de l'échec ne tient pas compte de la réalité sociologique de la classe, de l'intérêt des élèves pour la matière, des capacités intellectuelles de chacun, de la sympathie ou de l'antipathie éventuelle de l'élève pour ses maîtres, de l'hostilité même qui peut être générée par l'aide octroyée. Surtout, les solutions données tiennent pour acquis le désir d'apprendre. » (*Ibid.*).

L'échec et la réussite sont des notions fondamentales liées, l'une ne peut exister sans l'autre et il est vain de rechercher la réussite pour tous. L'échec fait même partie du chemin vers la réussite, il est inévitable. La biographie en fait pourtant cruellement état sans permettre de nouveau départ, selon Farth (*Ibid.*).

C'est à un niveau plus concret cependant que se poursuivent les critiques du CECRL.

4.3.4.2 Le manque de réflexion méthodologique

Goullier (2007) insiste sur le fait que les échelles de compétence ne constituaient qu'une annexe du CECRL, et qu'elles ont été montées dans le corps du texte, seulement lorsque leur utilité en tant qu'outil pour l'évaluation et pour la transparence des qualifications, a été reconnue. Mais le CECRL a aussi une visée méthodologique, dont l'étendue est jugée par contre « aussi ambiguë qu'inachevée » (Puren, 2006).

Puren (2006) émet en effet des réserves sur le CECRL, en déplorant le fait qu'il ait été conçu « dans le cadre d'un paradigme hérité de l'époque antérieure des

méthodologies dominantes, alors même que ses auteurs déclarent que cette époque est révolue ». Cet auteur ne voit pas en quoi l'approche actionnelle du Cadre se démarquerait tant que cela de l'approche communicative bien connue, si ce n'est par son association avec une approche cognitive. Puren (2007) insiste aussi sur le fait que le CECRL n'a pas de références sérieuses. Il lui manque le nécessaire pour un enseignement des langues et une véritable qualification en langue :

« un modèle de description de la langue (grammaire), un modèle de description de la compétence langagière (indispensable selon l'auteur, puisque le Cadre propose des échelles de descripteurs de la compétence langagière), un modèle cognitif qui théorise l'acquisition d'une compétence langagière, et un modèle de description des processus d'enseignement (une méthodologie) ».

Le Cadre permet, certes, une reconnaissance réciproque des différentes compétences, mais c'est sa seule fonction. Il ne veut rien dire sur la nature des apprentissages. Jusqu'à présent les fondations du CECRL sont les intuitions et perceptions des professeurs, ce qui est bien faible pour un document qui aura de lourdes implications pour l'Europe. Il manque donc des soutiens autant du côté de la linguistique, que de la psycholinguistique, et la sociolinguistique.

Puren (2007) exprime même son inquiétude par rapport au CECRL qui affirme pouvoir rendre compte de « la répartition de la progression des apprentissages ». Puren explique que le CECRL ne peut en aucun cas « évaluer les processus qui ont amené les élèves » à leurs productions, car ces échelles n'ont pas été conçues à cet effet. « La référence constante aux échelles de compétence du CECRL dans les manuels et les classes n'est pas en train d'y imposer un *remake*, en didactique scolaire des langues étrangères, de « la pédagogie par objectifs » ? (Puren, 2007). Si l'enseignant, ou les manuels, se servent des échelles pour décrire la progression des apprentissages, alors que celles-ci décrivent les objectifs langagiers en termes de comportements observables et de tâches, il ne fait que « réactiver le projet de la pédagogie par objectifs » et la théorie d'apprentissage comportementaliste qui la caractérise (Puren, 2007). En effet, si un

descripteur de compétence, par exemple⁴⁰, le niveau A2 en « étendue du lexique » indique que l'apprenant : « possède un répertoire **restreint** ayant trait à des besoins quotidiens concrets », la tentation est grande de vouloir alors « améliorer » l'étendue du lexique. Ce raisonnement un peu trop rapide fait passer directement un descripteur de compétence à un contenu, et comporte un risque élevé de « formatage des contenus et des méthodes » (Farth, 2008 : 8) qui rappelle fortement la démarche de la pédagogie par objectifs.

Les profils de sortie décrits par le CECRL décrivent un comportement langagier de réussite de la communication, ou un état observable du degré de maîtrise de ressources sous-jacentes, mais laisse dans l'implicite tous les processus qui mènent l'apprenant à la qualité de cette communication, qui eux, sont personnels et toujours renouvelés. Rappelons que « dans l'esprit du Conseil de l'Europe, les descripteurs ne sont que les indicateurs d'un niveau acquis de n'importe quelle manière » (Farth, 2008 : 8). L'atomisation de la compétence à communiquer langagièrement n'explique pas plus l'orchestration de toutes ces ressources en situation. « Décrire la compétence c'est énumérer [...]. Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée comme un processus [...]. Où se trouve la compétence ? S'agit-il de la liste ? » (Le Boterf, 2006 : 51). Réduire la compétence à des descripteurs de compétence (soit un résultat), directement traduit en contenu curriculaire, « viderait les cours de leur substance et de leur intérêt » (Farth, 2008 : 8).

Il s'agit bien d'une régression si on ne fait qu'évaluer par rapport à une norme collective sans prendre en compte les progressions de chacun. Les promoteurs de la pédagogie par objectifs avaient ressenti ce problème et pour y remédier avaient introduit la pédagogie différenciée dans la deuxième moitié des années 80. Aujourd'hui, ce schéma est reproduit à travers la création de ce qui est appelé « les groupes de compétences » (Puren, 2007). Tardif (2006) a, lui aussi, une position radicale par rapport à ce type d'échelle descriptive qui ne s'appuie sur aucun modèle de développement cognitif de compétences. L'apprentissage « fragment par fragment constitue une déviation

⁴⁰ Exemple emprunté à Farth (2006 : 8).

importante par rapport à la logique du développement par compétences » (*Ibid.* : 178). L'évaluation d'une compétence qui devrait être qualitative (une étape a été atteinte ou non) se trouve presque seulement quantitative (*Ibid.* : 177).

Pekarek Doehler déplore, quant à elle, une « compartimentation excessive des composantes de la compétence de communication » (2005 : 43) dans l'enseignement. L'important est d'y voir plus clair sur la façon dont ces composantes interagissent au cours de l'acquisition, et rien n'est indiqué comme piste de recherche dans ce sens. Nous restons dans une logique « descriptive et évaluative » se concentrant sur les comportements de l'apprenant en situation. Pekarek Doehler convient de la difficulté d'échapper à cette logique dans l'enseignement, qui est forcé de passer par une certaine décontextualisation. Il s'agit donc de poursuivre les recherches sans plus méconnaître « la sensibilité situationnelle des compétences » (2005 : 45).

4.4 Remarques conclusives

Dans la lignée de notre problématique, il nous faut maintenant nous demander si l'orientation adoptée par le CECRL convient en tout point à notre contexte canadien.

Nous pensons que l'objectif général de former des « acteurs sociaux » est tout à fait pertinent pour notre pays où l'on parle de langue seconde et de bilinguisme autant que de langues étrangères et de multiculturalisme. Le changement de paradigme au niveau des descripteurs de compétence du référentiel nous semble aussi intéressant en vue d'une reconnaissance nationale des qualifications en langue.

Nous recommandons ce déplacement de paradigme et ses implications, mais non pas sans souligner que même si le contexte canadien ressemble par bien des aspects au contexte européen (Rehorick & Lafargue, 2005), il n'est pas identique, et il y a donc un besoin d'adaptation. Tout d'abord, les enjeux du bilinguisme au Canada sont élevés, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse (Cf. Chapitre 1). Pour en faire une réalité nationale, le bilinguisme et derrière le concept de compétence langagière

adopté, devrait avoir des exigences particulières de qualité qui ne sont pas forcément présentes dans le document européen. Notre contexte immersif nous est propre. Le public de ressortissants d'immersion est à prendre en compte, avec ses particularités que nous avons aussi développées dans le premier chapitre (Cf. Chapitre 1). Enfin, le paradigme fonctionnel, encore fortement présent en didactique au Canada et pourtant obsolète, doit être dépassé, comme nous l'avons conclu à la fin du deuxième chapitre (Cf. Chapitre 2).

En résumé, la réflexion sur la compétence langagière dans le contexte canadien ne devrait pas se contenter de la vision actionnelle, axée résultat, cautionnée par le CECRL. Comme le relèvent les critiques, il nous manque une étude plus poussée des processus de compétence en action, qui, selon Springer (2000), sont « loin d'être clarifié[s] en didactique ». En réalisant cette réflexion, nous pourrions remettre au centre de la définition du concept de compétence ses aspects qualitatifs, et nous serions à même de proposer une adaptation éclairée de l'outil du CECRL pour le contexte canadien.

Chapitre 5: Le savoir-agir sous-tendant la compétence actionnelle

La perspective actionnelle sur la compétence, telle qu'elle est adoptée par le CECRL (2001) se révèle insuffisante pour notre contexte et nos exigences de bilinguisme. Nous allons donc chercher dans ce chapitre à approfondir la réflexion, en particulier du côté des processus de compétence en action. Le domaine professionnel et les sciences de l'éducation ont une longueur d'avance sur la didactique des langues en ce qui concerne la question des processus de compétence. Nous allons donc ici explorer les avancées dans ces disciplines, avant de proposer, dans les prochains chapitres, de les intégrer à la didactique des langues au Canada.

Que peut nous apporter la réflexion dans le domaine professionnel et les sciences de l'éducation pour expliquer le savoir-agir sous-tendant la compétence ?

En effet, comme le dit Le Boterf (2006 : 96) : « mieux nous comprendrons le processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec compétence, mieux nous pourrons mettre en place des dispositifs qui faciliteront ce processus et mieux nous pourrons écarter les obstacles à sa réalisation ». C'est à travers l'apport d'autres disciplines que nous serons à même de formuler notre deuxième hypothèse sur le processus de compétence, à la fin de ce chapitre.

5.1 La réorganisation des ressources dans l'action ?

5.1.1 Une interface peu explorée

Nous avons vu dans les chapitres précédents que l'idée de *transfert* de ressources vers l'action était maintenant considérée comme simpliste (Cf. Chapitre 2) (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 117). La compétence est plutôt de l'ordre du « savoir-mobiliser » (Perrenoud, 2001 : 22). Explorer le processus de compétence actionnelle signifie donc :

tenter de comprendre ce qui sous-tend la réorganisation ou même la reconfiguration des ressources en action.

Afin de visualiser avec plus de clarté notre déplacement de perspective, nous reprenons ici le schéma déjà utilisé au chapitre 2 de cette thèse (Cf. Figure 1). Rappelons brièvement que nous avons situé, à l'aide de ce schéma, les différentes définitions possibles du concept de compétence recueillies dans la littérature. Nous avons identifié le bas du schéma comme le domaine procédural, qui reste moins exploité aujourd'hui, tandis que le domaine du statique et du décontextualisé, en haut du schéma, a toujours reçu beaucoup d'attention en didactique des langues. Grâce à de nouveaux apports théoriques en science du langage, la définition du concept de compétence, tout en restant proche de la tâche, était passée dans la zone procédurale (Cf. Chapitre 2, Figure 4). Dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est surtout à travers le CECRL (2001) que nous avons pu entendre parler de cette approche. Ce déplacement signifie déjà que les chercheurs et les praticiens prenaient le parti de faire des apprenants des « utilisateurs de la langue » (Rosen, 2007 : 24).

Nous voudrions, afin d'aller plus loin dans l'objectif de faire des apprenants des utilisateurs de la langue, mettre l'accent sur les processus de compétence en action et non plus seulement sur leurs résultats organisés par tâches. La flèche symbolise, sur le schéma ci-dessous, le dernier mouvement de la définition du concept de compétence que nous proposons dans cette thèse.

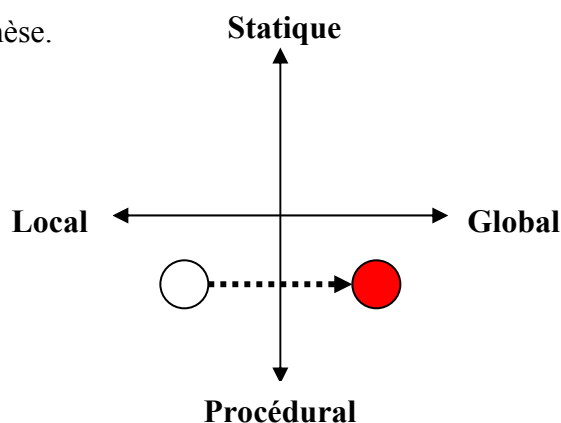


Figure 6 : La compétence focalisée sur le processus d'action

Rappelons que cette zone est encore peu exploitée dans la recherche (Le Boterf, 2006 : 75) et tout à fait inexplorée dans la réflexion sur la compétence langagière (Sinclair, 2008 : XV). Comment décrire un processus qui n'apparaît que dans l'action, et qui perd donc sa nature dès qu'il est décontextualisé ?

Dans les sciences de l'éducation, le manque de recherche à ce niveau précis commence à se faire sentir. Il est acquis comme un fait maintenant, que ce n'est plus en influençant la performance, que l'apprenant sera compétent (Jonnaert, 2002 : 34), il lui faudra construire son propre lien entre ce qu'il voit et ce qu'il connaît, entre ce qu'il fait une fois et ce qu'il est capable de refaire. C'est une problématique pour l'enseignant autrement plus compliquée que celle du transfert de connaissances.

5.1.2 Le savoir-y-faire et le savoir-agir

Pour préciser ce que nous entendons par « savoir-agir », il s'agit de bien différencier le processus et le résultat de l'action en situation. À partir de maintenant, nous posons que le « savoir-agir » pourrait faire référence au processus de compétence en action, tandis que les expressions de « savoir-faire » et « savoir-y-faire », feraient référence à son résultat.

« La partie visible de l'iceberg », selon la métaphore de Springer (2000)⁴¹, soit la performance observable, peut être un « savoir-faire », si la situation est « à prescription stricte » (Le Boterf, 2006 : 61), c'est à dire qu'elle implique l'application d'une technique répétée au moment de l'apprentissage (on pense aux ouvriers dans une usine pratiquant une organisation du travail à la chaîne par exemple). Le savoir-agir, soit le processus de compétence en action, existe dans ce cas bel et bien. Mais, il est simple et peu susceptible de s'éloigner des sentiers battus.

⁴¹ Springer (2000) parle en ces termes pour différencier le résultat et le processus de compétence : « 'compétence' est souvent confondu avec 'savoir faire quelque chose', dans la mesure où il est plus facile de tenir compte du résultat observable. Il est clair que cette définition n'est pas suffisante, ce n'est que la partie visible de l'iceberg ».

Cependant, dans une situation « à prescription ouverte » (Le Boterf, 2006 : 61), le « savoir-agir » prend alors toute son importance. La situation n'ayant pas été vue précisément lors de l'apprentissage, il va falloir que l'individu trouve ses propres solutions. L'observation d'une telle performance dans une situation peu prévisible sera qualifiée plutôt de « savoir-y-faire » que de « savoir-faire ». En contexte d'entreprise, les ouvriers d'aujourd'hui doivent souvent faire face à des situations nouvelles. Il faut être à chaque fois « l'homme de la situation » (*Ibid.*). L'apprentissage du savoir-agir est aujourd'hui essentiel, complexe et permet d'outiller les travailleurs pour mieux les préparer aux nouvelles exigences de travail.

5.2 La double nature de la compétence actionnelle

5.2.1 La compétence entre la « sensibilité situationnelle » et le « déjà – là »

Nous avons souligné dans le chapitre 2 (Cf. § 2.3.2.2.) « la sensibilité situationnelle » de la compétence (Pekarek Doehler, 2005 : 45), due à sa proximité de la tâche. Perrenoud (2001) rappelle pourtant qu'il s'agit de ne pas oublier le « déjà là », sans lequel la compétence ne pourrait être. Le Boterf (in Perrenoud, 2001 : 22) ajoute que la compétence, même si elle ne s'y réduit pas, est un « savoir mobiliser ». La compétence en action révèle donc sa double nature : toujours différente mais toujours une reconfiguration d'une action déjà réalisée dans une situation similaire.

Richard & Bissonnette (2001), qui s'inspirent des travaux sur la cognition et en neuroscience, assoient leur définition d'une compétence dynamique sur l'activité mémorielle de notre cerveau. Pour ces auteurs, une personne est compétente car « elle se rappelle, pour les avoir pratiquées régulièrement, quelles sont les actions importantes à poser dans une situation particulière ». « La mémoire est [...] une faculté qui n'oublie pas, à condition d'avoir compris l'objet d'apprentissage et de s'en servir » (*Ibid.*). La mémoire est, avec ses deux éléments moteurs (la compréhension et la fréquence d'utilisation), la clef de l'atteinte d'une compétence.

Le fait d'être compétent dans l'emploi d'une langue est maintenant compris ainsi: il s'agit de *savoir-agir* en fonction de soi-même, d'autrui et des facteurs contextuels. Cela passe aussi par la réutilisation/adaptation de ressources comprises, acquises et réutilisées souvent dans des contextes similaires (Levasseur, 2002).

« *Agir*, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment » (Perrenoud, 2000a).

Avec un concept de compétence à la nature double « se pose alors la question de savoir comment penser la coexistence de la stabilité et de la sensibilité contextuelle des compétences » (Pekarek Doehler, 2005 : 64).

Cosériu propose une théorie globale de la langue qui pourrait fort bien résoudre la tension entre les deux pôles « la sensibilité situationnelle » et « le déjà là ». Bulea et Bronckart (2005 : 223) sont même d'avis que cette théorie décrit avant tout le « fonctionnement psychologique humain », et que, grâce à elle, on peut s'apercevoir que celui-ci est à la fois fondamentalement « dynamique » et « socio-historique ». Ce fonctionnement se définit selon les trois angles : l'*energia*, soit le caractère animé de toute chose, la *dynamis*, soit les « techniques » afférentes à l'historicité et à la sociologie de l'espèce humaine, et l'*ergon*, soit le résultat de ces activités. La compétence langagière, qui suit ce modèle de fonctionnement psychologique selon Cosériu, se définit ainsi : « une activité créatrice toujours en train de se faire », soit la conjonction dynamique des trois composantes précédentes, que l'on retrouve dans ces termes: la compétence « élocutoire »⁴², « idiomatique » et « expressive »⁴³ personnelle (Cosériu, 1992 :22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 214). Les compétences élocutoires et les compétences expressives sont, selon Cosériu (*Ibid.*), respectivement universelles (non

⁴² La compétence élocutoire est définie comme la connaissance générale des « choses » et des normes logiques de cohérence, quelle que soit la langue dans laquelle on s'exprime (Bulea & Bronckart ; 2005 :214).

⁴³ La compétence expressive est définie en tant que savoir agir linguistique de l'individu dans une circonstance donnée. (Bulea & Bronckart ; 2005 : 214)

inhérentes à une langue particulière) et personnelles, tandis que l'aspect idiomatique concerne le socio-historique de la langue, « le savoir-réaliser des possibles de la langue » (Bulea & Bronckart, 2005 : 214). Les processus compétentiels langagiers se déroulent donc à l'intersection de la compétence d'expression universelle, et de l'aspect socio-historique de la langue particulière utilisée (*Ibid.* : 224). La compétence langagière dépasse en ce sens la compétence de communication, elle est plutôt une activité créatrice qui va « au-delà de l'appris » dans les limites de la rencontre de l'historicité, de l'universel et de l'individuel (Cosériu, 1992 :22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 222).

L'idée que l'action humaine est le double produit d'une situation et de dispositions à l'action préexistantes n'est pas neuve. Rappelons-nous ce qu'affirme Perrenoud (1976) : « c'est au contraire le paradigme de base de toute tentative d'explication de conduites ». La différence, entre chaque théorie qui naît de cette idée fondamentale, réside dans les modalités d'interactions entre ces deux pôles : la situation et le « déjà là ». Nous adoptons ici l'apport théorique de Cosériu sur cette question, qui est à même d'explicitier l'aspect fondamentalement dynamique et créatif de la compétence langagière.

5.2.2 Un genre collectif et un style personnel

Cette double nature de la compétence en action se retrouverait dans la façon d'aborder chaque action humaine. Clot (1999 in Le Boterf, 2006 : 83-84), en s'inspirant des théories de Vygotski, différencie le « genre » et le « style », qui sont une distinction « éclairante », selon Le Boterf (2006 : 84), pour comprendre cette double nature. Toutes compétences ont à la fois une dimension individuelle et collective, puisqu'elles sont, par définition, le fait de personnes (Le Boterf, 2006 : 61). L'action langagière se réfère à une norme partagée, c'est à dire à un « genre », qui permet l'intercompréhension, et qu'un locuteur étranger doit étudier, travailler et maîtriser. L'action langagière se repose aussi sur un « style personnel », une créativité dont chacun fait preuve (Clot, 1999 in Le Boterf, 2006 : 83-84), qui se déploie dans « cette marge de manœuvre » caractéristique des situations contextualisées, et qui avait tendance jusqu'à présent à ne pas être décrit comme faisant partie de la compétence langagière. Ces deux aspects de la compétence

permettent de saisir pourquoi, dans le cas de la langue, la compétence langagière est si étonnamment à la fois personnelle et compréhensible.

Le « genre » est décrit comme « les manières d’agir et de penser d’un milieu » (Clot, 1999 in Le Boterf, 2006 : 63), c’est à dire, dans le cas de la langue, la phonétique, la grammaire, le lexique, les règles sociolinguistiques et autres normes langagières que l’étudiant apprend à partir de l’expérience ou en salle de classe. Le « genre » n’est pas toujours conscient mais il est extrêmement structurant.

Le « style » personnel crée une *distanciation* par rapport à la norme, mais qui reste dans les limites de l’acceptable (Clot, 1999 in Le Boterf, 2006 : 83-84). L’individu doit pouvoir s’inspirer de la norme pour mieux s’en différencier (Le Boterf, 2006 : 64).

5.2.3 La nécessaire réflexivité

C’est la réflexivité qui, selon Le Boterf (2006), est la troisième dimension nécessaire à la mise en œuvre de la compétence. « Une personne agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l’action, celle des ressources disponibles et celle de la réflexivité » (*Ibid.* : 130). La dimension « pratique » est celle de l’action en contexte, celle de l’action guidée par une sorte de « pilote intelligent des situations » (Jonnaert, 2007c : 10). Ce pilote intelligent, sur lequel nous reviendrons dans le prochain paragraphe, peut être plus ou moins conscient (les stratégies d’un joueur de football par exemple, peuvent être planifiées en avance ou pensées « d’un coup d’œil » expert) ou tout à fait inconscient. La dimension « ressource », inclut les savoirs personnels et ceux disponibles (banque de données, dictionnaires...), et des savoir-faire. La réflexivité est une démarche de prise de recul par rapport à l’action. Elle permet de se détacher des situations d’apprentissage vécues et diminue par là sa dépendance par rapport à elles. Elle facilite une prise de conscience que les ressources acquises sont valables pour plusieurs situations différentes (Le Boterf, 2006 : 134). Phipps et Gonzales (2004 : 92) réfèrent aussi à cet axe en parlant d’une cinquième habileté trop longtemps ignorée (après l’expression écrite et orale, et la compréhension écrite et orale) : « penser » (*thinking*).

Masciotra (2005 : 29) rappelle que l'idée de la réflexivité dans l'éducation est loin d'être nouvelle, et il en fait remonter les origines aux célèbres penseurs de la Grèce antique, Socrate, Platon et Aristote. Le concept connaît un véritable cheminement que nous n'allons pas retracer ici, mais qui finit par arriver de nos jours sous diverses formes⁴⁴. On le retrouve dans le cognitivisme, dans le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme prêté à Vygotski (Angers & Bouchard, 1996 in Masciotra, 2005).

La réflexivité a pour effet de créer une distance entre soi et la situation. « Le sujet n'est plus immergé *dans* un problème mais se positionne *face* à un problème » (Le Boterf, 2006 : 133). C'est cet axe de « conceptualisation » qui est nécessaire, sans devoir être poussé trop loin cependant, pour apprendre à réinvestir ses savoir-agir dans diverses situations. Ce que la réflexivité dans l'enseignement/apprentissage semble procurer, bien des curriculums « axés compétences » tentent de l'atteindre en privilégiant l'idée de « transférabilité ».

Perrenoud (2001) insiste, lui aussi, sur l'importance d'intégrer la réflexivité à l'enseignement. Celui-ci ne devrait se limiter ni aux savoirs, ni à l'immersion pure : « sans dimension réflexive, l'expérience ne garantit pas l'expertise, mais c'en est une condition nécessaire ». La distanciation procure un sentiment de contrôle sur ses propres actions et elle est donc motivante pour l'apprentissage, ajoute Le Boterf (2006 : 134). En citant Bandura (2002), Le Boterf (2006 : 135) fait même référence au « sentiment d'efficacité personnelle », distinct de « l'estime de soi », qui joue un rôle primordial dans sa capacité à prendre des risques. On est en effet plus susceptible de prendre une initiative (dans le cas de l'apprentissage/utilisation de la langue seconde : de prendre la parole), si on a confiance en sa capacité à résoudre le problème (ou à faire passer son message efficacement et de façon socialement acceptable).

On peut se demander maintenant ce que la démarche de réflexivité permet d'identifier, c'est à dire, quel est exactement ce « guide intelligent des situations » mentionné ci-dessus. Masciotra *et al.* nous indiquent que ce « guide », permettant

⁴⁴ Voir Masciotra (2005) pour plus de précisions sur ce sujet.

l'action, se révèle « à travers la compréhension que nous pouvons avoir de la dialectique qui se tisse entre une personne et la situation dans laquelle elle fonctionne ». Les recherches sur le processus de compétence actionnelle (Barbier, 1996 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 2000a, 2001; Richard & Bissonnette, 2001 ; Chenu, 2005; Vergnaud in Crahay, 2006...) nous offrent quelques pistes intéressantes pour répondre à cette question ne serait-ce que partiellement. Nous allons examiner dans le paragraphe suivant les avancées dans ce domaine émergent.

5.3 L'ossature de la compétence actionnelle

Comme le note Springer (2000), nous sommes en présence d'une reformulation de la problématique de l'articulation entre le linguistique et le pragmatique. Cette séparation hante la didactique des langues depuis fort longtemps, mais cette fois, la problématique est posée avec, en toile de fond des avancées théoriques plus poussées concernant l'ossature, soit le cadre de l'action humaine.

5.3.1 La marge de manœuvre

Nous avons déjà mentionné qu'en situation, « une marge de manœuvre » (Le Boterf, 2006 : 54) s'intercale entre les ressources de la personne et la situation inattendue (Cf. Chapitre 2, & 2.3.2.1) et renie toutes possibilités d'un simple *transfert* des savoir-faire vers la situation. Il y a toujours des éléments inattendus qui changent la donne par rapport à la situation où les savoir-faire ont été appris, et c'est bien la responsabilité de l'apprenant de faire au mieux, dans cette marge de manœuvre, pour réussir l'activité.

Pour Jonnaert (2007c : 10), la compétence est articulée, réorchestrée et recrée au cœur même du pragmatique par « un pilote intelligent » qui prend différents noms selon les tenants de la recherche. Perrenoud, à la suite de Carbonneau et Héту (1996 in Perrenoud, 2001), nomme cette notion « l'intelligence professionnelle », Cifali (1994, in *Ibid.*) parle d'« intelligence du vivant », et Jobert (2000 in *Ibid.*) la nomme quant à lui l'« intelligence au travail ».

« L'intelligence professionnelle n'est pas faite que de connaissances et de capacités pointues. Elle n'existe au contraire que parce que l'expert sait orchestrer ces ressources en temps réel, manifestant ce qu'on appelle en médecine le 'sens clinique' » (Perrenoud, 2001).

Dans le langage quotidien, on entend aussi parler de « raison pratique » ou de « faculté de jugement » dans le cas où une problématique est résolue de façon particulièrement intelligente. Comme s'empresse pourtant d'ajouter Perrenoud (*Ibid.*), l'intelligence générale n'est pas la seule caractéristique de la compétence en contexte. « La ruse, le bricolage, l'intuition, le *know-how*, le flair ne sont pas indépendants du champ ». On est tenté d'ajouter à cette liste « la bosse des langues », sauf que, l'expression fait référence à une capacité qui semble innée, alors qu'avec Perrenoud (*Ibid.*) nous pensons que « ces acquis sont issus de l'expérience, de l'entraînement et de la réflexion dans un domaine d'action particulier ». « Une expertise n'est pas un talent inné, mais une *construction*, issue de l'expérience réflexive dans un terrain particulier. Sans dimension réflexive, l'expérience ne garantit pas l'expertise, mais c'en est une condition nécessaire » (*Ibid.*).

Peut-on décrire l'ossature de cette « marge de manœuvre » qui semble tout à fait personnelle et contextualisée par essence ? Même si la compétence réelle d'une perspective purement actionnelle semble insaisissable, Perrenoud (1995) souligne heureusement qu'il est toujours « possible de [la] décrire avec des mots ». Elle existe « à l'état pratique, ou plus exactement, (...) " en creux " ». Nous pensons, avec certains chercheurs du domaine professionnel, que le concept de « schème opératoire » nous permettra de mieux comprendre la structure « en creux » de la compétence en action.

5.3.2 Les schèmes opératoires

Nous avons souligné que la compétence n'est aujourd'hui plus considérée comme une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais bien plutôt comme une combinatoire particulière et personnelle de multiples ressources triées à bon escient (Le Boterf, 2006 : 70). C'est dans l'action que la compétence émerge, et « la marge de manœuvre » qui permet cette compétence, est orientée et guidée par ce qui est nommé un

« schème opératoire », soit « la structure générale de l'action » (Piaget in Le Boterf, 2006 : 74). Le concept de schème, défini par Piaget, concerne donc la partie procédurale du comportement humain. Piaget a étudié le développement de schèmes principalement chez l'enfant. Celui-ci se construit des schèmes d'action à partir d'une série répétée de comportements d'assimilation, d'adaptation et d'équilibration. Ces schèmes s'activent ensuite dans un ensemble de situations similaires ce qui permet une action efficace (Piaget in Doulière, 2006). Les schèmes opératoires ne sont pas réservés au développement de l'enfant. Il est postulé que le développement de chaque savoir-agir implique la formation de schèmes qui permettent de « gagner du temps » selon les termes de Le Boterf (in Doulière, 2006).

Le schème permet « l'improvisation réglée, dans l'illusion de la spontanéité » (Perrenoud, 1995). Les schèmes de production et d'interprétation langagière font partie de l'« habitus » d'une personne (Perrenoud, 2001). Bourdieu définit la notion d'« habitus » comme « la grammaire génératrice des actions d'un sujet, et on pourrait alors isoler 'un habitus linguistique' des autres (habitus mathématique, musical...) » (Bourdieu, 1980 in Perrenoud, 2001). Perrenoud précise pourtant que « nous ne portons pas en nous autant d'habitus que de champs de la pratique, même si chaque champ social sollicite certaines composantes de notre habitus plus que d'autres » (2001). Perrenoud fait donc ce lien entre la compétence en action et une composante de l'habitus de chacun, en ajoutant l'idée de degré de maîtrise impliqué par la notion de « compétence », tandis que le schème « peut sous-tendre aussi bien une performance hors du commun qu'une action médiocre » (2001).

Plusieurs chercheurs ont déjà relevé l'existence de ces schèmes opératoires sous-tendant l'action humaine dans toutes les disciplines. Aujourd'hui, on reconnaît son importance en langue (Perrenoud, 2001). On fait référence à ces schèmes selon diverses appellations : les *habitus* (Bourdieu, 1980 in Perrenoud, 2001) nous l'avons déjà mentionné, mais aussi les *praxies* (Sauvageot, 1972 : 181 in Perrenoud, 2001), ou les *routines* (Schütz, 1987 in Perrenoud, 2001), les *connaissances-en-acte* (Vergnaud, 1994, 1995, 1996 in Perrenoud, 2001), les *savoirs d'action* (Barbier, 1996 in Perrenoud 2001)

ou encore les *savoirs tacites* (Polanyi, 1966 in Doulière, 2006). Tout cela faisant partie du domaine de l'*inconscient pratique* (Piaget, 1964 in Perrenoud, 2001) ou du *préréfléchi* (Vermesch, 1994 in Perrenoud, 2001).

Piaget (1973 in Perrenoud, 1976) définit ainsi le schème d'action : « Nous appellerons *schèmes* d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. »

Le schème a un caractère d'invariance, puisqu'une activité doit avoir été réalisée plusieurs fois avec succès avant d'être un signe fiable de la compétence de la personne. Les heureux hasards sont toujours possibles et ne doivent pas être confondus avec la compétence réelle. Paradoxalement, le schème se définit aussi par l'adaptabilité, puisque deux situations ne sont jamais strictement les mêmes, mais présentent des similarités suffisantes. Un même schème s'adaptant plus ou moins à une situation ressemblante remplira tout aussi bien son rôle. « Le schème n'est pas une activité stéréotypée qui se répète en restant semblable à elle-même » (Le Boterf, 2006 : 77-78). Le Boterf insiste bien sur le fait que le schème opératoire est loin d'être « un agencement mécanique » ni « une juxtaposition de pièces » (2005 : 78). Il est fortement structurant mais se constitue aussi par rapport aux orientations provenant de la culture et de la langue cible. Il guide la distanciation personnelle (le style) par rapport à la norme collective (le genre) (Clot, 1999 in Le Boterf, 2006 : 83-84). Le schème n'est pas une ressource mais bien un processus (Le Boterf, 2006 : 81) et à ce titre, il doit être décrit et identifié comme tel et non comme un simple savoir « la conscience en moins » (Perrenoud, 2001).

Afin de mieux comprendre la notion de schème, nous proposons ici quelques exemples. Dans les activités quotidiennes, on peut repérer le schème général « d'ordre ». Piaget (1973 : 23-25 in Perrenoud, 1976) fournit quelques exemples variés : « utiliser certains moyens "*avant*" d'atteindre le but, de ranger des plots par ordre de grandeur, de construire une série mathématique... ». Au niveau de l'activité linguistique, Le Boterf (2006 : 81) parle du schème qui régit la place du participe passé à la fin de la phrase dans

la phrase allemande lorsqu'un auxiliaire se trouve dans le début. Le locuteur dès qu'il entendra l'auxiliaire s'attendra « intuitivement » au participe passé plus loin.

Les théories des schèmes opératoires permettent, comme le souligne Bourdieu (1972 : 169), de s'éloigner des conceptions encore dominantes en sociologie, anthropologie mais aussi didactique, de la pratique comme « l'exécution d'une règle ». D'après Perrenoud (2001), la didactique a en effet, tout intérêt à récupérer à son profit les théories de l'acquisition, et à en proposer une transposition pour la salle de classe. La raison pour laquelle cela n'a pas été réalisé avant, selon Perrenoud (2001), est la suivante : « le problème a sans doute été partiellement masqué par la priorité accordée à l'écrit, registre dans lequel des savoirs orthographiques et grammaticaux savants ou du moins scolaires ont longtemps paru déterminants ». Dans le dernier chapitre de cette thèse, nous proposerons une transposition des théories de l'acquisition des schèmes opératoires pour l'enseignement des langues, dans notre contexte post-immersif.

5.3.3 Les savoirs explicites et tacites

Il nous semble possible, à ce stade, de faire un lien entre les schèmes opératoires et ce qui est appelé en didactique des langues, les « savoirs tacites », par opposition aux « savoirs explicites » qui font référence aux savoirs éloignés de l'agir, telles les règles de grammaire.

Reprenons la définition empruntée à Doulière (2006), qui elle-même cite Nonaka et Takeuchi (1995) dans leur ouvrage en sciences du travail au titre évocateur « La connaissance créatrice » :

« *Les savoirs explicites* : consistent à maîtriser ce qui est formalisé, comme par exemple les procédures opérationnelles standards ou ce qui est décrit dans les manuels de l'entreprise. Ce savoir explicite est facilement transmissible, il a pour objectif de cadrer, de stabiliser et d'anticiper le fonctionnement de l'entreprise.

Les savoirs tacites : consistent à résoudre par des aptitudes, des savoir-faire, des habiletés, des intuitions, des problèmes pratiques qui n'ont pas été prévus ni formalisés par l'organisation. Ce savoir tacite est difficilement transférable, il permet d'assumer une part essentielle dans le fonctionnement des entreprises. »

On voit bien ici le déplacement de préoccupation des savoirs et savoir-faire (*savoirs explicites* ou théoriques) de l'époque du fonctionnalisme : nous voilà dans l'ère de l'actionnel, avec la prise en compte de la compétence en action et des processus d'action (*savoirs tacites* ou procéduraux). C'est aussi l'une des conclusions de Netten et Germain (2005 : 13) en didactique des langues, qui décrivent huit leçons apprises de l'expérience du français intensif. Ces chercheurs expriment le besoin de développer une compétence implicite plutôt qu'un savoir explicite. Cette affirmation renvoie le rôle de la grammaire au second plan, par rapport à un enseignement qui serait axé sur les savoirs tacites. Dans le cas de jeunes apprenants du français langue seconde (autour de 10 ans) : « *the learning of these [grammar] rules often leads to over-generalizations, to misapplications and to lack of fluency* » (Netten & Germain, 2005: 13). Le savoir explicite est stocké dans la mémoire déclarative, tandis que le savoir tacite, intuitif et inconscient est stocké dans la mémoire procédurale. Netten & Germain (*Ibid.*) nous rappellent que la recherche montre leur différence de nature (faits vs. processus) et qu'il n'y pas de lien direct entre ces deux mémoires (Paradis, 1994; 2004 in *Ibid.*). Le savoir explicite n'est donc pas directement nécessaire pour une production orale précise, alors que le savoir tacite l'est, ajoutent ces chercheurs.

La grammaire, et autres connaissances explicites sur la langue, ne sauraient donc occuper la totalité du temps d'enseignement dédié aux ressortissants d'immersion sous peine de n'avoir qu'un impact limité sur leur interlangue fossilisée et sur leur motivation. Cette réflexion permet donc de réhabiliter la performance langagière, comme étant proche de la compétence, alors qu'elle n'était pendant l'époque chomskyenne que son image fautive, indigne d'intérêt.

L'enseignement de savoirs tacites, donc de schèmes opératoires est à privilégier. Perrenoud (2001), Le Boterf (2006) et Douvière (2006) ajoutent que ce domaine est pourtant encore émergent, même en formation professionnelle qui a pourtant une longueur d'avance sur l'éducation. « Si le savoir tacite occupe une place prépondérante dans l'entreprise, il n'en reste pas moins un processus mystérieux » (Douvière, 2006).

5.3.4 La dimension d'anticipation de la compétence

On a vu qu'un niveau de langue jugé « fonctionnel » ne prend pas en compte de manière explicite le niveau de maîtrise des processus de compétence en action, soit la qualité de la compétence. Le niveau fonctionnel de compétence peut alors aussi bien être satisfaisant (fluide et précis) qu'incorrect (permettant une communication laborieuse). Un niveau fonctionnel peu correct peut tout aussi bien révéler une production langagière incontrôlée (stratégies de compensation qui se limite à des fossilisations fautives de l'interlangue, recours à la L1...), parfois inefficace (incompréhensions, malentendus...) ou même inhibée par l'anxiété (Bibeau, 1984 ; Hammerly, 1985 ; Harley, 1984 ; Lyster, 1987 in Halsall, 1998 : 11 ; CPF, 2005 : 36) (Cf. Partie 1, Chapitre 1, § 1.3.). L'enseignement, puis l'évaluation d'une compétence, peut se dérouler sans problème à l'école. Mais, hors de la salle de classe, l'étudiant se retrouve dans la situation d'un débutant au piano de qui on exige une improvisation. Le résultat a des chances d'en être une sorte de « cacophonie », selon l'expression de Le Boterf (2006 : 120).

Une approche actionnelle, qui prend en compte les aspects processuels de la compétence en action, aura donc l'avantage de préparer progressivement l'apprenant à manœuvrer de façon personnelle, à « naviguer dans la complexité » (Le Boterf, 2006 : 54). Cet objectif n'est pas impliqué par un paradigme fonctionnel d'enseignement. Le Boterf (*Ibid.* : 55), dans le contexte de l'entreprise, souligne l'importance de savoir traiter, mais aussi d'*anticiper* les incidents, ou encore de « se donner la possibilité de réunir les conditions favorables à sa réalisation » (*Ibid.* : 66). Pour notre contexte, la compétence langagière qui surgit au cœur de l'action, est aussi le fruit d'une capacité à anticiper les difficultés d'expression et les possibilités de mauvaise intercompréhension (se munir d'un dictionnaire, rechercher ou demander la meilleure façon d'exprimer une idée *etc.*). La

capacité d'anticipation fait donc pleinement partie de la description de la compétence dans un perspective actionnelle.

5.4 Remarques conclusives

Après ces apports théoriques innovateurs, le savoir-agir sous-tendant la compétence semble un peu clarifié. Cosériu (1922) préconise d'allier les deux natures de la compétence en action, « la sensibilité situationnelle » et le « déjà-là » en une seule et même définition qui va « au-delà de l'appris ». Pour lui la compétence, et en particulier la compétence langagière, est une « activité créatrice toujours en train de se faire ». La notion de schèmes opératoires semble sous-tendre cette activité créatrice. Le schème n'est pas une ressource mais bien un processus qui joue le rôle de guide dans l'action pour orchestrer les ressources de façon à faire face à toute situation nouvelle.

Une nouvelle voie est donc ouverte pour la didactique des langues. Plutôt qu'identifier le savoir-agir par rapport à une tâche comme le fait le CECRL (Rosen, 2007 : 17), nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de l'identifier plus généralement grâce au concept de schème opératoire. Il nous semble cependant que la didactique des langues, et plus généralement les recherches en linguistique, n'ont pas encore transposé ces avancées dans le domaine langagier. Le prochain chapitre s'occupera donc de proposer un lien entre les recherches en linguistique qui se préoccupent de la performance langagière, principalement à travers la phraséologie, et le processus de compétence en action qui vient d'être mis à jour dans ce chapitre.

Il nous semble que ces rapprochements apporteront à la didactique des langues les informations nécessaires pour que celle-ci puisse « occuper une position stratégique dans l'élucidation des processus d'apprentissage de schèmes inconscients dans un cadre scolaire et dans la conceptualisation des processus de transposition didactique correspondants » (Perrenoud, 2001).

Chapitre 6 : L'idiomaticité dynamique au cœur du processus de compétence langagière actionnelle

Nous avons vu précédemment que la compétence peut être vue comme une *praxis*, soit un art d'agir (Cf. Chapitre 2, & 2.3.4.), que nous pouvons dès lors comparer à d'autres arts d'agir, comme la médecine par exemple. Le domaine professionnel, tout comme les sciences de l'éducation, où l'on forme des individus qui auront des champs de manœuvre larges et complexes, ont des informations pertinentes à apporter au domaine langagier. Notre question pour ce chapitre est donc la suivante :

Comment intégrer les apports du domaine de la formation professionnelle et dans les sciences de l'éducation à notre réflexion sur la compétence langagière ?

La réponse à cette question nous permettra de formuler entièrement notre deuxième hypothèse sur les processus sous-tendant la compétence langagière, à travers l'idée de *l'idiomaticité dynamique*. Ces considérations nous mèneront finalement à proposer une application concrète de ces avancées théoriques sur la notion de compétence langagière, à travers une adaptation du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), dans le prochain chapitre.

6.1 La phraséologie en langue

6.1.1 Une discipline récente

La question du processus sous-tendant la compétence, qui nous a occupée dans le chapitre précédent, a déjà été posée en linguistique. La formulation la plus récente en est celle de John Sinclair (2008), dans un de ses derniers écrits publiés. Il a l'intuition qu'il y a une étape manquante, ou une interface inexplorée, entre les ressources linguistiques d'un côté et la communication (le résultat de l'action langagière) de l'autre. Il pose cette question aux linguistes avant de soumettre sa propre hypothèse :

« Qu'est-ce qui permet l'articulation des techniques pour des formulations souples et naturelles? » (Sinclair, 2008 : XV, Traduction libre).

Pour lui, c'est la phraséologie de la langue qui sous-tend ce processus d'articulation des techniques, soit le « caractère syntagmatique des unités » (Mejri, 2004). Être capable de formuler des phrases grammaticales n'est que la première étape vers la compétence langagière selon Sinclair. La maîtrise des unités syntagmatiques, qui sont des combinaisons de mots à la surface du texte, en est l'étape ultime et cruciale (Sinclair, 2008 : XVI). Nous verrons plus loin dans ce chapitre que nous pensons que le concept de schème opératoire pourrait compléter judicieusement l'hypothèse de Sinclair sur la phraséologie de la langue. Ce rapprochement pourrait faire avancer en particulier le domaine de la didactique des langues et plus largement la compréhension du phénomène de la phraséologie en langue.

Même si l'intérêt pour le vocabulaire date de plusieurs décennies, la phraséologie est seulement récemment arrivée au rang de discipline à part entière (en particulier depuis les avancées de la linguistique de corpus et la reconnaissance du phénomène des collocations). En didactique des langues, l'enseignement du vocabulaire a connu un nouveau souffle dans les années 90, avec la publication de l'ouvrage de Paul Nation, *Teaching and Learning Vocabulary* (1990), suivi de celui de John Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation* (1991). Cependant, l'accent était mis sur l'utilisation créative du vocabulaire afin de pouvoir « négocier le sens », ce qui a détourné pour un temps les efforts de l'étude de la phraséologie (Howarth, 1998). Ce n'est que vers le milieu des années 2000 que les recherches se tournent résolument vers la langue parlée et préfabriquée (Horst & Cobb, 2006 : 10-11) sans toutefois que « le courant passe », selon l'expression de Polguère (2000), entre la linguistique formelle et la problématique de l'enseignement/acquisition des connaissances lexicales. Aujourd'hui, il n'y a jamais eu autant d'intérêt accordé à la phraséologie en langue seconde (Ellis N., 2008 : 6). Cet intérêt, selon Ellis N. (2008 : 5), est justifié par le fait que ce domaine rassemble l'étude du mot, de la grammaire, de la sémantique et de l'usage social.

La phraséologie est souvent décrite comme une branche de la lexicologie, qui s'occupe spécifiquement des combinaisons de mots (Granger & Meunier, 2008 : XIX). Les combinaisons de mots à la surface de la performance langagière sont, quant à elles, parfois appelées des « préfabriqués » (Forsberg, 2006). Nous allons choisir ce terme pour la suite de cette étude.

Il nous semble nécessaire de nous attarder sur les descriptions courantes de la phraséologie, à travers les préfabriqués et la notion d'idiomaticité de la langue, pour mieux en souligner les limites que nous allons imputer principalement à une vision statique du phénomène. Cette vision pourrait venir du fait que la nature des processus psycholinguistiques sous-tendant le phénomène de la phraséologie en langue n'est pas encore élucidée (Wray & Fitzpatrick, 2008 : 124). Nous allons ensuite proposer de décrire ce processus sous-tendant les préfabriqués, qui en seraient le produit observable, grâce au concept de schème opératoire.

6.1.2 Les préfabriqués en langue

6.1.2.1 Un phénomène émergent de la nature socio-historique de la langue

Le phénomène de la préfabrication a divers visages, et sa description diverge selon l'approche théorique adoptée. Toutes les approches théoriques, cependant, s'accordent sur le fait qu'il existe bien un phénomène qui émerge de la nature socio-historique de la langue, dont nous avons parlé dans le cadre de la théorie cosérienne (Cf. Chapitre 4, § 4.2.1.). Par cette affirmation, nous dépassons déjà le postulat naturaliste propre à un paradigme fonctionnel qui a des racines remontant loin dans le temps. La vision que la langue est un phénomène naturel, voire génétique, est omniprésente dans l'enseignement des langues en culture occidentale depuis au moins l'époque médiévale, nous informe Besse (2001 : 32-33). Celui-ci remet en cause le raisonnement naturaliste souvent associé à l'enseignement « par usage » dans notre culture. « Comment un 'par usage' qui relève inévitablement d'une culture, peut-il être posé comme naturel » ? Besse (*Ibid.*) nous éclaire en ajoutant que ce que nous prenons comme « naturel », notre langue première, n'est en fait elle-même qu'un reflet de notre culture, et que donc, la langue

seconde n'est pas une « seconde nature » mais bien une seconde culture. La réflexion cosérienne sur les processus langagiers, nous invite, avec Hammerly (1991) et Besse (2001), à reconsidérer aussi « le raisonnement naturaliste » sur la langue.

La préfabrication en langue est un objet d'étude actif et reconnu depuis au moins le milieu du dix-neuvième siècle, selon Wray (2002 : 7). Ce domaine a pourtant été considéré marginal pendant bien longtemps par les recherches en linguistique et à plus forte raison, la didactique des langues. Une vision purement formelle et analytique, qui conçoit la langue comme une activité de génération à partir de règles syntaxiques difficilement atteignables, ne laisse en effet que peu de place à un concept qui ne concerne que la performance semble-t-il, et qui défie parfois les lois de la syntaxe. Les expressions idiomatiques inclassables sont alors des déviations ou des irrégularités qui ne disent rien sur le processus langagier réel (Pinker, 1994 : 90 in Wray, 2002 : 5). Une vision purement fonctionnelle de la langue n'a pas de raison à priori de s'embarrasser de son aspect idiomatique, qui n'est que peu ou pas nécessaire à la communication⁴⁵. Certaines formules figées pragmatiques, difficiles à remplacer par d'autres constructions sous peine d'une rupture de la communication font l'exception. Elles sont considérées à l'époque fonctionnelle comme des irrégularités, mais elles sont reconnues (Wray, 2005).

Aujourd'hui, le concept de langage préfabriqué a toujours du mal à s'intégrer à l'une ou l'autre des perspectives sur la nature du langage (Wray & Fitzpatrick, 2008 : 124), mais il est grossièrement décrit ainsi : « *there are words and phrases that we are likely to say when we see a particular friend, or find ourselves in a certain situation* » (Coulmas, 1981 in Wray, 2002 : 5). « *If we tell the same story, or deliver the same lecture, more than once, we will soon find that whole ideas are expressed in the same chunks of language each time* » (Peters, 1983 : 80, 109 in Wray, 2002 : 5).

⁴⁵ Nous verrons cependant qu'il est de plus en plus reconnu que le manque d'idiomaticité peut être un obstacle à la communication elle-même (Wray, 2005)

« Tout comme notre vie abonde d'habitudes, qu'on le veuille ou non, notre pratique langagière se caractérise aussi par des habitudes et par la routine, en d'autres mots, par la récurrence » (Forsberg, 2006 :1).

On ne peut donc s'empêcher d'interpréter le phénomène des préfabriqués comme un « déjà-là »⁴⁶ qui fait partie intégrante de la compétence langagière mais qui ne s'y limitera pas comme nous le verrons plus loin.

6.1.2.2 Les manifestations du langage préfabriqué

Les diverses manifestations du langage préfabriqué sont difficiles à cerner. Il n'y a aucun consensus sur la terminologie dans ce domaine particulier de la langue (Wray, 2002 : 8-9)⁴⁷. Certains auteurs, comme Weinert, sont d'avis que même si les étiquettes varient, il semblerait que tous les chercheurs aient le même phénomène en tête (Weinert, 1995 : 182 in Wray, 2002 : 8). Wray (2002) émet cependant des doutes même sur cette affirmation. Elle ajoute que la difficulté à classer avec certitude les types de préfabriqué peut découler du fait que leur identification ne peut se baser sur un seul critère, mais sur la combinaison de plusieurs. Ou peut être que le critère unique qui rassemble tous les préfabriqués n'a pas été encore identifié (*Ibid.* : 43). À la suite de Wray (2002), qui parle de « *formulaic sequence* » et de Forsberg (2006), qui traduit cette expression par « séquence préfabriquée »⁴⁸ ou « le préfabriqué », nous adoptons ces termes. Ils ont, en effet, pour ambition de couvrir plusieurs manifestations du phénomène. Nous adoptons ces termes aussi pour le lien qu'il permet d'établir à la nature socio-historique, soit préexistante, de la langue.

Nous allons, ici, faire référence à deux points de vue pour donner au lecteur un petit aperçu de la richesse des perspectives dans le domaine de la préfabrication. Dans le

⁴⁶ Soit « la compétence idiomatique » selon la terminologie cosérienne (1992 :22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 214)

⁴⁷ Voici un échantillon de quelques termes que l'on peut trouver pour désigner ce phénomène. En anglais (Wray, 2002 : 9) : « chunks », « co-ordinate constructions », « composites », « fixed expressions », « frozen metaphor », « multiword items/units », phrasemes », « praxons », « rote », « routine formulae » *etc.*, et en français (Forsberg, 2006 : 3) : « expression idiomatique », « expression figée », « stéréotype », « locution » *etc.*

⁴⁸ Voir Forsberg (2006 : 3-4) pour une explication de ce choix de traduction.

cadre de cette thèse, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans la description des préfabriqués.

Bally est considéré comme le prédécesseur du concept, même s'il n'a pas été véritablement reconnu en son temps. Il distinguait deux types de « locutions phraséologiques » (= les préfabriqués) : les « unités phraséologiques (= expressions idiomatiques) et les « séries phraséologiques » ou « groupements usuels » (= les collocations) tels que *grièvement blessé, gravement malade...* (Bally : 1951, in Hausmann & Blumenthal, 2006 : 6). À cette même époque, naît l'idée de « *structural pattern* », une idée reprise aujourd'hui par le concept de « constructions » (Ellis N., 2008 : 2). Les constructions, selon une terminologie appartenant plutôt à la linguistique cognitive, sont des « expressions idiomatiques formelles », « ouvertes », « accueillantes » et « ne pouvant être prédites à partir de règles générales » (Legallois & François, 2006 : 10).

Dans les années 60, Igor Mel'čuk développe sa propre réflexion sur le même phénomène en envisageant plutôt l'angle de la traduction automatique (Hausmann & Blumenthal, 2006 : 7). Ainsi, en 1962, il découvre un moyen de formaliser le phénomène de collocation, soit les « groupements usuels » selon Bally, au moyen de « fonctions lexicales », et proposera par la suite une analyse très fine de la phraséologie, et entre autres, une théorie générale et rigoureuse du « phrasème », dans le cadre de sa théorie linguistique Sens-Texte. Cette théorie, née dans les années 60 en Russie, propose un modèle fonctionnel du processus de production langagière, du sens vers le texte. Nous allons ici donner un bref aperçu de certains concepts clefs. Dans le cadre de cette théorie, la notion de « fonction lexicale » (Mel'čuk, 1995) permet de regrouper sous un même label chaque type de liens sémantiques entre lexies. Les fonctions lexicales sont, pour la catégorie standard, en nombre limité et décrivent des liens lexicaux qui sont universels. Les liens lexicaux peuvent être de nature paradigmatique ou syntagmatique. Les fonctions lexicales paradigmatiques modélisent par exemple les relations de synonymie, d'antonymie, de conversivité, de dérivation sémantique... Les fonctions lexicales syntagmatiques modélisent des liens lexicaux au sein de collocations, comme par

exemple l'intensification, le sens de 'bon' ou 'bien' *etc.* Un « phrasème » est une « expression figée » à au moins deux composants. Selon Mel'čuk (1995 : 169), le locuteur s'exprime en phrasèmes en non en mots. Le concept de phrasème s'oppose donc à celui d'expression libre. Les productions libres sont potentiellement illimitées puisqu'elles sont produites à partir d'une représentation conceptuelle sans restriction autre que l'accord avec les règles grammaticales ou syntactiques applicables à la langue en question. Une expression libre est *compositionnelle*.⁴⁹ Un phrasème est une expression non-libre (Mel'čuk, 2003 : 21). Voici une typologie des phrasèmes (Schéma repris de Mel'čuk, 2003 : 21) :

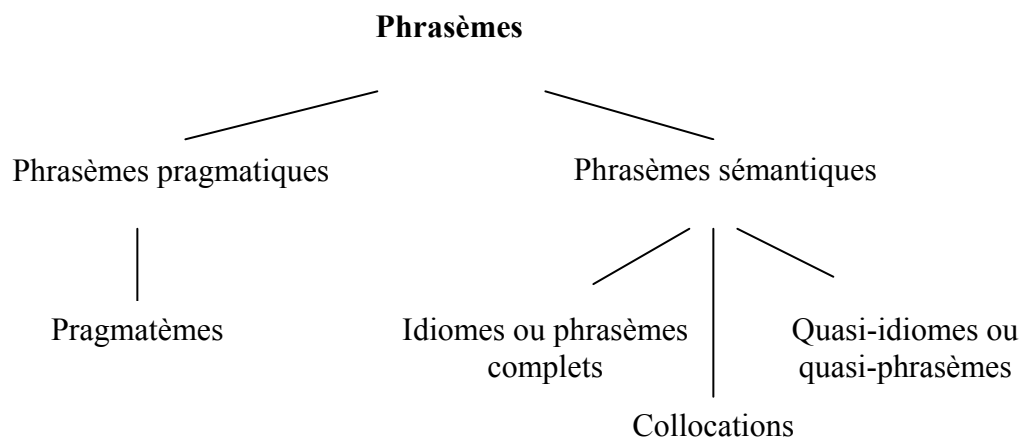


Figure 7 : Typologie des phrasèmes (repris de Mel'čuk, 2003 : 21)

Le phrasème peut être sémantique, c'est-à-dire que le sens est choisi librement par le locuteur, mais l'expression en est contrainte par l'environnement de la lexie. C'est le cas des **idiomes** (ex : « tomber dans les pommes »), **des quasi-idiomes** (ex : « donner le sein ») ou des **collocations** (ex : « rebrousser chemin »). Une collocation est une expression semi-phraséologisée (ou semi idiomatique ou encore semi figée), c'est-à-dire qu'elle n'est ni tout-à-fait libre, ni entièrement figée. Elle est formée de deux éléments lexicaux qui entretiennent une relation lexicale « de contrôle » de type syntagmatique. Le locuteur choisit librement la « base » (un nom, un adjectif...par exemple) pour son sens

⁴⁹ Une expression est compositionnelle si « elle est directement calculable à partir de la combinaison du sens de chacun de ses constituants » (Polguère, 2003 : 47). Selon Wray (2002 : 33), une séquence préfabriquée n'est pas forcément compositionnelle donc, puisqu'elle peut échapper aux règles de grammaire et même de logique sémantique. Par exemple le préfabriqué figé « au fur et à mesure », ne dirait rien à un interlocuteur qui essaierait d'analyser chaque mot de façon individuelle pour en révéler le sens.

mais sélectionne son « collocatif » (un adjectif ou un verbe, par exemple) en fonction de la base. (Mel'čuk & Polguère, 2006). La base et son collocatif sont des cooccurrents (ils apparaissent fréquemment ensemble dans le texte). (Sinclair, 1991). Les lexies, ou groupe de lexies pragmatiques (ou **pragmatèmes**), sont, elles, phraséologiquement contraintes par la situation (ex. : « *Quoi de neuf ?* »).

Le domaine est très vaste et notre objectif n'est pas de proposer un panorama de toutes les perspectives sur les préfabriqués. Mentionnons plutôt dans le paragraphe suivant quelques concepts clefs pour mieux comprendre les préfabriqués.

6.1.2.3 Quelques concepts clefs pour la compréhension du préfabriqué

Nous proposons d'exposer brièvement trois concepts clefs qui sont afférents au phénomène des préfabriqués et qui permettent de l'expliquer mieux, sans entrer dans une fastidieuse opération de classement⁵⁰. Nous pensons aux concepts de figement (ainsi que de stockage et de lecture holistique), aux effets de fréquence en langue (fréquence de cooccurrence d'unités lexicales dans le discours authentique oral et écrit), et aux contraintes de substitution sur les mots au sein de l'unité lexicale.

6.1.2.3.1 Le figement

Selon ce que suggère Mejri (2004 : 1), il nous semble pertinent de rapprocher la préfabrication du phénomène du figement, un concept riche et un processus socio-historique de création langagière très productif. « *Words used together fuse together* » suggère Bybee (2003 in Forsberg, 2006 : 1). Les mots utilisés ensemble et répétés ainsi par divers membres de la communauté deviennent une sorte de routine, et finissent par se figer en une unité polylexicale plus ou moins flexible. Selon Wray (2002 : 34), à l'échelle d'un petit groupe de personnes, une combinaison libre peut devenir préfabriquée en très peu de temps. Le degré de figement des unités polylexicales est d'ailleurs un moyen possible de les classer en différentes catégories. « Le figement (...) renvoie à un phénomène linguistique (...) général appréhendé en tant que processus qui implique tout

⁵⁰ L'opération serait fastidieuse car, selon Wray (2002) les préfabriqués ne se laissent pas appréhender selon un seul critère mais plutôt une combinaison de plusieurs.

le système de la langue » (Mejri, 2004 : 1). Ce chercheur ajoute que la description de la langue ne peut se passer de faire cas du phénomène de figement qui s'exprime dans :

« les schèmes intonatifs, les mutations phonétiques et phonologiques, les regroupements rythmiques, la syntaxe des formations syntagmatiques, les synthèses sémantiques, les différentes configurations de la lexicalisation et de la grammaticalisation des segments linguistiques » (*Ibid.*).

Un des bénéfices de l'étude du figement serait, selon Mejri, une meilleure compréhension des segments linguistiques polylexicaux.

Intimement liée au phénomène du figement, l'idée du stockage (pour la production) et de lecture (pour la compréhension) holistique de certaines unités polylexicales est populaire. Les chercheurs soulignent souvent que la particularité de traiter des unités polylexicales de façon holistique en fait même oublier leur état originel de combinaisons libres. Wray (2002 : 3) nous propose un bon exemple de cette caractéristique. Elle mentionne la réaction des gens lors d'une campagne commerciale télévisée en Angleterre, au début 1993, pour les céréales Kellogg. Les personnes filmées pour la publicité ont toutes exprimé de la surprise à l'annonce que les céréales *Rice Krispies* étaient faites à partir de riz (*rice* en anglais). Selon Wray (2002 : 4), cet exemple, et bien d'autres, montre notre capacité à traiter des unités polylexicales comme des touts, ce qui donne à la plupart d'entre elles, deux couches de sens (« *layers of meaning* ») : holistique et analytique. Ce trait de certains préfabriqués a été décrit par quelques chercheurs par l'idée de « clef idiomatique », selon l'expression empruntée à Cacciari et Tabossi (1988 in Denhière & Verstiggel, 1997 : 11). La clef idiomatique permet la compréhension d'un groupe de mots placé ensemble qui seraient restés plus ou moins opaques autrement. Un des exemples typiquement relevés dans les divers écrits à ce propos fait référence à l'expression idiomatique « casser sa pipe », dont le sens ne peut se deviner directement car, sans « clef idiomatique », il est impossible de le relier à sa signification, « mourir ».

Empressons-nous d'ajouter que nous nous appliquerons à ne pas limiter le phénomène des préfabriqués dans une perspective actionnelle à cette perspective, que

Nation (2001) appelle la segmentation (« *chunking* »). Nous verrons plus loin que l'apport de la perspective actionnelle sur la compétence sera justement de dépasser une vision de la langue et du vocabulaire qui se borne au « *chunking* », pour l'intégrer dans un processus plus dynamique, efficace et qui laisse une plus large place à la créativité du locuteur. Wray (2002) insiste aussi sur les limitations du concept de figement, qui ne saurait expliquer tout le phénomène des préfabriqués. Elle note que les séquences entièrement figées ne couvrent qu'une toute petite partie des manifestations de la langue préfabriquée. Les autres séquences sont plutôt dans le semi-figement, c'est-à-dire qu'elles contiennent des créneaux pour l'insertion d'éléments nouveaux.

6.1.2.3.2 *La fréquence*

Les effets de « fréquence » en langue sont ici très importants. Ils sont au cœur du phénomène de figement et à la base du phénomène des préfabriqués. Ils ont été marginalisés depuis fort longtemps à cause du succès de la grammaire générative et de l'insuccès des théories behavioristes. L'idée de « fréquence » rappelle en effet certains aspects du mouvement comportementaliste (Larsen-Freeman, 2002 : 276–278 in Forsberg, 2006: 15). La description du langage préfabriqué a pu se baser sur des considérations de fréquence grâce aux apports de la linguistique de corpus (Firth, 1957 puis Sinclair, 1991 en sont les précurseurs). La linguistique de corpus inclut l'utilisation de recherches informatiques pour établir des patrons de distribution de mots dans un texte (Wray, 2002 : 25). Cette nouvelle approche de la langue par la performance, permise par les progrès de la technologie, éloigne le chercheur d'une conception basée sur le seul aspect holistique des unités polylexicales (Wray, 2002: 10). L'idée de traitement holistique ne se révèle pas toujours être le trait en commun des séquences préfabriquées.

Les études provenant du domaine de la théorie de la grammaire émergente (Bybee & Hopper, 2001 in Forsberg, 2006 : 20), ainsi que sur les effets de fréquence en général⁵¹, (N. Ellis, 2002a, 2002b, 2005 in Forsberg, 2006 : 20) sont donc reliés de près au phénomène des préfabriqués. La théorie de la grammaire émergente en effet « postule

⁵¹ Cette théorie postule que « la fréquence élevée contribue au soudage de certaines séquences et, finalement, à leur acquisition » (Forsberg, 2006 : 20).

que le système langagier se développe sans cesse et que la répétition de situations et d'expressions liées à ces situations donne lieu à des séquences préfabriquées » (Forsberg, 2006 : 20). On peut relier la théorie de la grammaire émergente à la théorie de *Pattern Grammar* de l'école contextualiste britannique (Cf. Legallois & François, 2006 pour plus d'information à ce sujet). Hoey (2006 in Legallois & François, 2006) incarne une branche extrême de la théorie de *Pattern Grammar*, en développant l'idée d' « amorçage » lexical qui résulte en le concept de grammaire émergente (nous reviendrons un peu plus loin sur cet auteur).

Les considérations de fréquence nous permettent ainsi d'affiner et de déplacer les préoccupations des linguistes. Des « possibles de la langue » (le grammatical), caractéristiques de l'ère chomskyenne, nous passons à un intérêt pour les « probables de la langue » (le socio-historique) (Hunston, 2002 in Mak, 2005 : 21). Cependant, encore une fois, les considérations de fréquence ne sont pas satisfaisantes à elles seules pour décrire tout le domaine des séquences préfabriquées. La décision du chercheur, qui se voit dans l'obligation d'éliminer, parmi la liste obtenue de cooccurrence plus ou moins fréquente, celles qui sont phraséologiquement inintéressantes (« *phraseologically uninteresting* ») (Altenberg, 1990 : 133 in Wray, 2002 : 26), réintroduit une subjectivité dans le travail de classement. Il s'agira de choisir un seuil de fréquence de cooccurrence significatif, ainsi qu'un type de cooccurrence significatif (répétition, faux départ, éléments grammaticaux...) et ces décisions, en elles seules, rendent finalement le processus plus intuitif qu'objectif (Wray, 2002 : 25).

6.1.2.3.3 *Les contraintes de substitution lexicale*

La revue de littérature réalisée par Forsberg (2006) sur les recherches non-acquisitionnelles du phénomène de la préfabrication, nous porte à croire que les traditions anglo-saxonnes (à partir de corpus) et françaises (à partir de l'intuition des natifs et sur le phénomène de figement), si elles n'utilisent pas les mêmes étiquettes pour désigner le phénomène, s'accordent tout de même sur certains aspects. Le point de convergence principal entre toutes ces études serait « les contraintes de substitution lexicale », et ce serait ce qui caractérise donc le langage préfabriqué selon Forsberg (2006 : 26).

Cette reconnaissance de contraintes de substitution qui pèsent sur les mots a eu pour conséquence de véritables redéfinitions de la compétence lexicale. Melka-Teichroew (1989 in Van Der Linden 2006) a été la première à faire remarquer que « connaître un mot » n'était pas un concept univoque. Elle a démontré que la dichotomie connaissances actives vs. connaissances réceptives n'était pas absolue mais graduelle. À sa suite, d'autres chercheurs ont examiné la notion de « profondeur » de la connaissance lexicale en prenant souvent des directions bien différentes⁵².

6.1.3 Une vision statique de l'idiomaticité

6.1.3.1 L'idiomaticité, une notion déjà utilisée

La notion d' « idiomaticité » se trouve déjà dans les écrits, dans divers domaines de la linguistique, depuis au moins les années 60 (Bolinger, 1961 : 366 in Prodromou, 2007 : 14 ; Yorio, 1989 ; Sinclair, 1991 : 111 ; Gabrielatos, 1994 ; Howarth, 1998, Wray, 2002, 2005 ; Wiktorsson, 2003 ; Birdsong, 2003 ; Mejri, 2004 ; Warren, 2005 ; Forsberg, 2006 ; Prodromou, 2007). Elle peut en effet être abordée selon différents points de vue (sociolinguistique, socio-interactif, psycholinguistique, acquisitionnel, analyse du discours, lexicographique, pédagogique...) (Howarth, 1998), ainsi qu'en traduction où elle est devenue particulièrement saillante (Mejri, 2004). L'idiomaticité est cependant encore à définir, au moins dans le domaine de la didactique des langues secondes ou étrangères (*Ibid.*). Selon ce dernier auteur, les théoriciens commencent à reconnaître que l'idiomaticité est « un concept méthodologique qui (...) peut être d'un très grand rendement dans la recherche linguistique » (Mejri, 2004).

Mejri (2004) se place dans une perspective globale (et non individuelle) pour définir le concept d'idiomaticité. Il réfère à l'idiomaticité comme à un « phénomène général se rapportant aux langues et désignant ce qui est considéré comme propre, spécifique ou, d'une certaine manière, exclusif à une langue ». Wray (2005) prend plutôt la perspective inverse et construit sa définition autour de la production de langage au

⁵² Cf. Van Der Linden, 2006 pour un compte rendu détaillé de ces recherches.

niveau individuel. Pour elle, l'idiomaticité, c'est « être idiomatique », soit avoir un ou des choix préférentiels de s'exprimer parmi d'autres, grammaticalement possibles. Wiktorsson (2003 : 62) explique aussi que l'idiomaticité découle d'une préférence de combinaison par les locuteurs natifs. Dans cette ligne de pensée, certains chercheurs parlent du concept d'idiomaticité en se référant au concept de « *nativelikeness* », traduit en français de façon convenue par « authenticité » (Birdsong, 2003 : 13). Ces deux perspectives, globale et individuelle, se rejoignent dans la définition suivante :

L'idiomaticité désignerait en langue tout ce qui est exclusif à une communauté linguistique (par opposition à tout ce qui est universel). Par conséquent, l'idiomaticité offre aux locuteurs de cette communauté au moins un choix « idiomatique » d'expression par rapport à d'autres qui le seraient moins.

Pour illustrer cette définition, prenons un exemple tiré de Pawley et Syder (1983 in Wray, 2005). Il est d'usage dans la langue anglaise de dire « *quarter past two* » ou « *half past two* », mais certainement pas « *three past two* », et ce phénomène n'est pas explicable autrement que par le caractère idiomatique (l'idiomaticité) de chaque langue. Il s'agit d'une préférence d'expression sur laquelle la communauté linguistique anglaise s'accorde.

6.1.3.2 L'idiomaticité, afférente aux préfabriqués

L'idiomatique en langue a pu être révélé surtout par la linguistique de corpus et grâce aux progrès de la technologie informatique. La linguistique de corpus est un domaine de la linguistique qui s'occupe d'analyser la langue de manière empirique, à partir de corpus de productions authentiques. Le travail réalisé par la linguistique de corpus permet de combler certaines lacunes laissées par la linguistique générative chomskyenne. La linguistique de corpus approche la langue en termes de *performance*, et elle a été la cause de grands changements dans la compréhension et l'étude du fonctionnement langagier (Mak, 2005 : 18-19).

Nous en venons donc à l'idée populaire parmi les chercheurs, que l'idiomaticité se manifeste tout d'abord dans la langue par le lexique (Yorio, 1989 ; Nattinger & DeCarrico, 1992 ; Wiktorsson, 2003 ; Lewis, 2005 ; Jaglinska, 2006 in Forsberg, 2006 : 41 ; Prodromou, 2007) et plus particulièrement par les préfabriqués (Hudson, 1998 in Wray, 2002 : 56 ; Mejri, 2004 ; Siepmann, 2008 : 185). L'une des définitions les plus courantes de l'idiomatique en langue dans cette perspective est la suivante : une combinaison est idiomatique lorsque le sens de la somme est différent de la somme des parties (Wray, 2002 : 56). Nous retrouvons cet aspect de l'idiomatique en langue dans la section dédiée à la « compétence lexicale »⁵³ dans le CECRL (2001 : 88), comme nous le verrons plus loin (Cf. Chapitre 6, § 6.2.4.1.).

Il a été remarqué que cette définition reflète une vision relativement statique, figée et passive du lexique, que l'on retrouve dans la façon dont les dictionnaires papiers sont structurés (Wible, 2008 : 168 ; Mejri, 2004). Une vision statique car elle ne permet pas de créer des liens autres qu'alphabétiques entre les lexies, qui sont organisées en liste et non en réseau. Une vision figée car les articles de dictionnaires sont le plus souvent structurés grâce à des expressions figées, qui servent de repères pour marquer les mutations sémantiques du mot-entrée. « On voit se profiler derrière ce traitement une vision de la langue qui voit dans le figé ce qu'il y a de plus stable et par conséquent de plus représentatif » (Mejri, 2004).

On parle aussi d'une vision passive car jusqu'à récemment, on ne reconnaissait l'idiomaticité que dans des expressions polylexicales figées et/ou métaphoriques (« tomber dans les pommes »...), c'est-à-dire évidemment idiomatiques. La recherche commence maintenant à suspecter que l'idiomaticité s'étend à la majorité des expressions polylexicales, même si elles ne semblent pas idiomatiques pour le natif. Selon Wible (2008 : 173), la majorité des préfabriqués sont des mots familiers combinés de façon familière. Il n'y a donc pas d'indice de leur idiomaticité.

⁵³ Selon les auteurs du CECRL (2001 : 88), « **les éléments lexicaux** sont des **expressions toutes faites et les locutions figées** constituées de plusieurs mots apprises et utilisées comme des ensembles, (...) et **des mots isolés.** »

6.1.3.3 Les limites de la vision statique de l'idiomaticité

La tendance à résumer l'idiomaticité aux préfabriqués s'explique par le fait que ces unités polylexicales sont « prototypiques », et qu'elles « véhiculent des caractéristiques représentatives de la totalité du système » (Mejri, 2004 : 4). L'idiomaticité, dans cette perspective que l'on peut qualifier de *statique*, semble venir d'un processus de création langagière qui se réduirait au *transfert* de préfabriqués vers la langue en contexte. On retrouve ici une conception fonctionnelle, mais dépassée, de la notion de compétence telle que nous l'avons identifiée dans le deuxième chapitre (Cf. Chapitre 2, § Remarques conclusives). Les limites d'une vision statique de l'idiomaticité en langue commencent d'ailleurs à se faire ressentir en didactique de l'enseignement des langues, tout comme en recherche fondamentale.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu, il y a une évidente difficulté de la part des chercheurs à s'entendre sur une terminologie et sur des critères clairs qui sauraient délimiter un phénomène pourtant soi-disant statique (Wray, 2002 : 8-9). Pourquoi est-il si difficile d'identifier précisément la langue préfabriquée et de faire entrer toutes ses manifestations dans des catégories claires ? Nous pensons qu'une conception statique de l'idiomaticité n'est tout simplement pas à même de rendre compte du processus langagier toujours en train de se recréer que nous postulons.

Au niveau de la transposition didactique, les chercheurs décrivent un décalage difficilement explicable, entre les découvertes importantes sur les préfabriqués en langue, et l'accueil de ces données au sein de la salle de classe par les curriculums, les manuels et les enseignants (Calaque & David; 2004 : 8 ; Horst & Cobb, 2006; Granger & Meunier, 2008 : 247). Il nous semble aussi que les lacunes sur la compréhension du phénomène se font sentir au niveau des méthodes d'enseignement des préfabriqués. Les activités d'apprentissage des préfabriqués que l'on trouve aujourd'hui sont souvent décontextualisées et ne reçoivent pas l'aval des enseignants formés à la méthode communicative (Horst & Cobb, 2006 : 11). Selon ces auteurs, le défi des prochaines années sera de proposer des méthodes d'enseignement créatives, qui semblent enrichissantes et motivantes. Cela ne pourra se réaliser que dans la mesure où les

processus sous-tendant les préfabriqués en langue sont révélés et compris. Dans la même optique, c'est la motivation des apprenants qui représente un autre défi selon Granger & Meunier (2008 : 248). Il s'agira pour les enseignants de saisir la centralité de la phraséologie dans la compétence langagière, afin d'être à même de faire passer cette vision aux apprenants.

Dans la section qui suit, nous allons développer notre hypothèse qui postule un rapprochement entre le concept de schèmes opératoires et la phraséologie de la langue. Nous voulons ainsi avancer une compréhension dynamique du phénomène de l'idiomaticité, à même de répondre aux problématiques mentionnées ci-dessus.

6.2 Une vision dynamique de l'idiomaticité

6.2.1 L'idiomaticité et la dynamique interne de la langue

Les quelques auteurs que nous allons mentionner font exceptions dans leur vision de l'idiomaticité en langue. Ils sont d'avis que la préfabrication ne peut plus avoir l'exclusivité de l'idiomaticité (Howarth, 1998 ; Mejri, 2004 ; Wray, 2002 ; 2005 ; Prodromou, 2007 ; Wible, 2008 ; Siepmann, 2008 : 285). On peut identifier différentes visions de la dynamique interne de la langue, selon les auteurs.

Selon Mejri (2004), l'idiomaticité ne peut pas se résumer aux préfabriqués, qui serait le « produit d'un phénomène plus général ». Réduire l'idiomaticité à ses produits, ce serait en limiter l'extension. Mejri (2004) a une vision du lexique en langue qui se base sur la pluralité « résorbant ainsi la dissymétrie du signe linguistique ». Selon lui, les phénomènes de polylexicalité et de polysémie assurent la stabilité du système linguistique en exploitant chacun « un type de pluralité ». La polylexicalité se base sur une pluralité du côté du signifiant, tandis que la polysémie se base sur la pluralité du signifié. « La dissymétrie permet [...] des réajustements constants, donc la création permanente de contreponds d'un côté ou d'un autre ». Tout le système lexical est construit sur des relations d'inférence. « Ces relations conditionnent l'usage que nous faisons des unités

lexicales et l'expression même de notre pensée ». Selon Mejri (2004), c'est l'idiomaticité qui crée le pont entre les processus de polysémie et de polylexicalité, et qui mène finalement au figement. Elle est pour lui une dynamique interne qui garantit l'équilibre de tout système linguistique.

Selon Wray (2005 : 2), l'idiomaticité est aussi un phénomène dynamique. Il lui semble évident que la production langagière nécessite une incessante interaction entre les préfabriqués en langue (et en particulier les combinaisons semi-libres) et la nouveauté afin de faire face aux exigences formelles et fonctionnelles des situations de communication (Wray, 2002 : 5). Elle ajoute que son modèle propose l'engagement du locuteur dans une action dynamique, équilibrée entre la création et la compréhension d'un nouveau message, et l'évitement d'un traitement cognitif non nécessaire, dès que des formes familières sont disponibles (Wray, 2005 : 2). Elle apporte une nouvelle clef de compréhension du préfabriqué qui se base sur l'idée de « fluidité » et non plus sur celle de « figement » (2002 : 57). Cette nouvelle conception permet donc d'introduire un concept d'idiomaticité beaucoup dynamique et agissant en langue que précédemment.

Siepmann (2008 : 185) souligne quant à lui l'importance de ne pas négliger la générativité du préfabriqué. Ceux-ci sont ré-analysables dans un but de production et il s'agit donc de développer chez les apprenants une prise de conscience de ce phénomène dynamique, au lieu d'insister sur la conventionalité du langage.

Dans le même ordre d'idée, Prodromou insiste sur la créativité permise par l'idiomaticité. Il note, avec d'autres chercheurs (Carter, 1997 ; Carter & McCarthy, 2004 : 83 in Prodromou, 2007 : 17), que, alors qu'une partie de l'idiomaticité est faite de répétition, une autre partie importante est constamment reformée de façon originale, dans le discours de tous les jours. Cet aspect n'est pas réservé aux personnes imaginatives ou aux poètes, mais représente bien la norme de l'utilisation de l'idiomaticité : « *it is not a capacity of special people but a special capacity of all people* » (Carter & McCarthy, 2004:83 in Prodromou, 2007: 17).

Il y a donc parmi les chercheurs une reconnaissance d'une certaine dynamique interne à la langue, qui permet de décrire l'idiomaticité non pas comme se basant exclusivement sur un *transfert* de préfabriqués, mais bien comme un processus dans l'action. Peu de recherches se sont encore penchées sur les processus psycholinguistiques qui sous-tendent et organisent cette dynamique (Wray & Fitzpatrick ; 2008 : 124). Nous pensons que le rapprochement avec la perspective actionnelle de la compétence, puisqu'elle a su expliquer l'aspect procédural de la compétence en général, peut faire avancer cette problématique.

6.2.2 Les schèmes opératoires sous-tendant l'idiomaticité

6.2.2.1 L'idiomaticité entre « sensibilité situationnelle » et « déjà-là »

Wray (2005) indique que nous avons aujourd'hui des preuves psycholinguistiques d'un processus langagier autre qu'analytique : « *Idiomaticity is a quality of the native speaker's approach to processing* ». Après une étude en collaboration avec Fitzpatrick, ces chercheurs en déduisent que ce qui suit : « *idiomaticity is not like a coat of paint that can be applied to all learners uniformly for a uniform effect. Idiomaticity is not the top layer, but rather is intrinsically tied into the bottom layers* » (Wray & Fitzpatrick, 2006 : 55).

C'est le concept de schème opératoire⁵⁴, que nous avons expliqué précédemment (Cf. Chapitre 4, § 4.3.2.), qui nous semble à même d'expliquer l'organisation de cette dynamique interne à la langue, et qui expliquerait l'ossature de ces « couches profondes » (« *bottom layers* ») de la compétence langagière. Les schèmes opératoires ne renvoient pas :

« à des formes de productions discursives statiques, mais à des formes de pratiques discursives dotées d'une certaine stabilité, régularité et organisation récurrente, qui peuvent à leur tour revêtir des formes variées

⁵⁴ Rappelons brièvement ce que nous entendons par schèmes opératoires. Les schèmes sont définis « par rapport à une famille de situations et (...) permettent de construire des enchaînements d'action pour résoudre un cas particulier de problème relevant de cette configuration » (Le Boterf, 2006 : 78).

de réalisation dans différentes situations communicatives » (Pekarek Doehler, 2005 : 64).

Les préfabriqués en langue, qui sont caractérisés, entre autres, par leur degré de figement, ne peuvent pas être les schèmes opératoires eux-mêmes. Nous postulons qu'ils seraient plutôt leur résultat visible, à la surface de la performance langagière. Les préfabriqués sont alors bien des ressources pour la compétence langagière, mais les schèmes opératoires font partie d'un processus de création langagière en amont des préfabriqués. L'existence d'un tel processus permet et explique, les étonnantes variations personnelles, ou variations d'une communauté linguistique à une autre, ainsi que les incessantes créations en langue dont nous discutons dans le prochain paragraphe.

6.2.2.2 *La créativité à travers les schèmes opératoires*

Alors que Granger affirmait en 1998 (in Wray & Fitzpatrick, 2008 : 125) qu'il n'y avait pas de ligne directe entre les préfabriqués et la créativité langagière, nous avançons aujourd'hui le contraire, grâce aux apports de la perspective actionnelle et des recherches sur le savoir-agir exposée dans le chapitre précédent.

Le schème possède une flexibilité tandis que le préfabriqué fait déjà preuve d'un certain degré de figement. Nous avons pensé aux schèmes comme à un ensemble de « méta-règles » (Le Boterf, 2006 : 78), c'est-à-dire qu'ils seraient non seulement le processus guidant la réactualisation des préfabriqués au cœur de l'action, mais encore ils seraient capables de guider la création de nouvelles combinaisons authentiques, susceptibles de devenir des préfabriqués. Rappelons qu'ils sont la trame qui sous-tend l'action, un type de savoir-agir, qui « permet de construire une combinaison dynamique de ressources » (*Ibid.*). Le concept de schèmes explique la remarque de Wray (2002 : 5): *formulaic language* « *will manifest differently as those demands vary from moment to moment and speaker to speaker* ».

La maîtrise de ce cadre « déjà-là » différencie, dans le monde musical par exemple, le débutant qui se lance dans une improvisation, et qui risque de produire une

« cacophonie »⁵⁵, et l'expert qui, en improvisant, peut révéler au contraire une création tout à fait agréable à l'oreille. Selon plusieurs chercheurs en science de l'éducation, c'est bien à travers le contact avec la contrainte, l'apprentissage des notes et des accords et ici la socio-historicité de la langue, que l'apprenant pourra s'émanciper et s'approprier de façon adéquate l'instrument ou la langue. Ainsi, et selon la conception cosérienne du fonctionnement de la langue, les locuteurs d'une langue particulière voient leur choix à la fois contraint par l'idiomatique, et leur liberté dans l'expression s'ouvrir à partir de ces contraintes. Rappelons en une phrase la vision cosérienne de la langue explorée précédemment. Celle-ci est une activité créatrice qui va « au-delà de l'appris » dans les limites de la rencontre de l'historicité, de l'universel et de l'individuel (Cosériu ; 1992 : 22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 222).

Nous rejoignons ici la définition de la fluidité que mentionne Schmidt (2000 : vi) qui résume divers apports sur la question :

« language fluency can be viewed as a skill comparable to other skills like driving a car or playing the piano, using well practiced phrases and musical schemata to produce what has never been played or heard before »

En résumé, nous dépassons ici une conception de l'idiomaticité qui serait limitée aux préfabriqués. L'idiomaticité en langue, ne viendrait pas seulement d'un processus de répétition de phrases déjà construites au sein d'une communauté linguistique ; une vision qui serait assez pessimiste, ou tout au moins réductrice de la compétence langagière. « *It is essential to be familiar with the linguistic routines of the language, not only to be able to follow them, but also to deviate from them, if that is what the situation requires* » (Poulsen, 2005: 11). L'étude de Wray et Fitzpatrick (2008) qui se concentre sur les *déviations* par rapport à la langue mémorisée en tant que véritable preuve d'une compétence langagière, nous semble cadrer avec les propos de ce paragraphe. Les locuteurs natifs ne se limitent pas véritablement à produire des préfabriqués, mais plutôt des déviations par rapport aux préfabriqués qui sont pourtant souvent qualifiées

⁵⁵ Terme emprunté à Le Boterf (2006 : 120) qui décrit cette même situation, nous l'avons déjà mentionné plus haut.

d'idiomatiques, ou tout au moins d'authentiques (*nativelike*)⁵⁶. Dans les termes des auteurs de l'étude (2008 : 125) :

« since not every possible sentence can be rehearsed, effectiveness in using a language effectively must balance the flexibility to draw on large units where possible, with the facility to edit them to their precise context as required ».

On retrouve ici la conception de Prodromou (2007 : 17) sur la créativité comme trait caractéristique de l'idiomaticité. Cet auteur distingue quatre types de créativité (Prodromou, 2007 : 15-17). La créativité- générative, selon Chomsky (1965), qui réfère à la capacité de tout locuteur natif idéal de générer un nombre infini de phrases correctes à partir d'un nombre fini de règles. Cette conception place l'idiomaticité à la périphérie du système. La créativité, qui émerge d'un certain degré de variation bien connu au sein de préfabriqués, existe aussi bel et bien mais elle n'est ni personnelle, ni idiosyncrasique. Prodromou illustre ce type de créativité avec les exemples suivants. On peut dire tout aussi bien « *on and off* » et « *off and on* », ou encore en français « traîner les pieds », « traîner les semelles » et aussi « traîner les talons ». Le troisième type de créativité concerne celle que l'on trouve dans les textes littéraires et poétiques, qui reflète une « virtuosité » qui n'est pas donnée à tout le monde. Le trait caractéristique de la créativité permise par les schèmes opératoires est de nature autre que ces trois définitions. La créativité du discours de tous les jours est personnelle, idiosyncrasique et pas aussi artistique que précédemment. L'« idiomaticité créative » est celle qui nous concerne dans ce paragraphe. Elle décrit la capacité de tout un chacun à remodeler à sa guise un préfabriqué pour des besoins pragmatiques et d'en créer de nouveaux. Cette créativité, requiert selon Prodromou (2007 : 17), une connaissance de faits culturels et littéraires appartenant à la communauté de la langue cible, et selon nous une véritable formation en

⁵⁶ Attirons l'attention sur une différence de définition qui pourrait naître entre ces deux termes maintenant que la zone du procédural en langue est mieux cernée. L'*idiomatique* pourrait couvrir ce qui a déjà été dit et répété, au sein d'une communauté linguistique, et l'*authentique (nativelike)* ce qui n'a pas encore été dit, mais qui pourrait l'être selon les limites de l'acceptable décidées par un natif ou un groupe de natif (par l'intuition). L'intuition pourrait même être remplacée par une étude de fréquence dans un corpus, en inventant le critère de « ressemblance » à de l'existant qui permettrait de qualifier une cooccurrence d'authentique (candidate à l'idiomatique) ou non. Dans cette étude cependant, nous continuerons à ne pas différencier ces deux termes.

salle de classe (Cf. Chapitre 6). Cette conception de l'idiomaticité et de la créativité, tout en disqualifiant une conception passive de l'idiomaticité, remet en question l'idée même du « locuteur natif » (Prodromou, 2007 : 21). En ce qui nous concerne, nous appelons ce type d'idiomaticité « l'idiomaticité dynamique », sous-tendue par les schèmes opératoires, car il nous semble qu'elle permet plus que la créativité du locuteur. Nous développerons cette idée, et ses apports possibles, plus loin dans ce chapitre.

Pour la didactique des langues secondes ou étrangères, Phipps et Gonzales (2004 : 2-4), affirment qu'il serait temps de dépasser le fonctionnalisme pour donner les moyens à l'apprenant de se libérer à travers la forme (« *freed through form* ») et non pas de s'y enfermer. Il ne s'agit plus d'enseigner les règles et les formes socio-historiques comme des contraintes, en les faisant apprendre par cœur. On comprend aujourd'hui que, bien au contraire, l'usage de formules mémorisées cache plutôt la réelle compétence de l'apprenant (Wray & Fitzpatrick, 2008 : 127) et ne révèle en aucun cas la véritable nature du savoir-agir sous-tendant l'idiomaticité.

Les résultats de l'étude de Wray et Fitzpatrick (2008 : 143) corroborent cette vision cosérienne de la compétence langagière. Les apprenants participant à leur étude sur l'utilisation de préfabriqués spécifiques et étudiés à l'avance, en vue d'une situation de conversation sur un sujet choisi au préalable, ont tous trouvés l'expérience libératrice, confortable et motivante. Plus l'apprenant comprendra le processus langagier de la langue seconde, plus il se formera sa propre créativité en langue seconde. Ce sera l'objet de notre dernier chapitre, lorsque nous amènerons l'idée d'*un portfolio idiomatique* pour la langue seconde (Cf. Chapitre 6).

6.2.2.3 Un processus créatif économique

Les schèmes opératoires permettent une économie cognitive considérable selon plusieurs auteurs : « *The human mind is less remarkable for its creativity than for the fact that it remembers everything* » (Bolinger, 1976 : 2 in Wiktorsson, 2003 :16). « *Paradoxically, the reason we can think new things and speak at the speed of thought is because we are **not** using new language all the time* » (Hill, 2000 : 55). Ces apports

paraissent toujours vrais, mais pourraient être ici précisés à la lumière de notre hypothèse. L'économie cognitive nous semble venir, non pas de l'utilisation du même langage, mais de l'utilisation de schèmes opératoires qui guident la production langagière sans en obstruer la créativité.

Cette économie cognitive est aussi due à ce que Sinclair (1991) appelle : « *the idiom principle* » et « *the open-choice principle* » et ce que Wray (2002 : 207) désigne par « *needs only analysis* ». Ces auteurs semblent référer au même phénomène, celui qui nous permet de traiter la langue soit de façon idiomatique ou « holistique » selon les termes de Wray (2005) (ou *the idiom principle*), soit de façon analytique (ou *the open-choice principle*) selon la situation et les besoins de communication. Le traitement holistique nous épargne le besoin de toujours produire un discours à partir d'éléments indépendants, un processus exigeant cognitivement. De même, le traitement holistique permet de livrer un sens sans avoir besoin de découper le discours jusqu'à ses plus petits composants. Ajoutons que le traitement holistique⁵⁷ ne signifie pas forcément une production langagière, ou une compréhension basée, sur l'utilisation de préfabriqués. Comme le souligne Wray (2005), ce système se base sur des « modèles standards » (pour nous sur des schèmes opératoires), qui laisse parfois la place à l'insertion d'un ou plusieurs items nouveaux, voire, dans notre perspective cette fois, qui permettent une déviation complète par rapport à eux.

À l'inverse, le traitement analytique⁵⁸ nous permet de créer des phrases à partir d'une syntaxe et d'un lexique et de comprendre des énoncés nouveaux et non-idiomatiques. Selon Wray (2002 : 207), le système analytique n'interviendrait qu'en deuxième temps, si aucun schème opératoire langagier ne se rapproche du sens que l'on veut transmettre, ou si la production attendue nécessite une formulation tout à fait nouvelle. Pour le locuteur apprenant adulte, cependant, le processus d'interprétation serait inverse. Le locuteur commencera par analyser les éléments indépendants et s'il rencontre un problème de compréhension, il cherchera peut être un sens idiomatique au tout (Wray,

⁵⁷ Soit sans analyse des composants de la suite de mots.

⁵⁸ Soit une analyse qui se base sur les composants de la suite de mots.

2002). Erman et Warren (2000) ont calculé que « *the idiom principle* » permet de construire pas moins de la moitié d'un texte fluide produit par un natif, ce qui démontre ainsi l'ampleur du phénomène.

La raison de la coexistence des processus de création langagière analytique et holistique pourrait être les limitations de notre mémoire à court terme (Wray, 2002 : 16), couplé avec la nécessité de concentrer son attention sur plusieurs choses et non seulement sur la production/compréhension langagière au cœur d'une situation de communication (Pawley & Syder, 2000 : 196 in Wray, 2002 : 16). « *The speed and fluency of normal speech production from a neuromuscular system under physiological and mechano-inertial constraints, means that a significant amount of automaticity is required for speech to proceed* » (Code, 1994 : 139-140 in Wray, 2002 : 16).

Les études sur l'acquisition de l'espéranto (Bergen, 2001 in Wray, 2005) comme langue première, sont intéressantes à mentionner ici. Selon la plupart des modèles d'acquisition d'une langue, l'acquisition de l'espéranto devrait se faire très facilement. Cette langue a, en effet, été imaginée en partant des principes de simplicité et de régularité. Or, Bergen a observé une situation tout à fait surprenante. Les enfants apprenant l'espéranto comme langue première ont créé d'eux même des irrégularités au niveau phonologique, lexical, morphologique et syntaxique, qui n'existaient pas dans le système linguistique originel de cette langue. Selon Wray (2005), l'hypothèse du *Needs only Analysis* peut expliquer ce phénomène. Les enfants ne se sont pas donnés la peine de déconstruire des segments entiers de phrase, les apprenant comme schèmes opératoires et non comme menant vers une règle de grammaire générative. L'enfant ne remarquera les éléments indépendants que dans le cas où ces éléments sont sujets à variation. En l'absence de variation, l'enfant apprendra et réutilisera l'unité de façon holistique, recréant donc une idiomaticité créative, ou dynamique, manquante à la langue imaginée.

Dans le cas de nos apprenants ressortissants d'immersion, rappelons qu'ils ont reçu un enseignement centré sur le résultat, la communication. Dès leur plus jeune âge, ils se sont donc vus dans l'obligation de faire face à l'attente d'un résultat, la

communication, sans la maîtrise des processus langagiers analytiques. On peut donc faire l'hypothèse qu'ils se sont créés des formules préfabriquées leur permettant d'économiser le traitement cognitif langagier analytique, afin de communiquer avec plus de rapidité. Nesselhauf (2005 : 170) remarque en effet que la plupart des apprenants utilisent autant de préfabriqués que les natifs, mais que leurs préfabriqués sont plutôt déviants. Un enseignement axé sur la communication laisse à l'apprenant la responsabilité de faire des économies sur le processus langagier. Un tel enseignement provoque inévitablement, au mieux, un traitement analytique non-naturel que même les natifs ne pratiquent pas dans une telle mesure, et au pire des créations incorrectes mémorisées de façon holistique et qui présentent un risque de fossilisation (Weinert, 1987 in Wiktorsson, 2003 : 53). Fanny Forsberg, dans son étude sur la langue préfabriquée à diverses étapes de l'apprentissage et divers types d'apprentissage, range la catégorie des expressions fautives et figées de l'interlangue comme un type de préfabriqué (les « SPIDI » ou « Séquences préfabriquées idiosyncrasiques intérimaires ») (Forsberg, 2006 : 60). La seule différence, selon cette chercheuse, réside dans le fait que ces unités répétées (une construction erronée ou l'emploi d'une construction correcte de façon non native) sont la particularité d'un seul apprenant et non de toute une communauté linguistique (Forsberg, 2006 : 61).

Pour résumer, le processus de création langagière basé sur les schèmes opératoires serait un processus naturel, permettant de faire face aux exigences de la communication. L'idiomaticité en langue reçoit une acceptation plus large et dynamique que précédemment. L'idiomaticité résulte dans notre perspective non seulement du transfert de préfabriqués vers diverses situations, mais encore de la réadaptation ou même création de nouveaux préfabriqués, suivant les besoins de communication et le style du locuteur. Ce processus peut même être qualifié d'économique, car les schèmes opératoires sont « la structure générale de l'action » (Piaget in Le Boterf, 2006 : 74).

Ce processus de création langagière ne permet pas seulement de faire des économies au niveau des processus cognitifs. Il permet une communication à la fois formelle et fonctionnelle, qui fait preuve de critères de qualité que nous avons identifiés comme les suivants : fluidité, efficacité, complexité et créativité.

6.2.3 Au-delà des critères de compétence formels et fonctionnels

Nous avons déjà discuté du fait qu'une compétence jugée « fonctionnelle » pouvait être « fluide », mais sans forcément faire preuve de correction grammaticale (Yorio, 1989 : 68) (Cf. Chapitre 1, § 1.2.3.3.). L'aspect fonctionnel de la compétence langagière est donc certes un critère valide pour juger le niveau de l'apprenant, mais ne renseigne que peu sur la qualité de cette compétence. L'ajout d'un critère « formel » permet de renseigner sur le niveau de maîtrise des formes grammaticales, mais ne dit rien sur son caractère idiomatique qui devient pourtant central au fonctionnement langagier. Penchons-nous, dans cette partie, sur ce que cela signifie de qualifier une production d'« idiomatique » dans notre perspective, afin d'identifier de nouveaux critères qualitatifs de compétence.

Juger une production d'« idiomatique », aujourd'hui, ne semble rien dire sur le niveau de maîtrise des processus de compétence par l'apprenant, mais renseigne plutôt sur un certain degré d'aisance dans le « conventionnel » en langue (Langacker, 1987 : 62 in Wiktorsson, 2003 : 14). L'apprenant utilise-t-il ou non les formes figées ou semi-figées, fréquentes, opaques, arbitraires, soit les préfabriqués de la langue ? Si oui, en quelle quantité ? Quel est son *degré* de maîtrise⁵⁹ de ces préfabriqués ?

Dans notre perspective l'idiomaticité est le reflet d'un processus de compétence langagière en action, qui se manifeste par des préfabriqués ou des créations authentiques toutes personnelles. Si on accepte cette hypothèse, une production faisant preuve d'idiomaticité en dit long sur le niveau de compétence langagière du locuteur, contrairement à ce qu'affirmait Pinker en 1994 (90 in Wray, 2002 : 5)⁶⁰. Attachons-nous à distinguer des critères qui permettraient de juger la compétence langagière qualitativement, en dépassant les critères formels et fonctionnels.

⁵⁹ Selon Gabrielatos (1994 : 2), on peut en effet parler de *degré* dans l'idiomaticité car celui-ci peut varier sur trois lieux: la probabilité que les mots vont être en cooccurrence, le figement de la combinaison, et la possibilité d'extraire le sens de la combinaison seulement par le sens de ses éléments.

⁶⁰ Nous avons vu précédemment (Cf. Chapitre 5 § 5.1.2.1.) que, selon Pinker, les expressions idiomatiques et autres irrégularités par rapport à la grammaire, ne disent rien sur le processus langagier réel (1994 : 90 in Wray, 2002 : 5).

6.2.3.1 Une production efficace

On peut juger une production de « fonctionnelle » (soit qui arrive à transmettre un message) ou de correcte (qui fait preuve d'une bonne connaissance de la grammaire), mais notons que la production du natif fusionne et dépasse ces deux aspects. Par son idiomaticité, elle atteint un niveau d'« efficacité » (Yorio, 1989 : 68) basé sur la convention partagée entre le locuteur et son interlocuteur, à propos du code utilisé et des préfabriqués employés.

Pour expliquer ce critère d'efficacité, observons que le niveau fonctionnel, ne fait que garantir la possibilité d'une communication, avec le risque de faire passer des informations non voulues, puisque la correction linguistique est alors jugée superflue (Lewis, 2000c : 177). Inversement, nous avons déjà vu qu'un niveau correct « formellement » ne garantit pas non plus l'efficacité de la production, étant donné que des raccourcis conventionnels (soit des préfabriqués), et plus largement des schèmes opératoires, existent bel et bien pour exprimer des idées complexes. Par exemple, l'apprenant pourrait se lancer dans une circonlocution compliquée pour décrire l'action de mettre des assiettes et des couverts autour d'une table avant un repas, et il peut même y arriver de façon formellement correcte. Il existe pourtant une collocation simple « mettre la table » pour cette situation, qui aurait occasionné pour le locuteur, et pour son interlocuteur, une économie cognitive certaine. L'apprenant qui doit lutter avec les règles de grammaire pour exprimer une idée, prend des risques de se tromper. La communication est, en bref, moins *efficace* que si la collocation avait été utilisée (Wray, 2005 : 3). Le titre de l'article de Hill (2000 : 47) est parlant : « *Revising priorities : from grammatical failure to collocational success* ». L'auteur y suggère que la langue préfabriquée, et plus précisément pour nous, le processus actionnel sous-tendant les préfabriqués, a ainsi plus à apporter aux apprenants qu'une concentration sur la grammaire. Lewis (2000b : 149) ajoute que « *grammar over-generalises in the sense that there are many possible grammatically well-formed sentences to which the native speaker's natural response is 'You could say that, but you wouldn't'* ».

Lewis (2000a : 19) affirme aussi que l'idiomaticité améliore le « pouvoir de communication » (« *communicative power* ») de l'apprenant, une idée que l'on peut relier aussi à la notion d'efficacité. Quant à Wray (2005 : 7), elle va même plus loin en ajoutant que le manque d'idiomaticité peut parfois même être un obstacle à la communication. Selon elle, sa maîtrise est une nécessité. Les interlocuteurs, privés d'idiomaticité, doivent travailler davantage pour dégager le sens du message. L'impact de l'information du locuteur en sera inévitablement réduit (voire occulté), et celui-ci sera jugé comme un communicateur peu efficace.

6.2.3.2 Une production fluide

Dans une perspective fonctionnelle, nous avons vu que la correction grammaticale n'était pas un critère déterminant la fluidité de l'expression. Celle-ci pouvait venir de toute autre qualité de la production langagière comme, par exemple, la rapidité d'énonciation, la rapidité à trouver une formulation, l'absence d'hésitation, *etc.* (Riggenbach, 2000 in Germain & Netten: 2006). La fluidité d'une production se redéfinit aujourd'hui en fusionnant la correction grammaticale et la facilité/rapidité dans l'expression. Une production faisant preuve d'idiomaticité est toujours acceptable par la communauté linguistique, elle est donc correcte. Une telle production facilite aussi l'expression et la réception du message, par l'économie cognitive qu'elle offre à la fois au locuteur et à l'interlocuteur (Wray, 2005 : 2). Hill (2000 : 55) en déduit que la fluidité ne vient pas avec la pratique, comme on le croyait jusqu'à récemment, mais avec la maîtrise de la langue préfabriquée. Si les apprenants ne font pas preuve d'idiomaticité au contact avec des locuteurs natifs, ces derniers pourraient, par soucis d'intercompréhension, chercher à appauvrir leur langue, et à s'accorder au langage plus « pédant »⁶¹ et « moins idiomatique » de l'apprenant (Wray, 2005 : 8). Il en résulterait une sorte d'exclusion persistante de la communauté de la langue seconde du locuteur apprenant, qui n'aura que peu d'occasions de rencontrer la langue idiomatique et ne pourra alors améliorer la fluidité de sa compétence langagière.

⁶¹ Wray utilise ce terme de « pédant » pour souligner le caractère alambiqué de certaines productions d'apprenants, lorsque ceux-ci ne connaissent pas le raccourci plus idiomatique que la langue aurait à proposer. L'utilisation ou la surutilisation de circonlocutions peut en effet passer pour « pédante ».

Notons que cette nouvelle définition de la fluidité va de pair avec les récentes définitions de la compétence de communication. Au Canada, mentionnons en particulier les apports de Germain et Netten (2006) qui font avancer aussi la conception de la compétence de communication (Chapitre 1, § 1.1.2.3.). Rappelons que ces auteurs remettent bien au cœur de la définition de la communication les deux aspects suivants, en insistant sur leur nécessaire fusion : la précision (le savoir et le savoir-faire) et l'aisance. « *We would define fluency as the ability to combine with ease the many components of language in an authentic communication situation* » (Netten & Germain, 2005 : 12).

6.2.3.3 Une production complexe

Lewis se détache lui aussi de la traditionnelle définition de « la compétence de communication » vue dans le chapitre 1 de cette thèse, non pas en associant la précision et l'aisance, mais en ajoutant un troisième aspect « la complexité ». Lewis (2000c : 175) montre en effet combien la précision, l'aisance et la complexité sont liés les uns aux autres, au point de ne plus savoir lequel est la cause et lequel est l'effet :

« *Knowledge of fixed items also means additional brainspace is available, so the learners are more able to process other language, which enables them to communicate more complex messages, or simple messages with greater fluency or accuracy* ».

6.2.3.4 Une production créative

Nous avons déjà parlé de la créativité permise par les schèmes opératoires en langue et de l'inclusion de cet aspect dans la définition de l'idiomaticité. Ici, nous voulons ajouter que la créativité en langue est donc l'un des critères d'un bon niveau de compétence langagière.

Une production faisant preuve d'idiomaticité, dans le cadre de la théorie cosérienne, respecte en effet le caractère socio-historique de la langue, tout en prenant ses distances par rapport à elle dans une manifestation toujours nouvelle. Ce fonctionnement est le signe d'un bon niveau de langue, proche de celui du natif. C'est l'idée centrale de l'étude de Wray & Fitzpatrick (2008), qui affirment que la déviation par rapport aux

préfabriqués est un marqueur de compétence. Dans leurs propres termes : « *the native speaker can reinstate the morphology, and supply the same, or an equivalent word or phrase, without sounding non-nativelike. The extent to which a non-native speaker can do the same would seem to be a useful gauge of proficiency* » (Wray & Fitzpatrick, 2008 : 127).

Puisque les déviations sont acceptables, on peut avancer que la créativité en langue est un marqueur qualitatif de compétence langagière. Cette créativité n'est pas tout à fait libre, elle est produite dans l'instant par la maîtrise de schèmes opératoires, mais elle peut donner des productions nouvelles et originales (Cf. Giroux, 1992 : 197). On peut donc parler à la fois d'économie cognitive et de créativité illimitée.

6.3 Remarques conclusives

Nous avons cherché, dans ce chapitre, à répondre à la question suivante : comment intégrer les apports du domaine de la formation professionnelle et dans les sciences de l'éducation à notre réflexion sur la compétence langagière ?

Nous avons terminé de formuler notre deuxième hypothèse qui consiste à intégrer ces apports à travers une nouvelle vision des processus sous-tendant la phraséologie en langue. La conséquence de ce rapprochement est d'élargir la notion d'idiomaticité en langue à une perspective plus dynamique que statique. Alors que l'idiomaticité en langue se limitait trop souvent à l'émergence de préfabriqués dans le discours du locuteur, notre nouvelle perspective permet de qualifier d'idiomatiques, des productions authentiques, c'est-à-dire, fluides, complexes, efficaces et créatives qui n'ont pas forcément été déjà utilisées avant, par aucun membre de la communauté de langue cible. À la suite de Mejri (2004 : 2), nous sommes d'avis que les préfabriqués ne sont que le *produit* d'un processus plus englobant et plus spontané, qui se mettrait en œuvre à chaque action langagière.

L'existence de ce processus basé sur les schèmes opératoires expliquerait bien des problématiques qui viennent selon nous d'une compréhension statique du phénomène.

Nous avons vu que cette compréhension bloque, en ce moment, autant une définition claire du phénomène, que son intégration dans les manuels et la salle de classe, et les innovations pour son enseignement-apprentissage. Nous pensons que l'apport du domaine de la formation professionnelle et des sciences de l'éducation, intégré aux découvertes sur la phraséologie en langue, ouvre des horizons nouveaux à la didactique des langues, et plus précisément, pour nous, à l'adaptation du Cadre européen commun de référence pour les langues, dans le contexte post-immersif. Il va nous être possible dans le prochain chapitre de proposer un moyen de décrire, puis d'emmener l'apprenant « au-delà des rouages de la langue », selon l'expression d'un ressortissants d'immersion (CPF, 2005 : 35) (Cf. Chapitre 1, 1.3.3.).

Chapitre 7 : Pour un Cadre canadien commun de référence focalisé sur l’idiomaticité dynamique dans le contexte post-immersif

Ce dernier chapitre va proposer des applications concrètes que l’on peut tirer des avancées théoriques effectuées dans les chapitres précédents. Nous cherchons à répondre à la question suivante :

Comment nos hypothèses peuvent-elles faire avancer le domaine de la didactique des langues secondes dans le contexte post-immersif canadien ?

C’est principalement à travers une adaptation de certains descripteurs du CECRL (2001), et à travers la proposition d’« un portfolio idiomatique pour la langue seconde » que nous proposons d’intégrer les avancées théoriques effectuées. Nous espérons ainsi, non seulement dépasser la conception fonctionnelle de la compétence langagière encore présente dans le domaine de la didactique au Canada, mais aussi proposer une voie nouvelle pour l’atteinte d’un véritable bilinguisme chez nos ressortissants d’immersion.

7.1 L’idiomaticité dynamique comme un besoin dans le contexte post-immersif

Nous avons déjà mentionné le souhait d’un apprenant ressortissant d’immersion d’aller « au-delà des rouages de la langue » (CPF, 2005 : 35), soit au-delà de l’appris. Nous pensons qu’une formation en salle de classe à une idiomaticité dynamique permettrait à ce public de connaître cette expérience libératrice. Phipps et Gonzales (2004 : 3) indiquent que, à dépasser le fonctionnel, le gain serait immense pour l’apprenant. C’est donc plus précisément sur ces « gains » possibles, qui font miroir aux défis soulevés dans notre premier chapitre (Cf. § 1.3.), que nous allons consacrer cette première section.

7.1.1 L'idiomaticité dynamique, pour dépasser le niveau plateau

Nous avons vu dans le chapitre 1, les défis posés par le profil particulier des ressortissants d'immersion. Ceux-ci sont en effet capables de communiquer, mais en même temps font preuve de fossilisations difficiles à éliminer puisqu'elles font partie intégrante d'un système fonctionnel. Ces apprenants semblent avoir atteint un niveau plateau (Cf. Chapitre 1, § 1.3.2.). En cette fin de thèse, nous comprenons tout à fait pourquoi l'apprentissage intensif de la grammaire, d'une liste de mots de vocabulaire ou de locutions, n'apportent pas de réponse bien ajustée. Selon Hill (2000 : 68) : « *Spending a lot of class time on traditional (...) grammar condemns learners to remaining on the intermediate plateau* ». Ces apprenants ont des lacunes plus au niveau de la performance langagière que des savoirs explicites. Lors de la performance langagière, il revient à l'apprenant la responsabilité de rassembler ses ressources.

La maîtrise de l'idiomaticité dynamique, telle que nous l'avons identifiée dans le chapitre précédent, rendrait l'apprenant capable de « répondre à des situations nouvelles ou routinières » (Simon & Tardif, N. 2006 : 8). Le Boterf (2006 : 81) souligne les bénéfices des schèmes opératoires qui rendent possible l'« anticipation ». En tant que locuteur ou interlocuteur, l'apprenant ayant pris conscience du phénomène d'idiomaticité en salle de classe, pourra s'attendre à des combinaisons conventionnelles propres à la langue cible. « L'effet de surprise » sera minimisé. « L'attention ne se disperse pas 'tout azimuts' » ajoute Le Boterf (*Ibid.*), et permet à l'apprenant de savoir poser les bonnes questions à son interlocuteur natif par exemple, ou au moins de se déculpabiliser s'il y a une incompréhension lors d'une interaction. L'apprenant est mieux préparé pour l'utilisation de la langue seconde hors de la salle de classe de cette façon car il sait à quoi s'attendre et comment y remédier. « Cela lui évitera des erreurs, des faux pas. Cela lui permettra de prendre des risques calculés ou raisonnés » (*Ibid.* : 84).

Nous pourrions avancer que les formes fossilisées trouvées chez les ressortissants d'immersion seraient des compensations pour permettre l'action en situation, par manque justement de connaissances au niveau de l'idiomaticité. Il semble s'agir aussi parfois de

manifestations d'une idiomaticité avortée, car elle se trouve non-compatible avec celle des natifs de la langue cible. L'utilisation de formes fossilisées peut, au mieux, créer l'illusion d'une certaine compétence et assurer une certaine intercompréhension, mais ne fait que masquer, selon nous, le manque d'idiomaticité, un domaine qui n'est jamais traité comme tel en salle de classe. Forsberg (2006 : 60) réalise ce rapprochement entre les préfabriqués et les formes fossilisées, les SPIDI ou « Séquence préfabriquée idiosyncrasique intérimaire ». De façon parlante, elle ne classe pas les deux phénomènes dans la même catégorie (Forsberg, 2006 : 164 ; Figure 8). Les SPIDI, ou formes fossilisées sont des « unités non-analysées », tandis que les préfabriqués de divers types sont tous des « séquences préfabriquées idiomatices ». La question reste ouverte de savoir si le développement de l'idiomaticité pourrait remplacer l'utilisation ou la surutilisation de formes fossilisées. Ces deux « stratégies » semblent en effet avoir la même fonction, sinon le même fonctionnement, c'est-à-dire, faire face à l'urgence de la communication.

7.1.2 L'idiomaticité dynamique, pour un sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Nous avons vu dans le chapitre 1 (§ 1.3.2.) que certains ressortissants d'immersion font preuve, plus ou moins consciemment, d'un certain refus de communiquer en français. Certains chercheurs ont même noté une anxiété face à l'utilisation de la langue en contexte réel qui peut surprendre étant donnée le type d'enseignement reçu pendant les études secondaires (Bibeau, 1984 ; Hammerly, 1985 ; Harley, 1984 ; Lyster, 1987 in Halsall, 1998 : 11 ; MacIntyre *et al.*, 2003 : 602 ; CPF : 2005 : 36). Nous pensons qu'un certain degré de maîtrise de l'idiomaticité, dans un sens dynamique, permettrait une amélioration de la confiance en soi en ce qui concerne l'utilisation de la langue. L'utilisation d'une langue idiomatice garantit en effet une efficacité dans la communication et l'intercompréhension, comme nous venons de le voir.

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003 in Simon & Tardif, N., 2006 : 8), croisée avec la théorie du développement de compétences professionnelles de Le Boterf

(2002 in Simon & Tardif, N., 2006 : 8) a permis à ces auteurs de développer le concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) qui semble pertinent avec notre propos. Le SEP, en effet, ne fait référence qu'à la capacité de réussir une tâche en situation et non pas en l'estime de soi (Le Boterf, 2006 : 135)⁶². Cette théorie souligne aussi le rapport complexe de cause - conséquence entre ce concept de SEP et les schèmes opératoires⁶³. Il est prouvé que la maîtrise des schèmes garantit une confiance en sa propre efficacité, ce qui à son tour garantit un fonctionnement efficace. « Un fonctionnement efficace est issu de combinaisons d'aptitudes et de croyances d'efficacité. Ainsi, une personne efficace saura reconfigurer ses aptitudes pour répondre à des situations nouvelles ou routinières. » (Simon & Tardif, N., 2006 : 8), soit dans notre terminologie cette personne aura atteint une compétence actionnelle. Le SEP joue donc un rôle clef dans toute action et donc dans l'action langagière. « Une personne n'ayant pas confiance dans sa capacité de résoudre un problème ou d'affronter une situation ne se mettra pas dans une position favorable et augmentera sa probabilité d'échec ». Inversement, si un apprenant réussit à avoir un SEP, il sera plus susceptible de prendre des risques (*Ibid.* : 135-136).

7.1.3 L'idiomaticité dynamique comme marque d'appartenance à un groupe

Ce sentiment d'efficacité peut être aussi renforcé par le sentiment d'appartenance au groupe linguistique de la langue cible. En maîtrisant les préfabriqués et les schèmes opératoires utilisés par les membres de la communauté linguistique eux-mêmes, un véritable partage culturel et une intégration devient possible. « *This is the reality of language : in order to survive in society we've got to know what to say* » (Becker, 1975 : 27 in Wray, 2002 : 96). L'utilisation de préfabriqués permet cette acceptation dans le groupe, mais la maîtrise de l'idiomaticité dynamique pourrait permettre aussi à l'apprenant d'être acteur de changement de la langue cible, tout comme un natif peut l'être. Au-delà d'une vision fonctionnelle de la langue, celle-ci devient un phénomène

⁶² « Une personne peut très bien avoir une bonne estime de soi tout en ayant un sentiment d'auto-efficacité négatif par rapport à un ensemble d'activités qu'elle pense ne pas être capable de réaliser. Et inversement. » (Bandura, 2003 in Le Boterf, 2006 : 135).

⁶³ Cette théorie désigne le concept de schèmes opératoires par le terme de « processus opérationnels ».

vivant et dynamique. Selon Cosériu, rappelons-le, la langue est « une activité créatrice toujours en train de se faire » (Cosériu, 1992 : 22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 214).

Notons que ce dernier aspect reste cependant encore à creuser. Prodromou (2007 : 9) a réalisé une recherche sur l'acceptation d'une formulation faisant preuve d'idiomaticité créative, par un groupe composé de 400 enseignants ou linguistes. L'enquête a révélé que « l'idiomaticité créative », selon sa terminologie, est acceptée par les natifs lorsqu'on leur dit qu'elle vient d'un locuteur natif. Elle est rejetée par les natifs lorsqu'on leur dit qu'elle a été prononcée par un locuteur non-natif. « *I must admit I'd be happier with this from a NS than a NNS!*⁶⁴ ». Cette remarque de l'une des personnes interrogées nous semble révélatrice.

L'idiomaticité dynamique manque donc à être reconnue comme phénomène normal par les locuteurs natifs, avant de pouvoir être identifié comme acceptable chez les locuteurs non-natifs.

7.1.4 L'idiomaticité dynamique comme moyen de promotion de soi

Wray (2002 : 95) insiste sur l'idée que le préfabriqué permet à l'apprenant de faire la « promotion de soi », selon sa terminologie, ce qui rejoint aussi l'idée du paragraphe précédent. Wray affirme ainsi que l'utilisation de préfabriqués représente ainsi une solution linguistique au problème non linguistique de « promotion de soi », dans le sens de promotion de son propre intérêt en tant que locuteur. Il nous semble pertinent de reproduire la liste des fonctions de la langue préfabriquée tendant vers la promotion de soi, telle qu'elle est dressée par Wray (2002 : 95-96) :

- « *having easy access to information (via mnemonics etc.)* ;
- *expressing information fluently* ;
- *being listened to and taken seriously* ;
- *having physical and emotional needs satisfactorily and promptly met* ;

⁶⁴ NS : Native Speaker ; NNS : Non Native Speaker.

- *being provided with information when required ;*
- *being perceived as important as an individual ;*
- *being perceived as a full member of whichever groups are deemed desirable. »*

Puisque notre conception de ce domaine se rapproche de celle de Wray (2002) et la prolonge, nous abondons dans son sens. Il nous semble cependant pouvoir allonger, ou tout au moins préciser cette liste, en englobant des éléments se rapportant à la promotion de soi par la maîtrise de l'idiomaticité, telle que nous la concevons. Nous postulons que la maîtrise de l'idiomaticité dynamique permet aussi :

- de se construire une identité propre et *originale* au sein d'une communauté⁶⁵ ;
- d'atteindre des objectifs langagiers autres que communicatifs (esthétiques, poétiques, comiques, ludiques...) ;
- de créer des connivences entre proches par la création d'une idiomaticité dynamique propre ;
- de favoriser une pensée créative.

Les paragraphes qui précèdent ont tenté de développer les apports d'une approche post-immersive focalisée sur l'idiomaticité. Les apprenants ressortissants pourraient y gagner de « dépasser les rouages de la langue ». Ils pourraient dépasser un certain niveau plateau de communication, explorer une langue riche, personnelle et dynamique qui leur ouvrirait la porte vers l'autre communauté linguistique canadienne. En résumé, comme le disent Phipps et Gonzales (2004 : 4), un apprentissage au-delà du fonctionnel « [...] est humain, profond, éducatif et son profit est existentiel, personnel, social, et le retour est immense ».

L'idiomaticité dynamique n'a pas été décrite au sein du référentiel du CERCL (2001) qui est pourtant en instance d'être adopté au Canada. Nous allons proposer dans le

⁶⁵ Wray (2002 : 92) fait aussi référence à cette fonction de la langue préfabriqué mais en la réduisant à l'utilisation de préfabriqué et non pas en envisageant l'idiomaticité créative.

prochain paragraphe quelques reformulations de descripteurs de compétence dans ce référentiel, afin de combler ce manque.

7.2 L’idiomaticité dynamique dans les descripteurs de compétence du CECRL

La réflexion que nous avons développée sur le processus de compétence langagière en action nous offre le moyen de réaliser l’objectif de cette thèse qui est d’adapter certains aspects du CECRL (2001), en vue de son adoption dans le contexte canadien. Nos hypothèses sur le concept de compétence actionnelle et sur l’idiomaticité dynamique pourraient, selon nous, figurer plus concrètement dans les descripteurs de compétence fournis par le CECRL (2001). Nous rappelons en effet que les descripteurs du CERCL (2001), tout comme la pensée méthodologique qui les sous-tend, sont encore en chantier (Puren, 2006) (Cf. Chapitre 3, § 3.3.4.2).

Nous sommes d’avis que l’intégration de l’idiomaticité dynamique dans les descripteurs de compétence est plus que pertinente dans le contexte canadien de bilinguisme (Cf. Chapitre 1). Nous allons chercher dans cette section à identifier puis préciser, voire reformuler ou remplacer, les descripteurs qui concerneraient la production langagière du public de ressortissants d’immersion, vu que nous avons examiné ce contexte et leur profil particulier.

7.2.1 Quelle place pour le processus actionnel dans les descripteurs ?

Le CECRL, par sa nature de référentiel descriptif, doit se contenter d’un profil de sortie et d’une liste de ressources de divers types. Le processus de compétence en action basé sur les schèmes opératoires n’est pas entièrement reflété dans le CECRL, et ne peut l’être. Les auteurs du document eux-mêmes avouent à demi-mot cette limite. Un

référentiel ne peut pas offrir de description de la compétence au cœur de l'action car celle-ci est justement insaisissable hors de l'action⁶⁶.

« Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. » (2001 : 9)

Les auteurs ajoutent plus loin que « seules les actions en contexte social » donnent leur pleine signification aux actes de parole (2001 :15). Le CECRL ne propose pas en effet une conception de la compétence langagière comme un tout, mais plutôt comme une atomisation de diverses ressources permettant la compétence langagière. C'est pourquoi la dernière étape de la compétence (la réorganisation des ressources en situation) « revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes » (2001 : 9). Ainsi, même si plusieurs ressources atomisées dans le CERCL sont impliquées par la mise en œuvre du processus actionnel, toutes ces ressources ne seront jamais à même de le refléter entièrement. Le tout est plus que le strict assemblage des parties, comme dans tout système vivant (Tardif, 1992 ; 1994 in Perrenoud, 1995b).

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons par contre proposer des adaptations de certains descripteurs, qui permettraient de refléter plusieurs aspects de l'idiomaticité dynamique, supposant la mise en œuvre d'un processus actionnel maîtrisé. Nous allons procéder à l'examen des descripteurs aux trois niveaux proposés par le CECRL (2001) : les échelles communes de référence (chapitre 3 du CECRL), les descriptions de performances complexes pertinentes à une situation et les stratégies correspondantes (chapitre 4 du CECRL), et les ressources sous-tendant ces performances (chapitre 5 du CECRL).

⁶⁶ Si aucun référentiel ne peut par nature présenter la compétence en action, le CECRL a pris le parti de présenter des descripteurs de compétence décontextualisés mais *pertinents* à diverses situations, afin de permettre l'adaptation et le classement à un niveau ou à un autre (Cf. Chapitre 3, § 3.3.2.3.)

7.2.2 Niveaux communs de référence (chapitre 3 du CECRL)

Les niveaux communs de référence sont répertoriés dans le chapitre 3 du CECRL (2001 : 23-38). Suivant l'avis de Hamel et Milićević (2007)⁶⁷ qui se basent sur une comparaison des niveaux de compétence lexicale, et les mentions du rapport de Lazaruk (2007)⁶⁸, nous situons le profil de sortie d'un apprenant ressortissant d'immersion à la fin de ses études universitaires, au niveau B2 « utilisateur indépendant » (CECRL, 2001 : 25). Le niveau B2 est décrit en ces termes :

« Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

Tableau 6 : Descripteur du niveau B2 sur l'échelle générale (CECRL)

Comme profil de sortie pour nos ressortissants d'immersion, de telles performances complexes sous-entendent une bonne maîtrise du savoir-agir. « Absence de tension » et « spontanéité et aisance » font partie des critères caractéristiques d'un bon fonctionnement langagier sous-tendu par une bonne maîtrise de l'idiomaticité dynamique en langue cible (Cf. Chapitre 5, § 5.2.3.). Cependant, nous proposons de remplacer les concepts de « spontanéité et d'aisance », par celui de « fluidité », pour lequel nous avons offert une argumentation précédemment, et qui nous semble englober à la fois l'idée de spontanéité et d'aisance, mais aussi de précision (Cf. Chapitre 5 § 5.2.3.). Pour pousser plus loin l'intégration de l'idiomaticité dynamique à ce niveau de description de surface, nous recommandons la reformulation suivante :

⁶⁷ L'étude de Hamel et Milićević (2007) vers un dictionnaire d'apprentissage *Dire Autrement*, se base sur l'examen des erreurs lexicales relevées sur un corpus de production écrite d'étudiants de niveau intermédiaire-avancé.

⁶⁸ Lazaruk (2007 : 3) fait référence aux niveaux des examens du DELF (*Diplôme d'études en langue française*) scolaire préconisés par le Conseil scolaire Edmonton Public, pour les programmes d'immersion. En douzième année, c'est le DELF de niveau B1 qui a été administré.

Peut comprendre **de façon directe** le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de **fluidité, d'efficacité, de complexité et de créativité** tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre ; **un certain degré de connivence peut s'installer entre les interlocuteurs**. Peut s'exprimer de façon claire, détaillée et **créative** sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. **Peut exercer une certaine manipulation sur son interlocuteur en obtenant promptement les informations demandées, où en voyant ses besoins satisfaits.**

Tableau 7 : Recommandation de reformulation du niveau B2 sur l'échelle globale

7.2.3 Activités de production langagière et stratégies (chapitre 4 du CECRL)

Penchons-nous ensuite sur le chapitre 4 du CECRL (2001 : 38-80) qui décrit les activités de communication langagières (activités de production, de réception, d'interaction, de médiation) et les stratégies communicatives correspondantes à chacune, sous-tendant leur réalisation (Pré-planification, exécution, contrôle et remédiation). Des échelles de niveau sont possibles pour chaque activité et pour chaque stratégie. Selon les auteurs du CECRL (2001 : 74) : « Les étapes observables de ces opérations sont connues et comprises. Les autres, telles que ce qui se passe dans le système nerveux central, ne le sont pas ». Nous allons voir dans cette section que les avancées que nous avons exposées permettent tout de même d'aller plus loin que les étapes décrites dans le document. Selon les auteurs du CECRL (2001 : 48) :

« Les **stratégies** sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. »

« On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : **Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation. »

Ce passage nous indique que c'est à l'aide du concept de *stratégie* que les auteurs du CERCL désignent une partie des processus de compétence langagière en action. Nous reconnaissons l'approche de Bachman et Palmer que nous avons détaillée dans une partie précédente (Cf. Chapitre 2, § 2.2.2.2.3.). Nous observons, dans la formulation des citations, un penchant pour une vision fonctionnelle de la langue. Les auteurs parlent de *mobilisation* et d'*équilibrage* de ressources, et non pas de *réorganisation* ou de *reconfiguration* de ces ressources dans l'action. Les termes de *mise en œuvre*, et d'*application* et d'*exécution* rappellent tous deux un paradigme fonctionnel dans lequel n'est envisagé que le *transfert* de ressources de divers types vers une situation (Cf. Chapitre 2, § 2.2.2.2.1.). La concentration de ce paragraphe sur les seules idées de *complétude* de la tâche et d'*économie* dans sa réalisation est importante mais insuffisante à la lumière des dernières avancées. Nous voyons maintenant que les aspects qualitatifs de la compétence langagière font pleinement partie de sa définition. Nous recommandons donc l'ajout des critères que nous avons identifiés comme étant au-delà du fonctionnel (Cf. Chapitre 5, § 5.2.3.) : fluidité, efficacité, complexité et créativité.

Dans cette partie sur les processus de compétence en action, le CECRL semble se situer encore dans l'ère où l'application d'une règle équivalait à la démonstration d'une compétence. Selon Springer (2000), nous l'avons déjà mentionné, le domaine de procédural en langue est désigné par la notion de « stratégie » souvent par manque de connaissance sur les processus actionnels. Nos deux chapitres précédents se sont justement consacrés à l'exploration des processus de compétences en action, nous pouvons donc avancer que la notion de « stratégie » est aujourd'hui insuffisante pour couvrir ce domaine de la compétence langagière. Le CECRL associe les « stratégies » aux différentes formes de l'activité communicatives classées en quatre catégories : « Réception », « Interaction », « Production » et « Médiation » (CECRL, 2001 : 48). Dans notre conception, nous proposons de réaménager les étapes « stratégiques », en les identifiant comme des étapes guidées par le schème opératoire.

Nous recommandons la reformulation suivante pour les paragraphes relevés, consacrés aux processus de compétence dans le CECRL :

Les schèmes opératoires sont des réponses procédurales qui permettent de faire face aux exigences communicatives au cœur de la situation. Les schèmes permettent l'articulation ou la reconfiguration des techniques pour des formulations fluides, complexes, efficaces et créatives.

On peut considérer que le schème opératoire guide l'usager d'une langue à travers les diverses dimensions de la compétence langagière : les ressources disponibles, la distanciation, le déplacement/la transposition des ressources vers l'action⁶⁹. Ces dimensions se retrouvent dans les différentes formes de l'activité communicatives : la réception, l'interaction, la production et la médiation.

Étant donné la dénomination des différentes étapes stratégiques, les auteurs du CECRL semblent avoir adopté une vision linéaire des processus de compétence actionnelle (*pré-planification* → *exécution* → *contrôle* → *remédiation*). Nous préférons considérer, à la suite de Le Boterf (2006 : 130-137) et de bien d'autres auteurs (Perrenoud, 2001 :20 ; Pekarek Doehler, 2005 : 48, Bulea & Bronckart, 2005 : 199, *etc.*) que ces étapes, ou plutôt *dimensions*, sous-tendant la compétence en action, ne se suivent pas de façon linéaire. Ces dimensions se trouvent en constante interaction dynamique selon les exigences de la situation de communication.

Concentrons-nous sur le domaine de la « production langagière » (2001 : 48-54) pour donner un exemple de l'apport du processus actionnel à la description des « stratégies » pour l'adaptation du CECRL au contexte canadien et plus particulièrement pour la description de la compétence attendu des ressortissants d'immersion. Le CECRL identifie plusieurs étapes stratégiques pour la production langagière :

« Planification

- Répétition ou préparation
- Localisation des ressources
- Prise en compte du destinataire ou de l'auditoire
- Adaptation de la tâche
- Adaptation du message

Exécution

- Compensation

⁶⁹ Termes empruntés à Le Boterf (2006 : 130, Tableau 15).

- Construction sur un savoir antérieur
- Essai (expérimentation)

Évaluation

- Contrôle des résultats

Remédiation

- Autocorrection »

Globalement, de nombreux ingrédients qui se trouvent dans cette description se rapprochent de notre conception des processus de compétence. Nous proposons cependant de les compléter ou de les reformuler, afin de s'éloigner d'une perspective linéaire qui nous semble trompeuse, ou au moins réductrice, et de faire apparaître de nouveaux aspects. Dans chacun des encadrés qui vont suivre, nous pensons que les activités de l'utilisateur peuvent être plus ou moins conscientes et plus ou moins conscientisées. La « planification », ainsi que « l'évaluation » pourraient être avantageusement remplacées par la dimension de la « distanciation », ou de la « conceptualisation de l'action »⁷⁰, qui comprendrait les actions suivantes:

Distanciation (cognitive et affective)⁷¹

- Répétition ou préparation
- Connaissance de ses ressources et de sa capacité à les utiliser
- Localisation des ressources pertinentes
- Prise en compte du destinataire et de l'auditoire
- Adaptation de la tâche (choisir de simplifier la tâche prévue par exemple)
- Adaptation du message (choisir une formulation plus simple par exemple)
- Retour réflexif sur ses pratiques⁷²
- Retour réflexif sur ses ressources⁷³

Tableau 11 : Reformulation des étapes stratégiques pour la production langagière du CECRL

Selon Le Boterf (2006 : 134), la mise à distance qui suit l'action est cognitive mais aussi affective et permet de s'auto-juger comme compétent.

⁷⁰ *Ibid.* : 133

⁷¹ *Ibid.* : 134

⁷² *Ibid.* : 133

⁷³ *Ibid.*

Nous pensons qu'il serait pertinent d'ajouter ici un nouvel axe à la description des processus de compétence en action, qui n'apparaît pas très clairement dans la présentation linéaire adoptée par le CECRL. Nous proposons donc l'étape qui se réfère aux diverses ressources disponibles, ou à ce que Cosériu appelle la *dynamis* (Cosériu, 1992 :22-23 in Bulea & Bronckart, 2005 : 224).

Ressources disponibles

- Sélection, combinaison, mobilisation ou reconfiguration des ressources disponibles personnelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être, ressource émotionnelle, *etc.*)
- Sélection, combinaison, mobilisation ou reconfiguration des ressources disponibles dans son environnement (dictionnaire papier, dictionnaire électronique, livre de conjugaison, livre de grammaire, personne ressource, *etc.*)

Aucune échelle n'est proposée pour l'étape « d'exécution » qui est pourtant le moment crucial de la production langagière, le moment où se met en œuvre ce que nous avons identifié comme le « savoir-faire » et le « savoir-agir » langagier. Les auteurs du CERCL semblent expliquer ce manque par le fait qu'il y a peu de connaissance disponible sur les relations qu'entretiennent chaque composante linguistique entre elles au moment de l'exécution.

« Cela [la production] inclut des opérations lexicales, grammaticales, phonologiques (et, dans le cas de l'écrit, orthographiques) distinctes, qui paraissent relativement indépendantes (par exemple, les cas de dysphasie) mais dont on ne comprend pas complètement la relation exacte. (2001: 74).”

Les recherches sur la compétence en action apportent aujourd'hui précisément cette information grâce au concept de schème opératoire. Nous recommandons de remplacer « exécution » et « remédiation » par « transfert/réorganisation des ressources vers l'action »⁷⁴. Cette dimension comprendrait les actions suivantes :

⁷⁴ Rappelons que nous voyons un *transfert* des ressources vers des situations à prescription stricte, et une *réorganisation* des ressources vers des situations à prescription ouverte (Cf. Chapitre 2, § 2.3.4.3.)

Transfert/réorganisation des ressources vers l'action

- Mise en œuvre d'un ou de plusieurs savoir-faire (en situation simple)
- Déploiement et/ou adaptation d'un ou de plusieurs savoir-agir (en situation complexe)
- Auto-correction

Notons que, selon nous, l'étape d'autocorrection (si elle est nécessaire), repasse vraisemblablement par celle de « distanciation », de « ressources disponibles » et de « transfert/réorganisation ». L'étape de « compensation » fait, selon nous, partie intégrante des savoir-faire et savoir-agir. Cependant, elle utilise des schèmes simplifiés voire fautifs, en attente d'être corrigés ou mieux développés. Rappelons que l'aspect dynamique de la compétence langagière rend possible « les compensations variées réalisées dans et à travers l'action » (Pekarek Doehler, 2005: 65).

Notre prise de position dans cette section est le reflet de l'adoption d'une perspective actionnelle sur la compétence. La compétence actionnelle ne représente pas une dimension décontextualisée de l'individu, comme semble le sous-entendre l'adoption du concept de « stratégie », elle se situe dans le rapport entre la personne et la situation (Bulea & Bronckart, 2005 : 199-200) (Cf. Chapitre 2, § 2.3.2.2.). Perrenoud (2001) évoque une « synergie » des ressources face à une situation particulière. Bulea et Bronckart (2005 : 224) parlent de « processus de revitalisation d'énergie ». Les processus de compétence sont bien à *l'intersection* de l'activité signifiante et du cadre socio-historique de toute langue naturelle (*Ibid.*) et ne peuvent donc pas être représentés à l'extérieur du contexte, comme une dimension (celle des « stratégies ») de la compétence d'un individu.

7.2.4 Les compétences de l'utilisateur/apprenant (chapitre 5 du CECRL)

Dans le chapitre 5 du CECRL, sur les compétences générales et linguistiques sous-jacentes (2001 : 81-102), de nombreuses ressources de divers types sont concernées par le processus actionnel, et seront appelées à l'œuvre au cœur d'une situation particulière. Nous allons ici nous concentrer sur deux types de ressources, la compétence

lexicale et la compétence sémantique. Nous avons en effet déjà fait référence au fait que ces deux « compétences » inextricablement liées semblent être le lieu de la manifestation la plus évidente de l'idiomaticité dynamique.

Le CECRL a classé les éléments lexicaux dans deux sections : « la compétence lexicale » (2001 : 87) et « la compétence sémantique lexicale » (2001 : 91). « La compétence lexicale » traite, selon les auteurs du CECRL, des « expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles » et des « mots isolés » (2001 : 87). Nous voyons dans cette section ce que nous avons désigné comme les « préfabriqués » en langue (Cf. Chapitre 5, § 5.1.2.), en tant que résultat observable d'un processus créatif plus englobant basé sur les schèmes opératoires.

« La compétence sémantique lexicale » quant à elle, traite, « de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ». Elle intègre, en effet, la notion de relations inter-lexicales « synonymes/antonymes, hyponymes, collocation, relations métonymiques du type 'partie-tout', équivalence en traduction » (2001 : 91). Nous pensons pouvoir relier cette section à ce que nous avons désigné comme étant le cœur d'une idiomaticité dynamique, soit la maîtrise de schèmes opératoires (Cf. Chapitre 5, § 5.2.2.).

Les préfabriqués figurent donc bien au sein du CECRL, en tant que ressources de type *savoir*, tandis que la flexibilité dans l'utilisation et l'agencement du lexique dans des phrases est réservée au domaine de la compétence sémantique lexicale. Alors que ces deux aspects sont séparés dans le CECRL pour des besoins descriptifs, rappelons qu'il s'agit selon nous d'un processus en constante interaction au cours de l'action.

Le CECRL (2001) ne propose que deux échelles de niveau concernant la compétence lexicale (« l'étendue du vocabulaire » et « la maîtrise du vocabulaire ») et aucune concernant la compétence sémantique lexicale. Il nous semble pertinent de proposer de nouvelles échelles pour compléter ces dernières, à la lumière des avancées

soulignées à travers cette thèse, et pour le niveau B2 préconisé chez les ressortissants d'immersion en fin de parcours universitaire. A la suite des auteurs du CECRL, c'est plutôt par tâtonnements et intuition que nous allons procéder pour proposer quelques descripteurs (Puren, 2007), puisqu'il nous manque toujours une théorie développementale prouvée pour ces compétences (Tardif, 2006 : 5).

7.2.4.1 La compétence lexicale

Nous proposons l'ajout de la catégorie « qualité du vocabulaire », pour compléter l'« étendue du vocabulaire » et la « maîtrise du vocabulaire » déjà présents dans le CECRL (2001 : 88-89). Cette catégorie est vaste car elle concerne tous les critères inclus dans ce que signifie « connaître un mot ». Cette thèse ne s'est pas attardée sur ces aspects qualitatifs au niveau du mot, et nous ne pouvons donc pas prétendre couvrir ce domaine avec précision. Chacun de ces points mériterait cependant une échelle au sein du référentiel afin de cerner « en profondeur » le niveau de maîtrise de la compétence lexicale de l'apprenant.

Nous sommes cependant aptes à avancer que la maîtrise des préfabriqués, en tant que résultat socio-historique d'un processus actionnel, serait, dans notre contexte, une échelle indispensable. De récentes recherches en psycholinguistique commencent justement à nous renseigner sur leur ordre d'acquisition, afin de faciliter, entre autres, la transition vers le syllabus (Cf. Forsberg, 2008), et donc vers leur description dans un référentiel de compétence langagière, tel que le CECRL. Une telle échelle permettrait de cerner, partiellement tout au moins, la progression de l'idiomaticité de l'apprenant, à travers sa maîtrise des préfabriqués. Pour notre contexte, et par les informations recueillies au fil de cette thèse, nous pouvons proposer seulement une ébauche de descripteur. À terme, l'échelle proposée pour l'utilisation des préfabriqués devraient, selon nous, inclure des détails sur la quantité utilisée en fonction de leur type, et à chaque niveau

QUALITE DU VOCABULAIRE (utilisation des préfabriqués)	
C2	Descripteur à déterminer
C1	Descripteur à déterminer
B2	Peut s'exprimer à l'aide d'un certain nombre de préfabriqués, et démontre une conscience du phénomène. Recourt de moins en moins fréquemment aux formes fossilisées qui faisaient partie de son idiolecte.
B1	Descripteur à déterminer
A2	Descripteur à déterminer
A1	Descripteur à déterminer

Tableau 8 : Une échelle de descripteur : « qualité du vocabulaire »

7.2.4.2 La compétence sémantique lexicale

Selon notre hypothèse, « la conscience et [le] contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens », c'est-à-dire « la compétence sémantique », passe par la maîtrise de schèmes opératoires. Nous avons avancé que, bien au-delà de l'utilisation des préfabriqués, l'idiomaticité dynamique s'observe dans une production qui fait preuve de fluidité, d'efficacité, de complexité et de créativité (Cf. Chapitre 5, § 5.2.3.). Nous proposons une échelle isolant l'idiomaticité dynamique des productions, comme reflet d'un niveau de compétence sémantique lexicale. Nous avons utilisé les critères de compétence au-delà du fonctionnel, identifiés dans le chapitre précédent : la créativité, la complexité, l'efficacité et la fluidité.

Nous proposons donc une échelle de descripteur de niveau pour les ressortissants d'immersion, à la fin du parcours universitaire (niveau B2) et les niveaux environnants. Notons que nous nous trouvons dans l'impossibilité de proposer des descripteurs pour les niveaux les plus bas, par manque de données sur l'idiomaticité des débutants en immersion.

L'IDIOMATICITÉ DYNAMIQUE	
C2	Peut s'exprimer avec fluidité et complexité. Fait preuve d'un pouvoir de communication, soit est capable d'exercer une certaine manipulation sur son interlocuteur. Fait preuve d'une idiomaticité dynamique pour des fins esthétiques, ludiques, comiques, qui permet une certaine connivence avec les locuteurs natifs.
C1	Peut s'exprimer avec un certain degré de fluidité. Sait demander aux interlocuteurs natifs des précisions sur diverses façons idiomatiques d'exprimer une idée, sait rechercher cette information dans son environnement (manuel, dictionnaire...) de façon appropriée. L'usager peut exprimer des idées complexes en utilisant des raccourcis idiomatiques dans beaucoup de champs sémantiques. Fait preuve d'un pouvoir de communication, soit est capable d'exercer une certaine manipulation sur son interlocuteur. Fait preuve d'un certain degré de créativité en innovant dans l'utilisation de préfabriqués et de tournures de phrases, de façon acceptable.
B2	Peut s'exprimer avec un certain degré de fluidité surtout dans les champs sémantiques couverts en salle de classe. Sur des sujets connus, l'usager peut exprimer des idées complexes en utilisant les raccourcis idiomatiques connus dans le domaine, pour une intercompréhension optimale avec ses interlocuteurs. Fait preuve d'un certain pouvoir de communication, soit sait obtenir ce dont il/elle a besoin et s'exprime de façon relativement efficace. Fait preuve d'un certain degré de créativité, en utilisant des préfabriqués de façon pertinentes et en maniant les semi-préfabriqués de façon correctes.
B1	Peut s'exprimer avec plus d'aisance que de précision. Fait preuve d'un niveau fonctionnel de connaissance du français, soit sait se débrouiller dans des situations simples et sait appliquer certaines tâches communicatives précises en particulier celles vues au préalable en salle de classe.
A2	Descripteur à déterminer
A1	Descripteur à déterminer

Tableau 9 : Une échelle de descripteur : « l'idiomaticité dynamique »

Des recherches sont encore à réaliser, non seulement sur l'ordre d'acquisition des préfabriqués mais aussi sur ce qu'ils peuvent nous dire du développement de l'idiomaticité dynamique. De manière novatrice, nous pensons que les critères de fluidité, complexité, créativité et efficacité pourraient aussi se mesurer et représenter des indices valides, quoique partiels, du développement de l'idiomaticité dynamique chez l'apprenant. Il reste encore cependant à déterminer à quel point ces quatre indices sont interdépendants, et quelles autres ressources que lexicales leur sont nécessaires.

Nous pensons que l'ensemble de ces propositions, avec leurs limites, représentent tout de même plusieurs critères d'interprétation valides, rejoignant ceux qui ont l'ambition de documenter le développement de la compétence langagière de l'apprenant. Pour revenir à notre hypothèse, nous pensons que l'idiomaticité dynamique en particulier est apte à refléter le niveau de compétence langagière atteint par l'apprenant et c'est en ce sens que nous préconisons une concentration sur cet aspect dans le contexte post-immersif.

7.3 Un portfolio idiomatique pour la langue seconde

Cette dernière section va proposer une concrétisation des apports du concept de schèmes opératoires, non plus pour la description de la compétence attendue, mais pour l'apprentissage des préfabriqués, ou plus exactement, pour le développement d'une idiomaticité dynamique. Notre objectif est d'amener l'apprenant « au-delà des rouages de la langue », de lui donner les moyens de faire de la langue seconde quasiment une seconde nature, qui lui permettrait de créer et de s'exprimer en tant que personne originale, autant que de communiquer avec efficacité. Les apports du domaine professionnel sur le développement des schèmes opératoires sont encore peu nombreux, mais nous permettent tout de même d'innover en didactique des langues.

Avec Perrenoud (2001), nous sommes portés à croire que la réflexion sur la compétence, en tant que processus, peut « pousser à la prise en compte de l'inconscient pratique aussi bien que des processus de déplacement/transposition et de mobilisation dans la réflexion sur le curriculum et les démarches de formation » (2001).

Nous allons proposer une utilisation innovante du portfolio des langues du CECRL (2001) (Cf. Chapitre 3, § 3.3.3. 5.) grâce aux apports du domaine professionnel.

7.3.1 Le développement des schèmes opératoires

7.3.1.1 *Dans le monde professionnel et des sciences de l'éducation*

Les schèmes opératoires sont un processus et ne s'apprennent pas comme une ressource. La littérature en formation professionnelle (Clot, 1995 ; Le Boterf, 2006) nous laisse avec l'idée que les schèmes s'apprennent par la pratique, mais non pas par une pratique à l'aveuglette. Les schèmes se développent au fur et à mesure d'une « pratique réflexive ». Il s'agit d'acquérir une « intelligence des situations » en analysant ses actions après coup. Cette mise à distance permet l'explicitation des facteurs qui sont entrés en compte au moment de l'action, de mettre à jour ses automatismes, en bref de conscientiser au possible une trame qui a tendance à rester invisible. Selon l'analyse de Clot (1995 : 262), en effet, les compétences mises en œuvre par les utilisateurs de la langue (experts ou non) :

« sont voilées non seulement aux yeux des hiérarchies qui les sollicitent mais, le plus souvent, aux yeux des opérateurs eux-mêmes. Les concepts quotidiens qui orientent leur action et qu'ils tirent de leur expérience, s'ils veulent s'enrichir, doivent sortir d'eux-mêmes pour voir grandir leur aire d'efficacité ».

C'est cette remarque qui justifie, selon nous, la transposition des avancées dans le monde professionnel à celui de la didactique des langues. L'idiomaticité en langue a tendance à être considérée comme un savoir, une ressource statique à apprendre, alors que les processus menant aux phénomènes des préfabriqués sont, selon notre hypothèse, autrement plus complexes et dynamiques. Il est temps d'enseigner l'idiomaticité comme on enseigne l'adaptabilité aux futurs professionnels.

Afin d'atteindre une créativité toute personnelle, soit, en langue, une idiomaticité dynamique, plusieurs auteurs rappellent que la rencontre avec le « déjà-là », ou avec la contrainte, est nécessaire.

Selon Giroux (1992 : 197), en science de l'éducation :

« (...) Le processus de réalisation exige un temps pour vivre ce qu'on pourrait se permettre d'appeler le contraire-complémentaire de ce qui sera. L'expérience enseigne que l'éducation à la liberté passe par la rencontre de la nécessité ».

Et, elle ajoute plus loin :

« L'autonomie intellectuelle n'est pas (...) affaire de spontanéité. Elle exige, comme préalable, l'étape d'acquisition des connaissances, celle où la personne passe progressivement de la perception des phénomènes par rapport à elle-même à une vision de ces mêmes phénomènes dans leurs propriétés intrinsèques » (*Ibid.*)

Ce processus d'apprentissage, décrit par Giroux, insiste sur l'idée que le développement d'une capacité à la création vient de la maîtrise d'un « déjà-là ». En langue, nous avons avancé que ce déjà-là est constitué des *préfabriqués*. La rencontre avec les préfabriqués est donc la première étape du développement des schèmes opératoires. L'apprenant qui en arrive à un bon niveau de compétence langagière est donc celui qui aura acquis, à travers sa maîtrise des *préfabriqués*, un sentiment des « limites de l'acceptable » (Le Boterf, 2006 : 84), ce qui lui permettra de produire librement à son tour.

Pour réussir à acquérir ce sentiment des limites, il s'agit de réaliser, à partir de la rencontre avec le « déjà-là », un véritable travail de *réflexivité* (Cf. Chapitre 4, § 4.2.3.). Selon Le Boterf (2006 : 118), c'est en prenant du recul par rapport à ses pratiques que l'individu pourra conscientiser ses schèmes opératoires, les généraliser pour les détacher du contexte de leur apparition, afin d'être mieux à même de les réactualiser dans une nouvelle situation. C'est alors que l'individu acquerra une capacité à l'anticipation, qui est l'une des dimensions de la compétence, comme nous l'avons vu précédemment (Cf. Chapitre 4, § 4.3.4.).

Voici les étapes de ce travail de réflexivité, selon Le Boterf (2006 : 119 – 128) :

- Agir

- Décrire la façon dont on s'y est pris pour agir
- Se dégager du contexte pour permettre une généralisation
- Transposer à de nouvelles situations

Selon Perrenoud (2006), en éducation : « les compétences se développent au gré d'une expérience, d'autant mieux que cette expérience est réflexive, donne lieu à un travail de conceptualisation et de formalisation et s'inscrit dans un accompagnement ou une communauté de pratique ».

Le Boterf (2006 : 119) ajoute que ces étapes sont en fait « une boucle d'apprentissage expérientielle », et chacune n'est donc qu'un moment dans l'accomplissement du cycle. Une fois le moment du retour à la pratique accompli, l'apprenant recommence naturellement le cycle à son point de départ.

7.3.1.2 En apprentissage d'une langue seconde

7.3.1.2.1 La réflexivité vers l'idiomaticité dynamique

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde qui met en avant l'importance d'une idiomaticité dynamique, nous allons aussi proposer les étapes du travail de réflexivité, que nous transposons à partir de celles de Le Boterf (2006)⁷⁵.

Pour essayer d'englober toutes les manifestations du langage préfabriqué à l'aide d'une terminologie simple, nous allons faire référence aux phénomènes suivants :

- **La combinaison de termes** : Une combinaison semi-figée de deux termes, appelée aussi collocation (Ex. : *pousser un soupir, obtenir un diplôme...*)
- **L'expression idiomatique** : une combinaison figée de plusieurs termes, appelée aussi locution (Ex. : *tomber dans les pommes*)

⁷⁵ Nous privilégions encore une fois la production langagière puisque nous l'avons prise comme objet d'étude jusqu'à maintenant

- **L'expression pragmatique** : Une combinaison de plusieurs termes contraintes par la situation (Ex. *comment allez-vous ?*)
- **Mes créations** : une combinaison ou une expression idiomatique, ou pragmatique créée par l'apprenant lui-même, qui a reçu, ou non, du succès de la part de l'interlocuteur ou de l'enseignant.

Comme on peut le constater, ce classement s'inspire largement de celui d'Igor Mel'čuk (1995) dont nous avons déjà parlé (Cf. Chapitre 5, § 5.1.2.2.). Nous y avons rajouté, afin de mieux documenter les progrès de l'apprenant, une catégorie nommée « mes créations ». Nous espérons en effet que cette catégorie permettra à l'apprenant de conscientiser son pouvoir sur les combinaisons de mots en langue seconde, et peut être aussi d'identifier ses fossilisations, pour mieux travailler à les éliminer.

Il est intéressant d'observer ici que la théorie Sens-Texte de Mel'čuk (1997) aspire à décrire les relations sémantiques lexicales à l'aide d'un outil qui permet de les généraliser : les fonctions lexicales (Cf. Chapitre 5, § 5.1.2.2.). Nous venons de voir que, pour développer des schèmes opératoires, l'individu doit retrouver lui-même la trame (les généralisations possibles) qui sous-tend les préfabriqués ; ceci, afin de la rendre accessible pour une transposition ou une création dans une situation nouvelle. Le travail de réflexivité de l'apprenant va consister à retrouver la valeur qui, appliquée aux termes ou à l'expression, va représenter le préfabriqué. Dans le cas d'une combinaison de termes (ou collocation), la valeur à retrouver sera le sens général qui relie les deux termes de la combinaison (par exemple, le sens d'intensification entre « un repas » et « copieux »). Dans le cas de l'expression idiomatique, l'apprenant devra retrouver autant le sens de l'expression que, selon lui, la valeur ajoutée par une mise en mot figée (humour, couleur, poésie, efficacité...). Finalement, dans le cas de l'expression pragmatique, l'apprenant devra retrouver autant le sens que le type de situation qui contraint une telle mise en mot

figée pragmatique (avant de prendre un repas⁷⁶, promotions au supermarché⁷⁷, sur les étiquettes des produits frais⁷⁸...)

Voici donc les étapes, ou *moments* du cycle d'apprentissage, que nous proposons pour le développement d'une idiomaticité dynamique. On retrouvera ces *moments* dans l'exemple de portfolio idiomatique qui va suivre :

- **Produire du langage** : exercice à trou, compositions, conversations avec un natif, réponse à une question en salle de classe... Ce premier moment, l'action langagière, est indispensable. Il comprend les étapes non-linéaires proposées ci-dessus (Cf. Chapitre 6 § 6.2.3.) : distanciation, ressources disponibles et transfert/réorganisation des ressources. La réflexion qui suit tendra précisément à mettre à jour ces processus de production, guidés par des schèmes opératoires.
- **Se questionner** sur son choix de combinaison de termes / d'expression idiomatique / d'expression pragmatique / ses créations. Dans quel contexte précis ai-je produit ce préfabriqué ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient le préfabriqué que j'ai utilisé ? (je l'ai cherché dans un dictionnaire, je l'ai déjà entendu précédemment chez tel natif/tel apprenant/tel professeur, je l'ai inventé, je l'ai copié de ma langue première ou d'une autre langue...). Quel était le préfabriqué que j'aurais dû utiliser ? Ces questionnements ont l'intention d'aider l'apprenant à « expliciter » et à « mettre en récit son expérience » (Le Boterf, 2006 : 119). Le moment de l'expérience devient alors une véritable histoire (rattaché au déroulement *réel* de l'action), avec des personnages et un décor, qui doit, dès lors, faire sens aux yeux de l'apprenant. Ce moment, qui suit l'action, prépare le terrain pour la réflexivité qui va s'appuyer sur ce « récit » (*Ibid.* : 121). Cette étape est déjà un pas de plus par rapport à ce que les apprenants du programme d'immersion connaissent bien : l'action

⁷⁶ Nous pensons à l'expression pragmatique : « bon appétit ! »

⁷⁷ Nous pensons à l'expression pragmatique : « deux pour le prix d'un ! »

⁷⁸ Nous pensons à l'expression pragmatique : « à consommer avant... »

langagière. Il ne s'agit pas seulement d'agir mais de raconter comment on a agi. Selon Piaget (1972 in *Ibid.*), ces questionnements qui font entrer les apprenants dans l'abstraction, obligent déjà à une réinterprétation toute personnelle de la réalité.

- **Tenter de se dégager du contexte et de sa production** pour permettre la généralisation en retrouvant la trame sous-tendant les préfabriqués : Dans quels autres contextes pourrais-je produire ce préfabriqué ? Quel lien sémantique généralisant relie les deux termes de la combinaison ? Quel est le sens de cette expression idiomatique et quelle est, grosso modo, la valeur ajoutée de l'expression de ce sens de façon figée ? Quel est le sens de cette expression pragmatique et dans quel type de situation faut-il utiliser cette expression pragmatique ? Pourquoi cette création n'a-t-elle pas eu de succès ? Pourquoi a-t-elle eu du succès ? Selon les termes de Le Boterf (2006 : 123), il s'agit ici non plus de décrire mais d'expliquer, afin de révéler sa compréhension des contextes autant que le schème sous-tendant les expressions utilisées. Il s'agit, par les questionnements précédents, d'amener l'apprenant à « reformuler en termes généralisables » (*Ibid.*), c'est-à-dire à retrouver « ce qui reste stable quand tout change » (Piaget, 1972 in *Ibid.*) ou encore « le dénominateur commun » (*Ibid.* : 124). Dans le cas de la langue, les valeurs généralisables sont celles que nous postulons ci-dessus : le lien sémantique général entre deux mots d'une combinaison, le sens d'une expression idiomatique et la valeur ajoutée de l'expression figée, ou, finalement, le type de situation qui contraint l'expression pragmatique.
- **Transposer à de nouvelles situations** : essayer de réutiliser ces combinaisons et expressions lors d'une nouvelle composition/d'une prochaine conversation, *etc.* Il s'agit ici de mettre à l'œuvre les généralisations effectuées précédemment dans des contextes plus ou moins similaires à celui de l'apprentissage. On peut s'attendre alors à une répétition de préfabriqués si la situation est très similaire, ou à une réorganisation des ressources, soit parfois même une création personnelle, si

la situation est très différente. Cette étape peut aussi être le point de départ d'un nouveau cycle d'apprentissage, ou occasionner un retour sur un préfabriqué dont le sens n'avait pas été bien compris.

Rappelons que, selon Le Boterf (2006), le travail de réflexivité n'est pas simplement de la réflexion passive (Cf. Chapitre 4, § 4.2.3.). Il ne s'agit pas seulement pour l'apprenant, de dresser une liste des préfabriqués rencontrés afin de les avoir à portée de main, et de pouvoir y jeter un coup d'œil de temps en temps par exemple (même si cette fonction du portfolio serait déjà profitable dans une certaine mesure). Il s'agira pour lui de faire l'effort (accompagné) de se mettre à distance, autant par rapport aux mécanismes qui l'ont conduit à produire tel ou tel autre préfabriqué ou création personnelle, que par rapport au contexte de l'action. Cette mise à distance devrait, selon notre hypothèse, aider l'apprenant à conceptualiser les processus sous-tendant l'utilisation des préfabriqués et de ses créations. Il devrait être naturellement amené à conscientiser le fait que ces processus répondent à un besoin de communication, mais aussi à un besoin d'efficacité, de complexité, de fluidité et de créativité (soit d'expression de sa personnalité). L'apprenant finira par découvrir par lui-même à quel point il peut être maître de sa propre idiomaticité dynamique, ce qui pourrait avoir pour lui des conséquences sociales et affectives importantes et bénéfiques (Cf. Chapitre 6 § 6.1.). Ce travail poussera l'apprenant à dégager les préfabriqués du contexte bien précis où ils ont été rencontrés ou utilisés, et les rendra donc, par ce fait même, adaptables et surtout *transférables*. La réflexivité amène l'apprenant vers la *transférabilité*, comme l'a déjà remarqué Le Boterf (2006).

7.3.1.2.2 *La réflexivité avec l'aide d'un portfolio idiomatique en ligne*

Avec Vermersch (1972 in *Ibid.* : 122), on reconnaît que ce travail en cycle d'apprentissage est difficile à accomplir individuellement et ne peut donc se réaliser sans médiateur.

Il est nécessaire, tout d'abord, que l'enseignant lui-même accompagne ce travail de réflexivité tel un tuteur ou un *facilitateur* (Boutin, 2004). Il s'agit d'aider l'apprenant

tout au long du cycle, à expliciter ses actions langagières puis à se dégager du contexte. Plus particulièrement, c'est au moment de la mise en récit, puis de la reformulation en termes généralisables, que l'apprenant devra être guidé. L'autodiagnostic n'est pas facile à réaliser tout seul, et les types de liens sémantiques, tels que relevés par la théorie Sens-Texte (Mel'čuk, 1997) par exemple, devront absolument être explicités avant de laisser l'apprenant gagner en autonomie dans ce travail. Selon notre hypothèse, l'apprenant gagnera beaucoup à maîtriser ces conceptualisations.

Les travaux de groupe favorisent un échange entre apprenants, ceux-ci pouvant apporter un regard extérieur à celui qui réalise le travail. Les travaux de groupe favorisent également les échanges d'expressions nouvelles ou les discussions sur l'utilisation de l'un ou l'autre préfabriqué.

C'est aussi à travers l'idée du portfolio, tel qu'il est introduit par le CECRL (2001) que nous proposons de guider l'apprenant à travers ces étapes (Cf. Chapitre 5, § 5.3.3.5.). Le portfolio du CECRL (2001) est plutôt focalisé sur le développement du plurilinguisme et de l'interculturalité, ce qui est aussi tout à fait pertinent pour le contexte canadien. Nous pensons cependant proposer un autre type de portfolio qui se concentrerait plutôt sur le développement qualitatif de la langue seconde, un besoin attesté chez nos ressortissants d'immersion : « le portfolio idiomatique pour la langue seconde ».

Rappelons que le volet « biographie de l'apprenant » du portfolio est le « lieu de la réflexion pédagogique et de la planification de l'apprentissage » (Farth, 2008 : 9). C'est donc ce volet particulier que nous allons ici exploiter dans l'espoir de favoriser le développement d'une idiomaticité dynamique en langue seconde chez nos ressortissants d'immersion. Les deux autres volets suivent naturellement le volet « biographie ». Le « passeport des langues » s'inspirera des échelles présentées dans la section précédente pour permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer. Le « dossier » appartient à l'apprenant, qui pourra y ranger des preuves du développement de son idiomaticité dynamique, telle une composition réussie, ou tel le souvenir d'une conversation où il a fait preuve de créativité.

Nous pensons que ce portfolio idiomatique pourrait compléter les initiatives d'application des concepts de la théorie Sens-texte en didactique, tel que le projet *Dire Autrement* (Hamel et Milićević ; 2005-2008), par exemple, et aussi en bénéficier. *Dire Autrement* est un projet de dictionnaire de reformulation qui vise « l'exploitation des relations lexicales qu'entretiennent entre eux les mots dans le lexique » ainsi que « la *paraphrase* ». (Hamel et Milićević, 2007). Le dictionnaire possède un volet didactique sous la forme d'un tutoriel sur la nature des collocations, accompagné de séries d'exercices. Nous recommandons une introduction aux relations lexicales telles qu'elles sont présentées dans ce tutoriel par exemple, afin de faciliter le travail de réflexivité de l'apprenant à travers le portfolio. L'enseignant peut aussi choisir de consacrer du temps en salle de classe pour introduire lui-même les apprenants aux relations lexicales.

Le support idéal du portfolio idiomatique serait électronique et en ligne. La nature du support électronique convient parfaitement au travail de réflexivité, qui se veut être dynamique, cyclique et le moins fastidieux possible. L'apprenant pourrait revenir sur ses réponses au fur et à mesure que sa compréhension du travail proposé et des préfabriqués rencontrés s'affine. Le support électronique permet d'éviter les inconvénients d'un travail sur papier qui impose une certaine linéarité, avec pour conséquence un document de plus en plus griffonné et brouillon. Grâce à l'électronique, il serait possible de laisser l'apprenant réaliser son travail de réflexivité, en isolant sur l'écran chacune des trois étapes, l'une après l'autre. Un tableau de synthèse, dont les champs se mettraient à jour automatiquement, permettrait à l'apprenant de conserver une trace visuelle de ses entrées pour référence ultérieure (voir l'exemple de biographie de l'apprenant développé ci-dessous). L'accessibilité et l'attrait d'un document sur internet sont aussi des ingrédients essentiels à une utilisation effective du portfolio. Si son portfolio est sur internet, l'apprenant saura où le trouver sans grands efforts, et sans devoir prendre son stylo. Le travail de réflexivité part de l'action et comporte donc un élément de spontanéité indéniable. L'action langagière peut se produire à n'importe quel moment de la vie de l'apprenant, en classe bien sûr, mais aussi à l'extérieur de la salle de classe, dans sa vie personnelle. Un portfolio électronique permettrait aussi de mieux guider la tâche de l'apprenant (des explications pourraient être disponibles sous un onglet particulier, ou de

façon ponctuelle sous la forme de bulle apparaissant au passage de la souris). Des liens vers des ressources électroniques, le dictionnaire *Dire Autrement* par exemple, que nous avons mentionné précédemment, faciliterait la démarche de l'apprenant consciencieux d'explorer diverses possibilités de préfabriqués.

7.3.2 Un exemple de biographie de l'apprenant (B2)

INTRODUCTION

Mon portfolio idiomatique pour la langue seconde

Qu'est-ce que « être idiomatique » en langue seconde ?

Être idiomatique ne se limite pas à connaître certaines expressions idiomatiques par cœur. Il s'agit de savoir choisir la façon particulière dont les locuteurs natifs expriment un sens ou un autre afin de communiquer avec efficacité, complexité, fluidité et créativité. Il s'agit aussi de comprendre les types de situations dans laquelle l'une ou l'autre expression est acceptable ou non. Il est important de réfléchir sur la combinaison des mots et sur les régularités qui sous-tendent ces combinaisons pour être capables de les replacer en situation ou même de créer les vôtres... Être idiomatique, c'est aussi être capable d'exprimer son originalité et sa créativité par la langue.

Pourquoi un portfolio idiomatique ?

Apprendre à être idiomatique (efficace, fluide, complexe et créatif) est un travail personnel mais guidé. Il va falloir prendre du recul par rapport à la langue seconde que vous entendez ou lisez, et que vous produisez à l'oral comme à l'écrit, pour mieux en tirer des généralisations sur les structures de la langue seconde, afin d'être capable de réutiliser ou réadapter ces structures dans des contextes plus ou moins similaires. Ce portfolio vous aidera à vous poser les bonnes questions et à documenter vos progrès.

Quelles structures doivent retenir mon attention ?

Les combinaisons de mots : Une combinaison semi-figée de deux termes, appelée aussi collocation (Ex. : *pousser un soupir* [to heave a sigh], *obtenir un diplôme* [to receive a diploma]...)

Exemple de portfolio idiomatique pour la langue seconde : la biographie langagière

Les expressions idiomatiques : une combinaison figée de plusieurs termes, appelée aussi locution (Ex. : *tomber dans les pommes* [to faint])

Les expressions pragmatiques : Une combinaison de plusieurs termes contraintes par la situation (Ex. *comment allez-vous ?* [how are you : polite])

Mes créations : vos propres tentatives, conscientes ou inconscientes, à créer des structures authentiques (avec succès ou sans succès)

MA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE

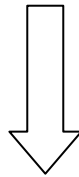
« Apprendre de l'expérience »

LES COMBINAISONS DE MOTS

Mes combinaisons non-idiomatiques

- **Produire** : Quelle combinaison de mots non-idiomatique ai-je employée en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette combinaison non-idiomatique ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient la combinaison que j'ai utilisée ? Quelle combinaison idiomatique aurait été plus appropriée ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quels autres types de situations pourrais-je utiliser la combinaison idiomatique (selon mon expérience personnelle) ? Quel lien sémantique généralisant relie les deux mots de la combinaison idiomatique ?

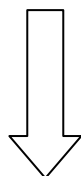
Ma combinaison de mots non - idiomatique⁷⁹
<i>La neige tombait avec de la force et de la vitesse⁸⁰</i>



⁷⁹ Exemple tiré du corpus *Dire Autrement* (Hamel et Milićević, 2005 - 2008)

⁸⁰ « avec force et vitesse » rassemble seulement 478 occurrences sur Google

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de la combinaison fautive	Combinaison de mots idiomatique
<i>Production écrite sur un fait divers pour mon cours de français. Thème : deux alpinistes se sont retrouvés prisonniers d'une avalanche</i>	<i>Mon professeur</i>	<i>Écrire un fait divers</i>	<i>Sens</i>	<i>La neige tombait en rafales</i>



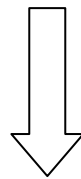
Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (dans l'expérience personnelle de l'apprenant)	Lien sémantique généralisant entre les deux mots de la combinaison
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Composition écrite ou production orale sur le thème de l'hiver, de la neige</i> - <i>Lors d'une tempête de neige</i> ... 	<i>Lien d'intensification</i>

Tableau 10 : Portfolio : ma combinaison de mots non-idiomatique

Mes combinaisons réussies

- **Produire** : Quelle combinaison de mots idiomatique ai-je réussi à employer en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette combinaison idiomatique ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient la combinaison que j'ai utilisée ? Quel(s) autre(s) équivalent(s) idiomatique(s) pourrai(en)t exprimer ce même sens ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quels autres types de situations pourrais-je utiliser cette combinaison (selon mon expérience personnelle) ? Quel lien sémantique généralisant relie les deux mots de la combinaison ?

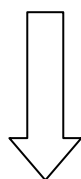
Ma combinaison de mots idiomatique⁸¹
<i>Nous avons réussi nos examens</i>



⁸¹ Exemple tiré du corpus *Dire Autrement* (Hamel et Milićević, 2005 - 2008)

Exemple de portfolio idiomatique pour la langue seconde : la biographie langagière

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de la combinaison idiomatique	Autre combinaison de mots idiomatique
<i>Production écrite de type article de magazine pour mon cours de français</i>	<i>Mon professeur</i>	<i>Raconter une histoire : parler de l'équilibre entre études et vie amoureuse</i>	<i>Structure entendue/lue (différente de L1 [To pass an exam])</i>	<i>?</i>



Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (dans l'expérience personnelle de l'apprenant)	Lien sémantique généralisant entre les deux mots de la combinaison
<i>- Autre composition écrite ou production orale sur le thème de mes études</i> ...	<i>Lien de verbalisation</i>

Tableau 11 : Portfolio : ma combinaison de mots idiomatique

Tableau de synthèse

Combinaison de mots non-idiomatique	Combinaison idiomatique	Autres contextes	Lien sémantique entre les mots
<i>La neige tombait avec force et vitesse</i>	<i>La neige tombait en rafale</i>	- <i>Composition écrite ou production orale sur le thème de l'hiver, de la neige</i> - <i>Lors d'une tempête de neige</i> ...	<i>Lien d'intensification</i>
	<i>Nous avons réussi nos examens</i>	- <i>Autre composition écrite ou production orale sur le thème de mes études</i> ...	<i>Lien de verbalisation</i>

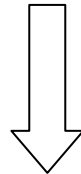
Tableau 12 : Portfolio : Tableau (automatique) de synthèse sur les combinaisons de mots

LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Mes expressions idiomatiques fautives

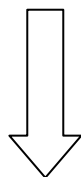
- **Produire** : Quelle expression idiomatique fautive ai-je employée en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette expression fautive ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient l'expression que j'ai utilisée ? Quelle expression idiomatique aurait été plus appropriée ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quels autres types de situations pourrais-je utiliser cette combinaison (selon mon expérience personnelle) ? Quelle est la valeur ajoutée de l'utilisation de l'expression idiomatique pour exprimer ce sens ?

Mon expression idiomatique fautive ⁸²
<i>*Au premier</i>



⁸²Exemple tiré du corpus InterFra dans Forsberg (2006 : 95)

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de la combinaison idiomatique	Combinaison de mots idiomatique
<i>Interview entre un natif et un apprenant de français suédophone à l'université de Stockholm⁸³</i>	<i>Une personne native du français</i>	<i>Parler de mes études et de ce que je pensais tout d'abord du cours que j'avais choisi</i>	<i>fossilisation</i>	<i>Au premier abord, premièrement</i>



Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (dans l'expérience personnelle de l'apprenant)	Valeur ajoutée de l'utilisation de l'expression idiomatique
<i>Lorsque je veux parler de mes sentiments premiers à propos de quelque chose (surtout si ce sentiment a changé par la suite)</i>	<i>Sens plus clair</i>

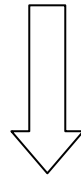
Tableau 13 : Portfolio : mon expression idiomatique fautive

⁸³ Forsberg (2006 : 72)

Mes expressions idiomatiques réussies

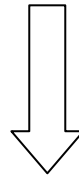
- **Produire** : Quelle expression idiomatique réussie ai-je employée en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette expression fautive ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient l'expression que j'ai utilisée ? Quel(s) autre(s) équivalent(s) idiomatique(s) pourrai(en)t exprimer ce même sens ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quels autres types de situations pourrais-je utiliser cette combinaison (selon mon expérience personnelle) ? Quelle est la valeur ajoutée de l'utilisation de l'expression idiomatique pour exprimer ce sens ?

Mon expression idiomatique réussie⁸⁴
<i>Je te prends sous mon aile</i>



⁸⁴Exemple tiré du corpus de Forsberg (2006 : 140)

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de l'expression idiomatique	Autres expressions idiomatiques
<i>Interview entre un natif et un apprenant de français suédophone dans un environnement détendu d'un appartement à Paris⁸⁵</i>	<i>Une personne native du français</i>	<i>Parler des rapports homme-femme en France : pour exprimer le sens de « s'occuper de quelqu'un »</i>	<i>L2</i>	<i>?</i>



Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (dans l'expérience personnelle de l'apprenant)	Valeur ajoutée de l'utilisation de l'expression idiomatique
<i>Lorsque je veux parler de [nom de la ou des personnes] que j'aime protéger/qui me protège</i> ...	<i>Plus descriptif, métaphorique, affectueux...</i>

Tableau 14 : Portfolio : mon expression idiomatique réussie

⁸⁵ Forsberg (2006 : 129)

Tableau de synthèse

Expression non-idiomatique	Expression idiomatique	Autres contextes	Lien sémantique entre les mots
*Au premier	<i>Au premier abord, premièrement</i>	<i>Lorsque je veux parler de mes sentiments premiers à propos de quelque chose (surtout si ce sentiment a changé par la suite)</i>	<i>Sens plus clair</i>
	<i>Je te prends sous mon aile</i>	<i>Lorsque je veux parler de [nom de la ou des personnes] que j'aime protéger/qui me protège ...</i>	<i>Plus descriptif, métaphorique, affectueux...</i>

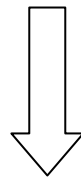
Tableau 15 : Portfolio : Tableau (automatique) de synthèse sur les expressions idiomatiques

LES EXPRESSIONS PRAGMATIQUES

Mes expressions pragmatiques fautives

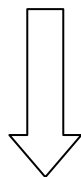
- **Produire** : Quelle expression pragmatique fautive ai-je employée en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette expression fautive ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient l'expression que j'ai utilisée ? Quelle expression pragmatique aurait été plus appropriée ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quel(s) type(s) de situation cette expression pragmatique est-elle valable ?

Mon expression pragmatique fautive⁸⁶
*Je ça va



⁸⁶Exemple tiré du corpus InterFra dans Forsberg (2006 : 103)

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de l'expression pragmatique	Autres expressions pragmatiques
<i>Interview entre un natif et un apprenant de français suédophone à l'université de Stockholm⁸⁷</i>	<i>Une personne native du français</i>	<i>Répondre « ça va » à l'interrogation de son interlocuteur : « comment ça va? »</i>	<i>Fossilisation/unité non analysée</i>	<i>Je vais bien Tout va bien ...</i>



Prise de distance
Types de situation
<ul style="list-style-type: none"> - Salutation informelle (amis, famille): à l'oral, au téléphone, par courriel - Réponse possible à la question « comment vas-tu ? » (salutation) - Réponse possible à la question « tu y arrives? » (vérification de l'avancée d'un travail)

Tableau 16 : Portfolio : mon expression pragmatique fautive

⁸⁷ Forsberg (2006 : 72)

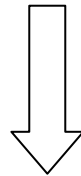
Mes expressions pragmatiques réussies

- **Produire** : Quelle expression pragmatique réussie ai-je employée en français ?

- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette expression réussie ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient l'expression que j'ai utilisée ? Quel(s) autre(s) équivalent(s) pragmatique(s) pourrai(en)t exprimer ce même sens dans une situation similaire ?

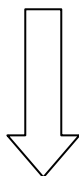
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Dans quel(s) type(s) de situation cette expression pragmatique est-elle valable ?

Expression pragmatique réussie
<i>Ça marche</i> ⁸⁸



⁸⁸Exemple tiré du corpus InterFra dans Forsberg (2006 : 101)

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de l'expression idiomatique	Autres expressions idiomatiques
<i>Interview entre un natif et un apprenant de français suédophone⁸⁹ à l'université Stockholm</i>	<i>Une personne native du français</i>	<i>Parler de son métier : exprimer son accord pour une séance de photographie de mode</i>	<i>L2</i>	<i>C'est bon J'accepte Ok ...</i>



Prise de distance
Types de situation
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Accepter un dîner, une invitation, une sortie, un travail...par oral, au téléphone, par courriel.</i> - <i>Signifier qu'un appareil est en bon état de fonctionnement</i>

Tableau 17 : Portfolio : mon expression pragmatique réussie

⁸⁹ Forsberg (2006 : 72)

Tableau de synthèse

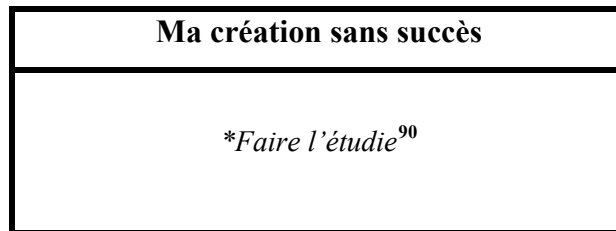
Expression pragmatique fautive	Expression pragmatique	Types de situation
<i>*Je ça va</i>	<i>Ça va Je vais bien Tout va bien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Salutation informelle (amis, famille): à l'oral, au téléphone, par courriel</i> - <i>Réponse possible à la question « comment vas-tu ? » (salutation)</i> - <i>Réponse possible à la question « tu y arrives? » (vérification de l'avancée d'un travail)</i>
	<i>Ça marche C'est bon J'accepte ok</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Accepter un dîner, une invitation, une sortie, un travail...par oral, au téléphone, par courriel.</i> - <i>Signifier qu'un appareil est en bon état de fonctionnement</i>

Tableau 18 : Portfolio : Tableau (automatique) de synthèse sur les expressions pragmatiques

MES CRÉATIONS PERSONNELLES

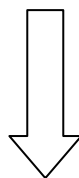
Mes créations qui n'ont pas eu de succès (en voie de fossilisation)

- **Produire** : Quelle création personnelle ai-je employée en français ?
- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette création ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient la création que j'ai utilisée ? Quelle équivalent correct / idiomatique aurait été plus approprié ?
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Pourquoi cette création n'a-t-elle pas eu de succès ?



⁹⁰Exemple tiré du corpus InterFra dans Forsberg (2006 : 102).

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de l'expression pragmatique	Expression correcte/idiomatique
<i>Interview entre un natif et un apprenant de français suédophone à l'université de Stockholm⁹¹</i>	<i>Une personne native du français</i>	<i>Parler de mon rythme de travail /de révision</i>	<i>Fossilisation/ unité non analysée</i>	<i>Travailler / réviser</i>



Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (dans l'expérience personnelle de l'apprenant)	Pourquoi n'a-t-elle pas eu de succès?
<i>Lorsque je parle du lieu où j'étudie, du rythme de mon travail, de ma discipline préférée...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Grammaticalement incorrecte (étudie est un verbe conjugué et non un substantif)</i> - <i>Ressemble à la combinaison idiomatique « faire ses/des études » qui signifie « étudier » alors que l'apprenant voulait dire « travailler / réviser »</i>

Tableau 19 : Portfolio : ma création sans succès

⁹¹ Forsberg (2006 : 72)

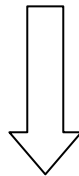
Mes créations qui ont eu du succès (authenticité)

- **Produire** : Quelle création personnelle ai-je employée en français ?

- **Mettre en récit mon expérience** : Dans quel contexte précis ai-je produit cette création ? Qui était mon destinataire ou mon auditoire ? Quelle était la tâche que je voulais accomplir ou quel était le message que je voulais transmettre ? D'où vient la création que j'ai utilisée ? Quel(s) autre(s) équivalent(s) idiomatique(s) pourrai(en)t exprimer ce même sens ?

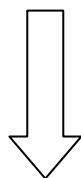
- **Prise de distance par rapport au récit de l'action** : Pourquoi cette création a-t-elle eu du succès ? (expression de sa personnalité, originalité, esthétique, efficacité...)

Ma création avec succès
<i>Boire la soupe à grand bruit</i> ⁹²



⁹² Exemples tirés du corpus « Texte Individuel 1 » de *Dire Autrement* (Hamel et Milićević, 2005 - 2008).

Mise en récit				
Contexte d'utilisation	Destinataire/auditoire	Message/tâche	Provenance de ma création	Expression correctes/idiomatiques
<i>Production écrite de type article de magazine pour mon cours de français</i>	<i>Mon professeur</i>	<i>Expliquer les règles de base de bienséance à table</i>	<i>« à grand bruit » expression déjà existante, transposée à un nouveau mot-clef</i>	<i>Saper (français canadien)</i>



Prise de distance	
Autres contextes d'utilisation possibles (expérience personnelle)	Pourquoi a-t-elle eu du succès?
<i>Lorsque je parle du lieu où j'étudie, du rythme de mon travail, de ma discipline préférée...</i>	<i>Décrit bien la situation qui ne peut s'exprimer de façon efficace en français (sauf en français canadien) : Réutilisation d'une expression déjà connue « à grand bruit »⁹³</i>

Tableau 20 : Portfolio : ma création avec succès

⁹³ « à grand bruit » rassemble 47 700 occurrences sur Google

Tableau de synthèse

Création sans succès	Création avec succès	Quelle est la raison du succès ou non de ma création ?
<i>Faire l'étudie (étudier/réviser)</i>		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Grammaticalement incorrecte (« étudie » est un verbe conjugué et non un substantif)</i> - <i>Ressemble à la combinaison idiomatique « faire ses/des études » qui signifie « étudier » alors que l'apprenant voulait dire « travailler / réviser »</i>
	<i>Boire la soupe à grand bruit</i>	<i>Décrit bien la situation qui ne peut s'exprimer de façon efficace en français (sauf en français canadien) : Réutilisation d'une expression déjà connue « à grand bruit »</i>

Tableau 21 : Portfolio : Tableau (automatique) de synthèse sur les créations

7.4 Remarques conclusives

Ce chapitre s'est appliqué à proposer un exemple de ce que pourrait être un cadre canadien commun de référence pour les langues, sur le modèle du CECRL (2001), en commençant par les apports possibles de l'idiomaticité dynamique à la compétence langagière des apprenants ressortissants d'immersion. En dépassant un niveau fonctionnel plateau, ce public pourrait retrouver la motivation de l'apprentissage de la langue seconde. La maîtrise de l'idiomaticité dynamique en langue pourrait avoir des conséquences socio-affectives non-négligeables, soit un sentiment d'efficacité personnelle, un moyen de marquer son appartenance à la communauté de la langue seconde et un moyen de faire la promotion de soi par la langue.

En ce qui concerne l'adaptation du CECRL (2001), nous avons cherché à faire figurer notre nouveau standard de formation axé sur l'idiomaticité dynamique à divers niveaux de descripteurs. Dans cette section, nous avons tenté de nous plier aux exigences des référentiels de compétence interactionnels et cognitifs, tel le CECRL. Nous avons essayé d'atomiser au possible un processus qui, par nature, ne se laisse pas appréhender ainsi. La compétence langagière dans sa globalité, et en premier lieu le concept d'idiomaticité dynamique, échappe, par sa nature actionnelle, aux descripteurs proposés par un référentiel descriptif tel le CERCL. Selon Tardif (2006 : 133 ; 185) c'est d'une « vidéographie du développement » et d'« indicateurs de développement » dont l'évaluateur aurait besoin pour juger du niveau de compétence réelle de l'apprenant et non pas d'instantanés, de « photographies disparates ».

Finalement, nous avons proposé un portfolio idiomatique pour la langue seconde, pour compléter le portfolio du CECRL. Notre portfolio prend en compte que le Canada est un pays bilingue et que, pour l'atteinte d'un véritable bilinguisme, un vrai travail de réflexivité sur l'idiomaticité devrait être réalisé. Nous espérons ainsi provoquer le développement chez l'apprenant d'une créativité langagière, accompagnée d'une efficacité, fluidité et complexité d'expression, qui est aussi propre aux locuteurs natifs.

Chapitre 8 : Conclusion

Nous avons tenté, dans cette thèse, d'apporter de nouvelles perspectives sur le standard de formation en place pour les apprenants ressortissants d'immersion à l'université. D'après nos observations sur le terrain, leur niveau de langue semblait décevant dans le sens où ces apprenants se démotivent et n'osent pas pratiquer la langue seconde. À l'heure où le monde éducatif canadien est précisément sur le point d'adopter un référentiel de compétence pour les langues venu de l'Europe, le CECRL (2001), il semble essentiel de s'interroger sur la notion de compétence dont nous avons besoin dans le contexte canadien. Le contenu de la notion de compétence adoptée devrait être à la hauteur des enjeux. Qu'est-ce qu'agir avec compétence en langue ? Nous pensons que la réponse à cette question peut nous aider à formuler un standard de formation adéquat, et par conséquent, nous aider à repenser les moyens didactiques pour atteindre ce niveau.

Nous avons donc commencé notre thèse avec la problématique suivante : de quelle représentation du concept de compétence avons-nous besoin dans le contexte post-immersif canadien ?

Cette problématique a déjà traversé plusieurs disciplines (en particulier la formation professionnelle⁹⁴ et les sciences de l'éducation⁹⁵), mais pas encore la didactique des langues. Cette thèse représente donc un pont entre ces domaines et nous croyons qu'elle peut ouvrir de nouveaux horizons à la didactique des langues.

En cette fin de thèse, nous sommes en mesure de proposer des réponses à notre problématique, et d'atteindre notre objectif général concernant l'adaptation du CECRL (2001) pour le contexte post-immersif canadien. Pour reprendre les comparaisons que nous avons employées tout au long de cette thèse, nous pouvons maintenant exposer ce que signifie pour nous avoir « des têtes bien faites » (être compétent en langue), et « aller

⁹⁴ Avec Le Boterf (2006) en particulier

⁹⁵ Avec Giroux (1991; 1992) et Perrenoud (2000b; 2004) en particulier

au-delà des rouages de la langue » (entraîner des apprenants à dépasser un niveau fonctionnel de compétence langagière).

8.1 Redéfinir : avoir « des têtes bien faites »

Être compétent (avoir une « tête bien faite ») en langue, dépasse la conception *fonctionnelle* de l'agir humain, qui devrait être réservée aux appareils électroménagers ou aux robots⁹⁶. Nous avons développé dans le premier chapitre l'avènement de cette approche fonctionnelle, qui a permis tout de même de faire entrer l'école dans une mission plus pragmatique que littéraire. Nous avons aussi souligné les défis auxquels les ressortissants d'immersion font face aujourd'hui. L'immersion étant un programme fonctionnel axé sur le résultat (la communication), nous interprétons ces défis comme des stigmates qu'un niveau fonctionnel de compétence est insuffisant ; voire « en crise ». Il est intéressant de constater d'ailleurs que de nombreux écrits, de nos jours, présentent cette limitation mais, au lieu de la remettre en cause en réclame une définition plus claire (Rehorick, 2004 ; Vandergrift, 2006). Or, la théorie du pragmatique n'a pas encore fini d'être explorée, comme le montre une littérature étendue sur la perspective actionnelle de la compétence, exploitée dans le deuxième chapitre.

Dans une définition actionnelle du concept de compétence, développée au deuxième chapitre, être compétent signifie savoir-agir face à des situations aussi bien prévues que non-prévues, c'est-à-dire pouvoir créer ses propres réponses originales à partir d'un transfert ou d'une réorganisation de ressources au cœur de l'action langagière. Une telle conception, plus axée processus que résultat, laisse la place autant à l'imprévu, qu'à l'expression de la personnalité de l'individu additionnée de sa culture, et à sa créativité. Une conception actionnelle de la notion de compétence prend en compte que la réalité est beaucoup plus complexe que le monde de la salle de classe. Il semble alors essentiel de former les apprenants de langue dans cette perspective, soit de les former à la flexibilité, à l'adaptabilité et à la créativité, et non plus seulement à la communication. Nous comprenons mieux les limites d'une perspective fonctionnelle sur la compétence

⁹⁶ ...qui ne font que réaliser ce pour quoi ils ont été programmés.

langagière. Il s'agit d'une conception *comportementaliste* (qui privilégie l'idée que les compétences sont des réponses à des situations par l'exécution de ressources), et *instrumentale* (par sa concentration sur le résultat de l'action langagière, la communication). Or, rien ne se limite à ses fonctions dans le monde où nous vivons, ni les objets manipulés par des mains humaines, ni la compétence langagière.

Le référentiel de compétence pour les langues venu de l'Europe, le CECRL (2001), se réclame dans la lignée d'une perspective actionnelle de la notion de compétence. Nous avons vu dans le chapitre trois de cette thèse, que cette prise de position était un grand pas en avant pour la didactique, dans le sens où la complexité des situations est intégrée aux descripteurs de compétence. L'objectif avoué de ce document, qui est aussi didactique, est de former de véritables acteurs sociaux pour des séjours longs dans un pays étrangers, et non plus des touristes de passage. Nous avons cependant conclu, avec d'autres chercheurs, que la réflexion sous-tendant ce référentiel n'était pas tout à fait aboutie. La définition du concept de compétence reste encore trop axée sur le résultat de l'action langagière, alors que, en particulier pour notre contexte de bilinguisme post-immersif, c'est sur le processus de compétence que l'attention des décideurs devrait se porter. L'aspect qualitatif manquant à la compétence fonctionnelle de nos ressortissants d'immersion ne reprendra pas sa place centrale tant que la définition de la notion de compétence ne sera pas axée sur le processus. La suite de la thèse s'est donc consacrée à rechercher ce qu'il peut y avoir au-delà du fonctionnel.

8.2 Aller « au-delà des rouages de la langue »

Dès le chapitre quatre, nous sommes entrée dans la zone presque inexplorée de la notion de compétence, soit les savoir-agir, ou encore les processus sous-tendant l'action humaine. Notre choix de focaliser notre concept de compétence vers le processus semble rejoindre le souhait d'un apprenant ressortissant d'immersion qui veut que le programme à l'université l'amène « au-delà des rouages de la langue ». Nous avons découvert que chaque action nouvelle suit et adapte un schéma préconstruit dans une situation similaire. Le schème opératoire est à la fois toujours nouveau et toujours préexistant. La création

est permise par ce qui est déjà là, à la manière d'un musicien expérimenté capable d'improviser une musique qui reste agréable à l'oreille.

C'est à ce point de notre réflexion que nous avons fait le lien, dans le chapitre cinq, entre les études sur les processus sous-tendant la compétence par le concept de schème opératoire, et les recherches sur la performance langagière, en particulier grâce à la linguistique de corpus et la phraséologie. Ce domaine de la linguistique a réussi à mettre en évidence le phénomène des préfabriqués, dont l'utilisation est sous-tendue, selon notre hypothèse, par les schèmes opératoires. Nous rencontrons ainsi des tendances récentes en phraséologie, qui se refusent à en rester à l'idée de figement pour laisser une place à la créativité. Grâce à la conception de la compétence langagière de Cosériu, nous suivons cette tendance qui met la créativité, permise par un déjà-là socio-historique, au cœur même de l'action langagière. L'idiomaticité de la production langagière élargit, dès lors, sa définition. Elle comprend, selon notre hypothèse, les productions authentiques, c'est-à-dire similaires à des préfabriqués existants mais jamais encore prononcées par des natifs de façon conventionnelle. Nous appelons cette idiomaticité, *l'idiomaticité dynamique*. Celle-ci serait propre à chaque personne dans son utilisation de la langue, et lui permettrait de s'exprimer de façon non seulement fonctionnelle, mais aussi efficace, complexe, fluide et créative. Dans notre perspective actionnelle, l'aspect qualitatif de la compétence langagière revient sur le devant de la scène.

Notre dernier chapitre nous a permis de proposer une adaptation du CECRL (2001) en intégrant les apports théoriques précédents. Grâce au portfolio des langues qui permet à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage, nous proposons un moyen didactique d'atteindre cette idiomaticité dynamique. La littérature sur le développement des schèmes opératoires, en formation professionnelle et dans les sciences de l'éducation, nous apporte l'idée de la réflexivité. C'est par une pratique réflexive que le développement des schèmes, en tant que processus et non ressource, est postulé. La réflexivité partirait de l'action, et permettrait à l'individu d'isoler une trame invariable. Dégagée de son contexte, cette trame serait plus facilement accessible pour une transposition dans une autre situation. Notre portfolio idiomatique pour la langue

seconde, qui serait idéalement en ligne, propose de guider l'apprenant précisément dans ce travail de réflexivité.

Nos propositions concrètes pour un cadre canadien commun de référence pour les langues, en particulier pour le contexte post-immersif, constituent les apports principaux de cette thèse. Selon nous, le contexte post-immersif canadien a besoin de se munir d'un concept de compétence fort, pour relever l'enjeu du bilinguisme au niveau national. C'est dans cette optique que nous pensons avoir justifié, au fil de cette thèse, l'adoption par la didactique post-immersive d'une approche *actionnelle* de la compétence langagière focalisée sur l'*idiomaticité dynamique* qui la sous-tend.

8.3 Pour aller plus loin

La réflexion ne devrait pas se terminer sur cette proposition, bien au contraire. Si la didactique post-immersive adopte la perspective actionnelle et le concept d'*idiomaticité dynamique*, comme proposé, le champ de la recherche vers une amélioration des cours de français langue seconde post-immersifs ne fait que s'ouvrir, sur de bonnes bases. À partir du moment où la langue est reconnue comme une *action*, une large littérature sur l'apprentissage et le développement de l'action autonome, en particulier dans le monde du travail, attend à être redécouverte à la lumière des particularités du langage et des contextes d'enseignement.

Il nous semble que notre approche serait particulièrement adaptée aux programmes d'immersion étendue, tel celui qui est proposé par l'Université d'Ottawa, qui pourrait intégrer l'*idiomaticité dynamique* et l'utilisation du portfolio dans leurs curriculums. La disponibilité des professeurs et des tuteurs pour offrir un soutien personnalisé, ainsi que les cours de spécialité offerts en langue française, sont des atouts incontestables. Il devient possible, dans un tel environnement, de mettre en œuvre le portfolio idiomatique et d'accompagner les apprenants au fur et à mesure de leurs contacts avec la langue. L'*idiomaticité dynamique*, découverte en cours de langue

seconde, remarquée, conscientisée et pratiquée en cours de spécialité a de bonnes chances de se développer rapidement et correctement.

Cette thèse a aussi eu l'occasion de prendre position par rapport aux avantages et limites du CECRL, en phase d'être adopté par le monde éducatif canadien. Par les adaptations effectuées, nous mettons en doute l'idée d'un cadre de référence commun pour les langues au niveau international, dont certains chercheurs commencent à parler (Cf. Lazaruk, 2007 : 6). La diversité des contextes de chaque pays est telle qu'un niveau B2 en anglais en France, ne peut ressembler à un niveau B2 en français au Canada par exemple. L'anglais en France n'est pas une langue seconde, et l'aspect « fonctionnel » pourrait être plus évident dans les descripteurs, tandis qu'au Canada nous essayons justement de le dépasser. Nous sommes d'accord avec Lazaruk (2007 : 6) qu'un CECRL version internationale manque encore à être réalisé, et son contenu posera selon nous de véritables défis. Parmi ces défis, nous pouvons déjà identifier les suivants, et d'autres pourraient certainement allonger cette liste. Il faudrait s'entendre sur une définition de la compétence langagière (et nous pensons que cela dépend du contexte du pays) au moins pour articuler les descripteurs dans les échelles globales, s'entendre sur la répartition de la progression des apprentissages (pour déterminer la progression dans la maîtrise des ressources sous-jacentes), s'entendre sur le lien entre la maîtrise des ressources et le niveau sur l'échelle globale (ce qui est déjà un problème avec le CECRL tel qu'il est), et enfin s'entendre sur les types de tests qui permettent de classer l'apprenant à l'un ou l'autre niveau.

Nous espérons que la réflexion se poursuivra dans les directions mentionnées ici, curriculaire et didactique, et dans d'autres directions plus fondamentales, comme par exemple, pour une meilleure compréhension des mécanismes psycholinguistiques sous-tendant les préfabriqués. De notre côté, nous espérons finalement pouvoir valider de façon expérimentale nos hypothèses, afin d'élucider de façon quantifiable le lien entre l'idiomaticité dynamique et le niveau de compétence langagière. Nous pressentons un autre lien, qui pourrait être mesuré, entre le niveau de maîtrise de l'idiomaticité dynamique et la motivation de l'apprenant autant pour l'apprentissage de la langue que

pour la rencontre avec l'autre communauté linguistique. Cette motivation gagnerait selon nous à être plus humaine qu'instrumentale ou économique ; surtout si on part du principe que l'apprentissage d'une langue est l'œuvre de toute une vie.

Bibliographie

Alderson, J. C. (2007) The Challenge of diagnostic testing: do we know what we are measuring? In Fox, J., Wesche, M., Bayliss D., Cheng, L., Turner, E.C. & Doe, C. (eds). Language Testing reconsidered. Ottawa: University of Ottawa Press.

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz J. & Ollagnier, E. (eds). L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 77-94.

Alvarez, G. (1982). "Niveau-Seuil" vs. français fonctionnel et instrumental. In Léon, P.R. & Yashinsky, J. (eds). Options nouvelles en didactique du français langue étrangère. Ottawa : Didier. Pp. 7-17.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1982). Provisional Proficiency Guidelines. Hastings-on-Hudson: ACTFL.

Bachman, L. F. (2007). What is the Construct? The Dialectic of Abilities and Contexts in Defining Constructs in Language Assessment. In Fox, J., Wesche, M., Bayliss D., Cheng, L., Turner, E.C. & Doe, C. (eds). Language Testing reconsidered. University of Ottawa Press. Pp. 41-73

Bachman, L. F. & Cohen A. D. (1998). Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research. Cambridge : Cambridge University Press.

Bachman, L. F. & Palmer A. S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford : University Press.

Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'actions. Pédagogie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.

Barrière, I. (2003). Des systèmes d'évaluation en FLE, échelles de niveaux, test et certifications. EduFle.net. Didactique de l'évaluation en FLE [En ligne]. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Des-systemes-d-evaluation-en-FLE>. (Consultée le 17 octobre 2007).

Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Beckers, J. (2002). Pistes de réflexion pour développer, à l'école, les compétences de tous les élèves. Disponible sur : <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm>. (Consultée le 10 octobre 2007).

Belisle, A. T. (1997). Developing Vocabulary Knowledge in the Immersion Classroom. The bridge from Research to Practice. Edina, MN : Normandale French Immersion School. Disponible sur : <http://www.carla.umn.edu/immersion/ACIE/vol1/Bridge1.1.pdf>. (Consultée le 15 mars 2009).

Benveniste, É. (1966). Problèmes de linguistique générale I. Paris : Gallimard.

Besse, H. & Galisson, R. (1980). Polémique en didactique. Du renouveau en question. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

Besse, H. (2001). Peut-on naturaliser l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones. Le français dans le monde. (Numéro Spécial) : 29-58.

Bibeau, G. 1984. Tout ce qui brille. Langue et société. 12 : 46-49.

Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : Regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment ». Revue Parole. 34-36 : 101-136.

Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: Analyses segmentales et globales. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. 18 : 17-36.

Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. 56 (S1) : 9-49. Michigan : University of Michigan.

Blanchette, C. (2007). Reflections on the Quality of Teaching and Learning. Options pédagogiques [En ligne]. Avril. Disponible sur : <http://www.uottawa.ca/academic/cut/options/avril07/FRA/article1.html>. (Consultée le 18 novembre 2007).

Blavignac, S. (2006). Evaluation, bilan et Portfolio. Langues @ Versailles. Académie Versailles [En Ligne]. Disponible sur : <http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article85>. (Consultée le 20 octobre 2007).

Bogaards, P. (2000). Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: the Case of the Euralex French Tests. Applied Linguistics. 21(4): 490-516.

- Bonetto, E. (2003). Genèse et évolution de l'immersion française à Regina : une expression du bilinguisme canadien à Regina en Saskatchewan. Mémoire de Master. Université de Regina. April, 2003. Disponible sur : http://acpi.scedu.umontreal.ca/fr/acpi_depot/consulter.php?PHPSESSID=e7d9b3be6a8460c7562b59169565f75d. (Consultée le 11 juillet 2008).
- Bosman, C, Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (eds). (2000). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1972 & 2000). Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris: Seuil,
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Paris : Editions de Minuit.
- Bourguignon, C. (2007). Évaluation et perspective actionnelle CECR : du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences. Le français dans le monde. (353). [En ligne]. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/fle/article/353/didactique.php>. (Consultée le 13 avril 2007).
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. Connexions. Revue de psychosociologie sciences humaines. 1(81) : 25-41.
- Bracops, M. (2006). Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée. Bruxelles : De Boeck Université.
- Brindley, G. (1998). Describing language development? Rating scales and SLA. in Bachman, L & Cohen A. (eds.). Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 112-140.
- Bronckart J.-P, Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.). (2005). Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ? Lille : Presses du Septentrion.
- Bronckart J.-P, & Dolz J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In Dolz J. & Ollagnier, E. (eds). L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck Université. Pp. 27-45.
- Buck, G. (2001). Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Coda: Pour une approche dynamique des compétences langagières. In Bronckart J.-P, Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.). Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ? Lille : Presses du Septentrion. Pp. 193-227.
- Burgoon. J.-K (1976). The unwillingness-to-communicate scale: development and validation. Communication Monographs. 49 : 60-69.

Calaque, E. & David, J. (2004). Présentation. In Calaque, E. & David, J. (eds.). *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp. 7-15.

Calaque, E. (2006). Collocation et image de l'organisation lexicale. Les collocations à la croisée du discours et de la langue. *EduFle.net* [En ligne]. *Didactique du Lexique, de la sémantique FLE*. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l>. (Consultée le 23 août 2008).

Calvé, P. (1988). La didactique des langues secondes. In Mailhot-Bernard, I. & Cashman, D.M. (eds). *Les langues du Canada, l'heure de réévaluer*. Congrès pédagogique des langues officielles. Halifax, Nova Scotia.

Canadian Parents for French (CPF). (2005). Analyse documentaire : appui aux anglophones inscrits aux programmes de français postsecondaires. L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada. 58-73. Ottawa : Canadian Parents for French. Disponible sur : <http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2005/French%2005%20Report.pdf>. (Consultée le 14 juillet 2008).

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1(1) : 8-24.

Cegep. (2005). Trousse 8 : Évaluation des apprentissages. Fédération des Cégeps [en ligne]. Événement spéciaux. Disponible sur : http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=10_1 (Consultée le 10 octobre 2007).

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC)/Center for Canadian Language Benchmark (CCLB). (2006). Niveaux de compétence linguistique canadiens. Citoyenneté et immigration Canada/Citizenship and Immigration Canada. Disponible sur : http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=344&page_id=398. (Consultée le 16 octobre 2007).

Chabanne, J.-C. (2001). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. In Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (eds.). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot. Pp. 575-582.

Chanfrault-Duchet, M.F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. In Calaque, E. & David, J. (eds.). *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 103-115.

Charle, C. (2007). Derrière l'« autonomie » des universités. Faut-il coter les facultés européennes ? *Le Monde diplomatique* [En ligne]. Disponible sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/09/CHARLE/15110>. (Consultée le 26 avril 2008)

Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la compétence. Développement de l'article publié dans *Éducation permanente*. 162(1): 201-208. Disponible sur : <http://www.mag.ulg.ac.be/partic/commu/C%20Compotence%20Educ%20Perm.doc> (Consultée le 9 octobre 2007).

Chomsky, N. (1965 & 1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Éditions du Seuil.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Editions la découverte.

Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.

Comblain, A. (2004). Le bilinguisme précoce : implication sur l'acquisition de la langue maternelle orale et écrite. Communication présentée à la conférence à l'école d'orthophonie et d'audiologie. Université de Montréal. Disponible sur : <http://www.eoa.umontreal.ca/conferences/archives/comblainA/bilinguismePrecoce.pdf>

Comité permanent de la Citoyenneté et de l'immigration. (2005). *Témoignages*. Chambre des communes CANADA. CIMM [En ligne] (025) 1^{ère} session, 38^e législature. Disponible sur : <http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/Committee/381/CIMM/Evidence/EV1694532/CIMMEV25-F.PDF>. (Consultée le 16 octobre 2007).

Compétences essentielles. (2006). Qu'entend-on par compétences essentielles? Ressources humaines et développement des compétences Canada [En ligne]. Disponible sur http://srv108.services.gc.ca/french/general/Understanding_ES_f.shtml (Consultée le 16 octobre 2007).

Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Didier.

Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading & writing course. In Michael Lewis (ed.). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Boston: Thomson. Pp 70-86.

Corbeil, J.C. (2007). *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal : Québec Amérique Inc.

Cosériu, E. (2001). Dix thèses à propos de l'essence : du langage et du signifié. *Texto!* [En ligne]. VI(2). Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Cosériu_Theses.html. (Consultée le 01 octobre 2007).

Coxhead, A. (2008). Phraseology and English of academic purposes. In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 149-161.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*. 154 : 97-110.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London, New York : Longman.

Cuq, J.-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In Calaque, E. & David, J. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 61-73.

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.

D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education. A whole Institution approach*. Maidenhead : The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Dauvisis, M.-C. (2006). L'évaluation des compétences, au risque des barèmes et des notes scolaires. CNAM. Disponible sur : <http://www.ensieta.fr/jecompetence/communication/Dauvisis%2031.01.06.doc>. (Consultée le 06 novembre 2007).

Day, E.M. & Shapson S.M. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. In Faraco, M. (ed.). *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Presse universitaire de Provence. Pp. 13-27.

De Ketele, J.-M. & Delory, C. (2000). Quel héritage pédagogique pour le nouveau millénaire ? *Forum des pédagogies* [En ligne]. 35 : 9-16. Disponible sur : <http://www.henac.be/publications/profs/heritagepedagogique.pdf>. (Consultée le 03 novembre 2007).

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : convergence autour des compétences. In Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers X. (eds.). Quel avenir pour les compétences? Bruxelles: De Boeck Université. Pp. 187-191.

De Ketele, J.-M. (2006). L'approche par compétences : ses fondements. Communication présentée lors d'une rencontre partenariale sur le thème de « L'approche par compétences et l'intégration des programmes verticaux dans la formation en santé ». Disponible sur : http://www.itg.be/becausehealth/uploads/index/20061016_375189448_2presentationjmdeketele.pdf. (Consultée le 24 octobre 2007).

De Ketele, J.-M. (2006b). Approche par compétences dans l'enseignement supérieur. Communication présentée à la conférence « Compétences, Emploi et Enseignement Supérieur : L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ? ». Université Louis Pasteur. Disponible sur : <http://www.canale2.tv/video.asp?idVideo=5658&voir=oui>. (Consultée le 11 mars 2008).

De Ketele, J.-M. (2007). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Communication présentée au colloque « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs ». Observatoire des réformes en éducation [En ligne]. Disponible sur : http://www.ore.uqam.ca/Archives/Colloque2007/Diaporamas_PowerPPT_2007/26am1_P L1_DeKetele_9h.pps. (Consultée le 06 novembre 2007).

Denhiere, G. & Verstiggel, J. (1997). Le traitement cognitif des expressions idiomatiques: activités automatiques et délibérées. In Fiala, P., Lafon, P. & Piguët, M.F. (eds.). La locution: entre lexicale, syntaxe et pragmatique. Paris: Klincksieck. Pp. 119-148. Disponible sur : <http://sites.univ-provence.fr/lpc/pagesperso/denhiere/articles/Pub%20Idiomes%2097%20DG%20JCV.pdf>. (Consultée le 29 mars 2008).

Deschodt, M.-F. & François, H. (2005). Compte rendu de la session de formation sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Sections européennes et de langues orientales. Geneviève Gaillard. Disponible sur : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/hist_geo/ressources/sections_europeennes/stage/cecr.doc. (Consultée le 2 mars 2009).

Direction générale de l'Enseignement scolaire. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. ÉduSCOL [En ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>. (Consultée en septembre 2007).

Doulière, A. (2006). Les savoirs tacites. « Si les salariés savaient tout ce qu'ils savent ! » Mémoire de Master. Université de la Méditerranée Aix-Marseille II. Disponible sur : http://www.evolution-relations-sociales.fr/savoirs-tacites/docs/Savoirs_Tacites_Intro.pdf. (Consultée le 30 juillet 2008).

Dubé, F. & Champagne, N. (2007). L'évaluation des compétences au quotidien : utilisation de l'outil « le portrait de l'élève compétent ». Vie pédagogique [En ligne]. (143). Disponible sur : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/143/vp143_evaluation.pdf. (Consultée le 26 octobre 2007).

Dufays, J.-L. (2001) Introduction. In Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (eds.). Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot. Pp. 5-8.

Duhamel, R. J. (1985). French-Language Programs in Manitoba and Saskatchewan : Post-Secondary Education Challenges. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 41(5) : 819–826.

Earl, L. & Katz, S. (2006). Repenser l'évaluation en fonction des buts visés. L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage. Protocole de l'Ouest et du Nord canadien de collaboration concernant l'éducation. Disponible sur : <http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/default.html> (Consultée le 8 octobre 2007).

Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*. 20 : 29-62. Berlin : Mouton de Gruyter.

Ellis, N. C., (2008). Phraseology. The periphery and the heart of language. In Meunier, F. & Granger, S. (eds). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins Publishing Company. Pp 1-13.

Farth, P. (2008). Le Portfolio européen des langues et le cadre européen commun de référence : entre normalisation et institutionnelle et responsabilité individuelle. *Les langues modernes*. [En ligne]. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Frath_cecr_pel.pdf. (Consultée le 25 avril 2008).

Farth, P. (2008b). Introduction : Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Les Langues Modernes*. (2) : 11-18.

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to Designing College Courses*. San Francisco: The Jossey-Bass Higher and Adult education series.

Forsberg, F. (2006). *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative*. Cahiers de la recherche 34. Thèse de Phd. University of Stockholm.

Forsberg, F. (2008). *Le langage préfabriqué formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Oxford : Lang.

Fraser, G. (2006) Sorry, I don't speak French: confronting the Canadian Crisis that won't go away. Toronto: McClelland & Stewart.

Gabrielatos, C. (1994). Collocations: Pedagogical implications and their treatment in pedagogical materials. Unpublished essay. University of Cambridge. Disponible sur : <http://www.gabrielatos.com/Collocation.pdf>. (Consultée le 22 Août 2008).

Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris : Didier.

Galisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris : CLE International.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier-Credif.

Genesee, F. (1984). French immersion programs. In Shapson, S. & D'Oyley, V. (eds.). Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Pp 33-54.

Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge, Mass: Newbury House Publishers.

Gérard, F. M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. Antipodes. 156 : 26-34. Disponible sur : <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=11&uid=104&found=1&lg=fr>. (Consultée le 13 avril 2008).

Gérard, F. M. (2005). Évaluer des compétences ou ne pas se tromper de cibles. Liaisons. 40 : 7-9. Disponible sur : <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=92&lg=fr>. (Consultée le 13 avril 2008)..

Gérard, F. M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. Communication présentée au Colloque de l'ORÉ. « Logique de compétences et développement curriculaire ». Montréal. Disponible sur : http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/la_complexite_dune_evaluation_des_compences&s=3&rs=17&uid=293&lg=fr. (Consultée le 13 avril 2008).

Germain, C. (1982). Français fonctionnel, situationnel ou notionnel ? In Léon, P.R & Yashinsky, J. (eds). Options nouvelles en didactique du français langue étrangère. Ottawa : Didier.

Germain, C. & LeBlanc, R. (1986). La pédagogie de la communication : essai de définition. In Boucher, A.M., Duplantie, M. & LeBlanc, R. (eds). Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montréal : CEC inc./CEPCEL.

Germain, C. (1991). *Le point sur... L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec): Centre Educatif et Culturel.

Germain, C. (2005). L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XX^e siècle. *Revue de l'AQEFLS*. 25(2). Disponible sur : <http://www.aqefls.org/pages/revue/vol25num2/vol25num2.html> (Consultée le 10 octobre 2007).

Germain, C. & Netten, J. (2006). La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada. *Dialogues et cultures*. 50 : 447-453. Disponible sur : <http://www.caslt.org/pdf/Netten-Germain%20Atlanta-04.PDF>. (Consultée le 17 juillet 2008).

Girard, D. (1974). *Les langues vivantes*. Paris : Larousse.

Giroux, A. (1991). La "teste bien faite": à réinventer. *La Revue canadienne de l'éducation*. 16(4) : 397-420. Disponible sur : <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE16-4/CJE16-4.pdf>. (Consultée le 17 juillet 2008).

Giroux., A. (1992). La crise éducative: trajectoires de renouvellement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 17(2) : 192-207. Disponible sur : <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-2/CJE17-2-05Giroux.pdf>. (Consultée le 10 juillet 2008).

Giroux., A. (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Montréal : Liber.

Giroux, M. (2007). Synthèse des écrits du conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du nouveau pédagogique. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. Disponible sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/Avis_CSE.pdf. (Consultée le 24 mars 2009).

Goldberg E. & Noels, K. A. (2006). Motivation, Ethnic Identity, and Post-Secondary Education Language Choices of Graduates of Intensive French Language Programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 62(3) : 423–447.

Goodman, B., Henderson, D. & Stenzel, E. (2006). *An Interdisciplinary Approach to Implementing Competency Based Education in Higher Education*. Portland: The Edwin Mellen Press.

Goullier, F. (2007). Faut-il appliquer le Cadre commun de référence pour les langues (CECRL) ? Communication présentée par Christian Puren à la Journée Européenne des Langues. CRDP Bourgogne. Disponible sur : <http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html#video>. (Consultée le 21 novembre 2007).

Gouvernement du Canada. (2003). Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles. Bureau du Conseil Privé/Privy Counsel Office. Disponible sur : http://fane.networkcentrix.com/media_uploads/pdf/354.pdf. (Consultée le 07 novembre 2007).

Gouvernement du Canada (2005) Rapport annuel sur les langues officielles. Recommandations Section C. Patrimoine canadien/Canadian Heritage. Disponible sur : http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/plan-2013/3_f.cfm. (Consultée le 29 novembre 2007).

Gouvernement du Québec. (2006). Description de niveaux de compétence langagière en français, langue seconde. Immigration et Communautés Culturelles. Disponible sur : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/competence-langagiere/index.html> (consultée le 16 octobre 2007).

Gouvernement du Québec. (2007). Un curriculum renouvelé à l'intention des adultes. Programme de la formation de base commune. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/index.asp?page=curriculum>. (Consultée le 11 mars 2008).

Grandtner, A.-M. & Fortin, A.M. (2007). CommUniQ: Pour des savoirs qui s'expriment! Ou pourquoi développer des compétences communicationnelles et langagières dans le réseau de l'Université du Québec. In Frenay, M., Raucent, B. & Wouters, P. (eds). Actes du quatrième colloque : « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions ». Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. Pp. 167-187.

Granger S. & Meunier S. (2008). Phraseology in language learning and teaching. Where to from here? In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching. Amsterdam, Philidelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 247-252.

Granger S. & Meunier S. (2008b). Introduction. The many face of phraseology. In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching. Amsterdam, Philidelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp XIX-XXVIII.

Greidanus, T., Bogaards, P., Van der Linden, E., Nienhuis, L., & De Wolf, T. (2004). The construction and validation of a deep word knowledge test for advanced learners of French. In P. Bogaards & B. Laufer. (eds.). Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Pp. 191–208.

Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (ed). New horizons in linguistics. Harmondsworth: Penguin.

Halsall, N. D. (1998). French immersion : the success story told by research. Keynote address at the French Immersion in Alberta: Building the Future conference. Edmonton. Disponible sur : <http://www.cpf.ca/english/Resources/Keynote%20address.pdf>. (Consultée le 7 février 2008)

Hamel, M.-J. & Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. The Canadian journal of applied linguistics. 10(1) : 25-45.

Hammerly, H. (1987). The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication. Modern Language Journal. 71(4): 395-401.

Hammerly, H. (1989). French Immersion : Myths and Reality. A Better Classroom Road to Bilingualism. Calgary: Destelig.

Hammerly, H. (1991). Fluency *and* Accuracy. Towards Balance in Language Teaching and Learning. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

Harley, B. (1984). How good is their French? Language and Society. (12): 57-63.

Hausmann, P. & Blumenthal, F. J. (2006). Présentation : Collocations, corpus, dictionnaires. Langue Française. 2(150) : 3-13.

Higgs, T. V. (ed.). (1984). Teaching for Proficiency: The Organizing Principle. Lincolnwood: National Textbook Company.

Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In Michael Lewis (ed.). Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson. Pp 47-69.

Hirtt, N. (2005). Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique. Pédagogie de l'incompétence. L'école démocratique [En ligne]. Disponible sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article275>. (Consultée le 15 mars 2009).

Hoey, M. (2000). Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis. New York : Routledge.

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Perigamon.

Horst, M. & Cobb. T. (2006). Editorial: Second language vocabulary acquisition. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*. 63(1) : 1-12.

Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing. Some implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen : Niemeyer.

Howarth, P. (1998). *Phraseology and Second Language Proficiency*. *Applied Linguistics*. 19(1). Disponible sur: <http://www.leeds.ac.uk/languages/contact/people/howarth.html>. (Consultée le 6 avril 2008).

Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *Modern Language Journal*. 91(4) : 663-667.

Hymes, D. H. (1982 & 1991) *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF.

Seung Jung, K. (2004). *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among korean EF (English as a foreign language) students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition*. PhD Dissertation. The Ohio State University. Disponible sur : <http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi?osu1101267838>. (consultée le 14 février 2008).

Inspection générale de l'éducation nationale. (2007). *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*. Rapport IGEN 009. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid4608/l-evaluation-en-langue-vivante-etat-des-lieux-et-perspectives-d-evolution.html>. (Consultée le 27 octobre 2007).

Jean, G. (2005). *Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes: le cas des exercices grammaticaux*. *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*. 61 (4) : 519-542.

Johnson, K. & Porter, D. (1983). *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London, New York : Academic Press.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. *Perspectives en éducation et Formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph. (2007). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative*. Communication présentée au colloque de l'ORÉ « Logique de compétences et développement curriculaire ». Montréal. Disponible sur : http://www.ore.uqam.ca/Archives/Colloque2007/Diaporamas_PowerPPT_2007/26am1_PL1_Jonnaert_8h45.pps (Consultée le 06 novembre 2007).

Jonnaert, Ph. (2007b). Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs : pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas ? Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) [En ligne]. Disponible sur : http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/PhJ_PPOversusAPC.pdf. (Consultée le 06 novembre 2007).

Jonnaert, Ph. (2007c). Le concept de compétence revisité. Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/TextePJREF07final.pdf>. (Consultée le 23 février 2008).

Jonnaert, Ph. (2007d). Constructivisme. Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) [En ligne]. Disponible sur : http://www.ore.uqam.ca/Madagascar/Curriculum/T6_constructivisme2_PJ_22janv.pdf. (Consultée le 7 février 2009).

Jonnaert, Ph. & Masciotra, D. (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi. In Ettayebi, M., Jonnaert, Ph. & Lafortune, L. (eds.). Observer les réformes en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec. Pp. 54-75.

Joshua, S. (2002). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté majeure? In Dolz J. & Ollagnier, E. (eds). L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck Université. Pp. 115-129.

Kramsch, C. (1986). Proficiency versus achievement: reflections on the proficiency movement. ADFL Bulletin. 18 (1): 22-24. Disponible sur : <http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/V18N1/181022.htm>. (Consultée le 15 mars 2009).

Krashen, S.D. (1984). Immersion : why it works and what it taught us. Language and Society. (12): 48-54.

Klieme, E, Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P, Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2003). Le développement de standards nationaux de formation. Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche/ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Disponible sur : http://www.bmbf.de/pub/le_developpement_de_standards_nationaux_d_formation.pdf. (Consultée le 24 octobre 2007).

Laberge, J. (1997). Le problème de la relation du corps et de l'esprit. Quatrième partie : le fonctionnalisme. Encéphie : Encyclopédie hypertexte de la philosophie [En ligne]. Disponible sur : http://www.cvm.qc.ca/syllabus/s_html/index.html. (Consultée le 10 janvier 2007).

Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, Mass : Newbury House Publishers.

Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In Hornby, P. A. (ed.). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational implications*. New York: Academic Press.

Laniel, D. (2005). Le vocabulaire en français langue seconde: de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur. *Revue de l'AQEFLS*. 25(2) : 73-100.

Lapkin, S., Swain, M., & Argue, V. (1983). *A trial balloon that flew*. Toronto: OISE press.

Laurier, M. D., Lussier, D., Lalande J. P., Carrera, M., Drouin, L. & Piccolo, A (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes, version finale*. Montréal : MRCIC.

Laurier, M. D. (2003). *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*. Outremont: Les éditions Quebecor.

Laurier, M. D., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan morin éditeur.

Lazaruk, W. (2007). *Le Cadre européen et le Canada*. Communication présentée au Colloque international de la Fédération internationale des professeurs de français : « Le cadre européen, une référence mondiale ? ». Sèvres, France.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris : Éditions d'Organisations.

Legallois, D. & François, J. (2006) *Autour des grammaires de constructions et de patterns*. Cahier du Crisco (21). Caen : Université de Caen. Disponible sur : <http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/cahier21.pdf>. (Consultée le 18 mars 2009).

Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. In Leplat, J. & Montmollin, M. (eds.). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès éditions. Pp. 161-170.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into practice*. London: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Boston: Thomson.

- Lewis, M. (2000a). There is nothing as practical as a good theory. In Lewis M. (ed.). Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson. Pp. 10-27.
- Lewis, M. (2000b). Language in the Lexical Approach. In Lewis, M. (ed.). Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson. Pp 126-154.
- Lewis, M. (2000c). Learning in the Lexical Approach. In Lewis M. (ed.). Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson. Pp 155-185.
- Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin : Authentik.
- Little, D. Hodel, H. D., Kohonen, V., Meijer, M. & Percolvá, R. (2008). Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues - arguments, matériels et ressources. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe.
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, S. & Madden, C. (eds.). Input and Second Language Acquisition. Pp. 377-393.
- Loubard, P. (2000). La connaissance fonctionnelle du français, d'un besoin quasi insoupçonné à un besoin social bien réel. Entreprises manufacturières de 10 à 49 employés. Office québécois de la langue française. Gouvernement du Québec. Disponible sur : <http://www.olf.gouv.qc.ca/RESSOURCES/sociolinguistique/situation/connfonctionnelle.html>. (Consultée le 26 mars 2009).
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes. 43(4) : 701-717.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. Applied Linguistics. 15(3) : 263-287. Disponible sur : <http://apliij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/15/3/263.pdf>. (Consultée le 28 juin 2008).
- Lyster, R. (2007). Learning and Teaching Languages through Content. A counterbalanced approach. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- MacFarlane, A. (2001). Are Brief Contact Experiences and Classroom Language Learning Complementary? Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes. 58(1) : 64-83.
- Mackey, F.W. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck.

MacIntyre, P. D., Baker, C. S., Clément, R. & Donovan, L.A. (2003). Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *The Canadian modern language review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 59(4) : 589-607.

Mak, K.T. (2005). The dynamics of collocation: A corpus-based study of the phraseology and pragmatics of the introductory-*it* construction. PhD. Dissertation. University of Texas (Austin). Disponible sur : <http://dspace.lib.utexas.edu/bitstream/2152/795/1/makk46662.pdf>. (Consultée le 30 mars 2008).

Mannavarayan, J.-M. (2002). *The French Immersion Debate. French for all or All for French?* Calgary : Detselig Enterprises Ltd.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.

Masciotra, D., Jonnaert, Ph., & Daviau, C. (2006). La compétence revisitée dans une perspective située. *Observatoire des réformes en éducation (ORÉ)* [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra02.pdf>. (Consultée le 17 avril 2008).

Masciotra, D. (2005). Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie Pédagogique* [En ligne]. (134). Disponible sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/134/vp134_29-31.pdf. (Consultée le 17 avril 2008).

Masciotra, D. (2007). Que dit la compétence de plus que l'intelligence ? Point de vue de l'énaction. Communication présentée au Colloque de l'ORÉ. « Logique de compétences et développement curriculaire ». Montréal. Disponible sur : http://www.ore.uqam.ca/Archives/Colloque2007/Diaporamas_PowerPPT_2007/MasciotraColloqueORE2007.pps. (Consultée le 11 mars 2008).

Mathéron, Y. (2007). Quelques réflexions pour initier un débat sur « la pédagogie des compétences ». Réponse à M. Crahay. *EducMath* [en ligne]. Disponible sur : <http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/competences/matheron> (Consultée le 10 octobre 2007).

Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In Bronckart J.-P, Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Presses du Septentrion. Pp. 139-161.

Meirieu, P. (2006). Dialogue avec des professeurs de philosophie sur « l'approche par compétences en éducation ». Site de Philippe Meirieu consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie [En ligne]. Disponible sur : <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/competences.pdf>. (Consultée le 24 janvier 2008).

Mejri, S. (2004). L'idiomaticité, problématique théorique. Cahier du CERES, Série linguistique. (12) : 231-243.

Mel'čuk, I. (1995). Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In Everaert M., Van Der Linden, E.-J., Schenk, A. & Schreuder R. (eds). *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 167-232.

Mel'čuk I. (1997). *Leçon inaugurale : Vers une linguistique Sens-Texte*. Paris : Collège de France.

Mel'čuk, I. (2003a). Collocations dans le dictionnaire. In Szende, T. (ed.). *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Paris : Honoré Champion. Pp. 19-64.

Mel'čuk, I. (2003b). Collocations : définition, rôle et utilité. In Grossmann, F. & Tutin, A. (eds). *Les collocations; analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt. Pp. 23-32.

Mel'čuk I. & Polguère A. (2006). Dérivations sémantiques et collocations dans le DiCo/LAF. *Langue française*. (150): 66-83.

Ministère de l'éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. Disponible sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/ind_ref.htm. (Consultée le 15 mars 2009).

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. Disponible sur : http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm. (Consultée le 15 mars 2009).

Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Éditions du Seuil.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde*. (Numéro spécial) : 107-142.

Montmollin, M. (De). (2001). La compétence. In Leplat, J. & Montmollin, M. (eds.). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès éditions. Pp. 11-26.

Morel, D (2008). What do I teach/Qu'est-ce que j'enseigne? Qu'est-ce qu'ils apprennent? Des rapprochements à faire! Vie pédagogique [En ligne]. (148). Disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp?page=Traduction>. (Consultée le 23 février 2009).

Morris, C.M. (2006). Citizens of the world: The right education for changing times. Communication présentée à l'Associations des universités et collèges du Canada/Associations of Universities and Colleges of Canada. Ottawa. Disponible sur : http://www.aucc.ca/_pdf/english/speeches/2006/morris_cfuw_09_01_06_e.pdf. (Consultée le 28 juillet 2008).

Mougeon, R., Rehner, K., & Nadasdi, T. (2004). The learning of Spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada. *The Journal of Sociolinguistics*. 8(3):408-432.

Muller, F. (2005). Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant) [En ligne]. Paris : L'étudiant. Chapitre 27 disponible sur : <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/manuel/definirunobjectif/cadre.htm>. (Consultée le 07 novembre 2007).

Nassaji, H. (1999). Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 55(3) : 385-402.

Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.

Nation, P. (2001). *Teaching vocabulary in another language*, Cambridge : Cambridge University Press.

Nattinger J.R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*. 8(2) : 183-211. Disponible sur : <http://www.frenchforlife.ca/images/Lessons%20learned%20from%20Intensive%20French.pdf>. (Consultée le 8 février 2009).

Oasisfle.com. La pédagogie par objectifs. L'enseignement l'apprentissage du français langue étrangère [En ligne]. Disponible sur : http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_par_objectifs.HTM. (Consultée le 06 novembre 2007).

Oller, J. W. Jr. (1978). Pragmatics and Language Testing. In Spolsky, B. (ed). *Approaches to Language Testing*. Arlington: Center for Applied Linguistics. Pp. 39-57.

Omaggio Hadley, A. (1983). *Proficiency-Oriented Classroom Testing*. *Language in Education: Theory and Practice* 52. Washington: Center for Applied Linguistics.

Omaggio Hadley, A. (ed.) (1985). *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties That Bind*. Middlebury: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Omaggio Hadley, A. (1986) *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle.

Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston : Heinle and Heinle.

Osborne, J. (2008). *Phraseology effects as a trigger for errors in L2 English*. In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philidelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 67-83.

Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Québec city : Centre International de Recherche sur le bilinguisme.

Pastré, P. (2001). *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*. In Leplat, J. & Montmollin, M. (eds.). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès éditions. Pp.147-160.

Pekarek Doehler, S. (2005). *De la nature située des compétences en langue*. In Bronckart J.-P, Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Presses du Septentrion. Pp. 41-68.

Pekarek Doehler, S. (2006). *Compétence et langage en action*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. (84) :9-45.

Perrenoud, Ph. (1976). *De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique*. *Revue européenne des sciences sociales*. (38-39) : 451-470. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1976/1976_02.html. (Consultée le 14 avril 2008).

Perrenoud, Ph. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. In Bentolila, A. (ed.). *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan. Pp. 73-88.

Perrenoud, Ph. (1995b) *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* In *Pédagogie collégiale*. 9(1) : 20-24.

Perrenoud, Ph. (1999). L'école saisie par les compétences. Communication présentée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec : « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ». Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html. (Consultée le 02 novembre 2007).

Perrenoud, Ph. (2000a). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale : « Réussir au collégial ». Montréal. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html. (Consultée le 02 novembre 2007).

Perrenoud, Ph. (2000b). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? Communication présentée à l'Ecole de soins infirmiers de Chantepierre. Lausanne. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_20.html. (Consultée le 21 juin 2009).

Perrenoud, Ph. (2001). Compétences, langage et communication. In Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G., Maeder, C. (eds.). Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot. Pp. 17-31.

Perrenoud, Ph. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. Résonances (3) : 7-9. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html. (Consultée le 01 novembre 2007).

Perrenoud, Ph. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Communication présentée au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation. Girona. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html. (Consultée le 18 juillet 2008).

Perrenoud, Ph. (2005). Compétences et évaluation. Entrevue avec Philippe Perrenoud, par Liliane Portelance. Formation et Profession. 11(1) : 5-15. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_05.html. (Consultée le 17 avril 2008).

Perrenoud, Ph. (2006). Développement de compétences, méthodes actives et constructivisme. In Frenay, M., Raucent, B. & Wouters, P. (eds). Actes du quatrième colloque : « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions ». Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Phipps, A. & Gonzales, M. (2004). Modern Languages: learning & teaching in an intercultural field. London, Thousand Oaks: Sage publications.

Polguère, A. (2000). Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)* (21) : 75-97.

Polguère, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In Grossmann, F. & Tutin, A. (eds). *Les collocations, analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt. Pp. 117-134.

Polguère, A. (2008). Pour un transfert des savoirs lexicographiques. In Durand J., Habert B., & Laks, B. (eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris: Institut de Linguistique Française. Pp. 1277- 1285. Disponible sur : <http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08331.pdf>. (Consultée le 19 mars 2009).

Porcher, L. (2006). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education

Poulsen, S. (2005). Collocations as a language resource. A functional and cognitive study in English phraseology. Ph.d. dissertation. University of Southern Denmark. Disponible sur : <http://www.humaniora.sdu.dk/phd/dokumenter/filer/Afhandlinger-48.pdf>. (Consultée le 24 janvier 2008)

Prodromou, L. (2007). Bumping into creative idiomaticity. *English Today* 89. 23(1) : 14-25. Cambridge : Cambridge University Press.

Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Langues modernes. Les langues modernes*. (2) : 12-29. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_problematique_evaluation_scolaire.pdf. (Consultée le 13 avril 2008).

Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Les langues modernes*. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>. (Consultée le 17 octobre 2007).

Puren, C. (2006b). Quelques conclusions personnelles sur les « Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques ». *Les langues modernes*. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>. (Consultée le 19 novembre 2007).

Puren, C. (2006c). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire social et le faire social. *Les langues Modernes*. [En ligne]. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=389. (Consultée le 24 juillet 2008)

Puren, C. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence. Communication présentée à la journée des langues. Nancy. Les langues Modernes. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>. (Consultée le 17 octobre 2007).

Puren, C. (2007b). De l'approche communicative à l'approche actionnelle. Communication présentée à la journée des langues. Nancy. Les langues Modernes. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article758>. (Consultée le 03 novembre 2007).

Puren, C. (2008). Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours. Les langues Modernes. [En ligne]. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_lettre_ouverte_liste_interlangue.pdf. (Consultée le 11 mars 2008).

Rebuffot, J. (1993). Le Point sur l'immersion au Canada. Anjou, Québec : CEC.

Rehorick, S. (2004). Plan deux mille treize (2013). Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement de la langue seconde. Patrimoine canadien/Canadian Heritage. Disponible sur : http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/plan-2013/plan_2013_f.pdf. (Consultée le 06 novembre 2007).

Rehorick, S. & Lafargue, Ch. (2005). The European Language Portfolio and its Potential for Canada. National Workshop Report Proceedings. Second Language Education Center. University of New Brunswick.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.

Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de PhD. Université Victor Segalen Bordeaux 2. Disponible sur : <http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>. (Consultée en octobre 2007).

Richards, J., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. New York: Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

Richard, M. & Bissonnette, S. (2001). Comment construire des compétences en classe ? Des outils pour la réforme. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Richmond, I. (2005). Pas de français S.V.P., nous sommes à l'université maintenant. L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada. 55-57. Ottawa : Canadian Parents for French. Disponible sur : <http://www.cpf.ca/fra/pdf/ressources/rapports/fls/2005/French%2005%20Report.pdf>. (Consultée le 14 juillet 2008).

Rieunier, A. (2004). Psychologie et pédagogie, à la recherche des fils de la trame (suivi d'un glossaire des principes notions). Actualité de la formation permanente. (191) :1-15. Disponible sur : <http://www.meirieu.com/ECHANGES/rieunierpsyetped.pdf>. (Consultée le 06 novembre 2007).

Richer, J. J. Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues. La passerelle [En ligne]. Disponible sur : http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/index.htm. (Consultée le 3 février 2009)

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration dans l'enseignement. Avec la collaboration de Jean-Marie Ketele. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. Refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation. Alger : UNESCO-ONPS. Pp. 107-124. Disponible sur : http://www.bief.be/docs/publications/evaluation_des_compences_070220.pdf. (Consultée le 13 avril 2008).

Roegiers, X. (2006). Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications. Communication présentée au colloque : « La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur ». Bruxelles : BIEF. [EN ligne] Disponible sur : http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/approche_par_compences_dans_lenseignement_superieur&s=3&rs=17&uid=34&lg=fr. (Consultée le 23 février 2008).

Roegiers, X. (2007). Curricular Reforms Guide Schools: But, where to? Prospects. XXXVII(2) : 14-44 Disponible sur : <http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications&s=3&rs=17&lg=fr>. (Consultée le 13 avril 2008).

Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme 'compétence' en éducation... Enjeux. (37-38) : 132-142.

Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives. In Frenay, M., Raucant, B. & Wouters, P. (eds). Actes du quatrième colloque : « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions ». Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. Pp. 181-188. Disponible sur : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/61023.pdf>. (Consultée le 01 novembre 2007).

Rosen, E. (2003a). Du niveau A1 au niveau C2. Étude de synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques. Paris : Didier.

Rosen, E. (2003b). Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers : le Cadre européen commun de référence pour les langues. Communication présentée au 1^{er} Colloque international de l'Association des directeurs de Centres universitaires d'études françaises pour étrangers. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/adcuef/Rosen.pdf>. (Consultée le 28 mars 2009).

Rosen, E. (2007). Le point sur le cadre européen de référence pour les langues. Paris : CLE international.

Rousseau, J.J. (1966 [1762]). Émile ou de l'éducation. Paris : Garnier-Flammarion.

Savignon, S.J. (1985). Evaluation of Communicative Competence. The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *Modern Language Journal*. 69(2) : 129-134.

Schmidt, R. (2000). Foreword. In Riggenbach, H. (ed.). *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor : University of Michigan Press. Pp. V-Viii.

Selva, T. (1999). Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde. Thèse de PhD. Université de Franche-Comté. Disponible sur : <http://www.kuleuven.be/grelep/membres/tselva/theseselva.pdf>. (Consultée le 22 août 2008).

Selva, T., Verlinde, S. & Binon, J. (2002). Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français. *Proceedings of the 10th EURALEX International Congress*. Copenhagen. Disponible sur : <http://www.kuleuven.be/grelep/publicat/euralex02a.pdf>. (Consultée le 22 août 2008).

Selva, T., Verlinde, S. & Binon, J. (2003). Modèles de dictionnaires multifonctionnels: le Dafa et le Dafles. Communication présentée au Séminaire « Multilingual Terminography: Towards Intelligent Dictionaries ? » Disponible sur : http://ltc.ehb.be/terminography/abstracts/abs_selva_binon_verlinde.pdf. (Consulté le 23 août 2008).

Segler, T.M. (2001). Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. Unpublished PhD Research Proposal. University of Edinburgh. Disponible sur: <http://homepages.inf.ed.ac.uk/s9808690/newprop.pdf>. (Consultée le 19 août 2008).

Seguin, M. (2000). La langue française dans les écoles de Montréal. Avis présenté à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Montréal. Disponible sur : <http://www.alliancedesprofs.qc.ca/utilisateur/documents/m%C3%A9moire-avis-langue-ensemble.pdf>. (Consultée le 28 mars 2009).

Shapson, S. (1985). Post-Secondary Bilingual Education : Identifying and adapting to the Shift in Second-Language Demands. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 41(5) : 827–833.

Siepmann, D. (2008). Phraseology in learner's dictionaries. What, where and how ? In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philidelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 185 - 202.

Simon, L. & Tardif, N. (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle à la base du développement des compétences. Avec la collaboration de Laurence Solar-Pelletier. *Le Point en administration scolaire*. 9(1). Disponible sur : http://www.usherbrooke.ca/gef/documents/documentpdf/Le_Point_2006_02_16.pdf. (Consultée le 20 août 2008).

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford : Oxford University Press.

Sinclair, J. (2008). The phrase, the whole phrase, and nothing but the phrase. In Granger, S. & Meunier, F. (eds). *Phraseology : An interdisciplinary perspective*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. Pp. XV-XIX.

Singh, R. (1986). Immersion, Problems and Principles. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*. 42(3) : 559-71.

Skogen, R. (2006). *Holding the Tension in the Sphere of the Between: French immersion graduates in a Francophone post-secondary institution*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta. Edmonton, Alberta, Canada.

Spilka, I. (1976). Assessment of Second Language performance in Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*. 32(5): 543-561.

Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quels critères pragmatiques avons-nous besoin ? *Les Cahiers de l'Aplut*. 18(3) : 23-44. Disponible sur : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursmaitrise22.htm> (Consultée le 17 octobre 2007).

Springer, C. (2000). Les multiples facettes du concept de « compétence » : que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Cours de maîtrise. Strasbourg : Université Marc Bloch. Disponible sur : <http://u2.u-strasbg.fr/dilinet/coursmaîtrise23Geped.htm>. (Consultée le 1er avril 2008).

Springer, C. (2002). Recherches sur l'évaluation en L2 de quelques avatars de la notion de compétence. In Castellotti, V. & Py, B. (eds.). La notion de compétence en langue. Lyon : ENS Editions. Pp. 61-82.

Statistique Canada/Statistics Canada. (2006). Le portrait linguistique en évolution, recensement de 2006 : résultats. Profil des communautés de 2006. Halifax région métropolitaine de recensement.

Stern, H. H. (1984). A quiet language Revolution. Second-Language Teaching in Canadian Contexts. Achievements and New Directions. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes. 40(4): 506-524.

Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy in Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. The development of bilingual proficiency. Cambridge : Cambridge University Press.

Stern, H. H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Svensson, M.-H. (2004). Critères de figement : L'identification des expressions figées en français contemporain. Thèse de PhD. Umeå Universitet. Disponible sur : http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_umu_diva-335-1_fulltext.pdf. (Consultée le 29 mars 2009).

Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden (eds.). Input in Second Language Acquisition. New York: Newbury House. Pp. 235-256.

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : CLE international.

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. Le français dans le monde (344). [En ligne]. Disponible sur <http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php>. (Consultée en septembre 2007).

Tagliante, C. (2007). Évaluer avec le CECRL. Synthèse de la communication présentée au colloque de la FIPF. Franc-parler. [En ligne]. Disponible sur : http://www.franc-parler.org/dossiers/cecr_evaluer.htm. (Consultée le 17 octobre 2007).

Tardif, J. (2006) L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.

Tremblay, O. (2003). Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. Mémoire de Master. Université de Montréal. Disponible sur: <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/TremblayMA2003.pdf>. (Consultée le 24 août 2008).

Tremblay, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique. In Calaque, E. & David, J. (eds.) Didactique du lexique. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 127-139.

Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Paris: Hachette.

Tréville M.-C. (2000). Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Québec : les éditions LOGIQUE.

Tucker, R.G. (1984). The future of language policy in education. In Shapson, S. & D'Oyley, V. (eds.). Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon : Multilingual Matters. Pp. 143-153.

Université d'Ottawa (2005). Vision 2010. Academic Strategic Plan. Disponible sur : http://web5.uottawa.ca/vision2010/pdf/strategic_plan.pdf. (Consultée le 18 novembre 2007).

Université d'Ottawa (2007). Énoncé de principe en matière d'enseignement et d'apprentissage. Disponible sur : http://www.uottawa.ca/vr-etudes-academic/fr/enonce_mea.html. (Consultée le 18 novembre 2007).

Useille, Ph. (2002). Transcrire un « approche actionnelle » dans la conception des environnements multimédias: quels enjeux méthodologiques et techniques? In Knoerr, H. & Weinberg, A. (eds.). Contribution des nouvelles technologies à la Francophonie. Ottawa: Nora medialangue. Pp 77-102.

Ushioda, E. (1996). Learner Autonomy: The role of motivation. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Van Ek, J.A. (1979). The threshold level. In Brumfit, C. J & Johnson, K. (eds). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Vandergrift, L. (2006). Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada. Ottawa : Patrimoine canadien/Canadian Heritage.

- Van Der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*. XI(1): 33-44.
- Vasseur, M.-Th. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. *Compétence en langue ou efficacité en discours ?* In Castelotti, V. & Py, B. (eds.). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Editions. Pp. 37-50.
- Warren, B. (2005). A Model of Idiomaticity. *Nordic Journal of English Studies*.4(1): 35–54.
- Wible, D. (2008). Multiword expressions and the digital turn. In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Phildelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 163 - 181.
- Wiktorsson, M. (2003). *Learning Idiomaticity. A Corpus-Based Study of Idiomatic expressions in Learners' Written Production*. Lund: Lund Studies in English 105.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London : Oxford University Press.
- Wong, W. & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *AILE*. (14). [En ligne]. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1476.html>. (Consultée le 29 mars 2009).
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2005). Idiomaticity in an L2: linguistic processing as a predictor of success. Paper submitted for Proceedings of IATEFL Conference. Disponible sur : <http://www.cardiff.ac.uk/encap/clcr/flarn/wrayiatefl.pdf>. (Consultée le 1er avril 2008).
- Wray, A. & Fitzpatrick, T. (2006). Individual Differences in L2 Memorization. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. 63(1): 35-56.
- Wray, A & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. In Meunier, F. & Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Phildelphia : John Benjamins Publishing Company. Pp 123-147.
- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In Hyltenstam, K. & Obler, L. (eds). *Bilingualism across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 55 - 69.