

La communication en classe de langue : différences de contextes d'enseignement entre le FLE et l'ALE

Nancy KEMPS, Alex HOUSEN, Michel PIERRARD

Vrije Universiteit Brussel

I. Problématique et questions de recherche

Notre contribution est fondée sur les observations de deux études consacrées à l'enseignement du FLE et de l'ALE en Flandre. Housen, Janssens et Pierrard (2001) ont étudié la situation d'enseignement du FLE et de l'ALE dans la dernière année de l'enseignement secondaire en Flandre. L'étude a montré que les compétences langagières, les attitudes et les motivations des lycéens de +/- dix-huit ans étaient globalement plus élevées pour l'anglais que pour le français. Un deuxième projet de recherche a été lancé en 2005 afin de comparer l'enseignement du FLE et de l'ALE au début de la première année d'enseignement secondaire, c'est-à-dire auprès de lycéens de +/- douze ans. Cette étude a abouti à des résultats similaires à ceux de 2001: avant même d'entamer le curriculum d'anglais, les apprenants ont déjà une compétence langagière plus élevée en anglais, ainsi que des attitudes et des motivations plus positives envers l'anglais qu'envers le français. Ces données sont à première vue assez étonnantes : en effet, tout d'abord, le français est une des deux langues officielles de Belgique ; ensuite, le contact curriculaire avec le français est quantitativement beaucoup plus intense qu'avec l'anglais : l'enseignement du français débute dans les deux dernières années de l'enseignement primaire, tandis que celui de l'anglais ne commence que dans la première année du secondaire. En outre, dans le secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est plus élevé pour le français que pour l'anglais.

Trois types de facteurs semblent susceptibles d'expliquer ce résultat apparemment paradoxal: (a) les facteurs typologiques: l'anglais est plus proche du néerlandais que le français, qui n'est pas une langue germanique, (b) les facteurs externes/macro-contextuels: le contexte extracurriculaire ou sociétal favorise largement l'anglais et (c) les facteurs internes/micro-contextuels : l'efficacité du processus d'enseignement.

Dans cette contribution, nous nous limiterons à apprécier l'impact du dernier type de facteurs, c'est-à-dire les facteurs micro-contextuels. Nous posons l'hypothèse, largement partagée en didactique des langues étrangères (e.a. Canale & Swain 1980, Bérard 1991, Widdowson 1996), que la qualité et l'efficacité du processus d'enseignement seront déterminées par son degré de communicativité, c'est-à-dire par l'intensité de l'interaction et de l'utilisation de la L2 pour cette interaction en classe de langue. Dans cette optique, nous évaluerons la pratique de classe d'un certain nombre de cours de FLE et d'ALE dans le but de mesurer leur degré de communicativité. Les questions de recherche globales auxquelles nous tenterons de répondre sont donc les suivantes :

- Quel est le degré de communicativité des cours de FLE et d'ALE évalués ?
- Ce degré de communicativité est-il effectivement plus élevé dans le cas des cours d'ALE ?
- La différence de communicativité est-elle générale ou se manifeste-t-elle plus particulièrement dans des aspects spécifiques des activités pédagogiques et didactiques ?

II. Méthodologie

A. Échantillon

Le corpus de cette analyse consiste en un total de soixante cours, répartis en deux échantillons réunis dans le cadre des études de 2001 et 2005. Le premier échantillon comprend vingt-quatre cours de LE, soit onze cours de FLE et treize cours d'ALE, observés dans la sixième année de cinq écoles différentes en Flandre. Le deuxième échantillon comprend dix-neuf cours de FLE et dix-sept cours d'ALE, qui ont été observés dans la première année de cinq écoles en Flandre.

Les enseignants de FLE et d’ALE des deux échantillons ont été priés de ne pas adapter leur pratique mais d’enseigner les cours prévus au programme. L’observateur a suivi les cours au fond de la classe en remplissant un schéma d’observation et en prenant des notes complémentaires. Comme les apprenants avaient déjà rencontré l’observateur à plusieurs occasions, on peut supposer que sa présence en classe a eu peu d’influence sur le comportement des apprenants.

B. Instrument d’observation

L’observation de la pratique de classe est fondée sur la grille COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme*, Spada & Fröhlich 1995). Celle-ci est couramment utilisée par des chercheurs qui étudient le rapport entre l’enseignement et l’apprentissage et qui analysent les pratiques de classe (e.a. Lightbown & Spada 1990, Allen *et al.* 1990, Dicks 1992).

La méthode vise à classer des cours en fonction de leur degré de communicativité: « [...] COLT was capable of differentiating between ‘more or less communicatively oriented’ instruction » (Spada & Fröhlich 1995: 7). Ses échelles de mesure intègrent des dimensions didactiques qui impliquent le recueil de données concernant divers aspects de la pratique de classe. Ainsi, les cours les plus communicatifs impliqueraient une participation plus active et « authentique », tant des professeurs que des apprenants. Les techniques utilisées y favoriseraient les initiatives des apprenants en vue de la négociation du sens, des sujets et des tâches traités: « More communicatively oriented classes were those in which teachers (and students) asked genuine questions and where students were given opportunities to use language in creative and unrestricted ways and participated in the negotiation of topics and tasks » (1995: 7). Ces diverses dimensions sont intégrées dans deux volets de la grille: le premier (A) propose une macro-analyse des différentes activités qui constituent un cours. Le second volet (B) détaille les actions et les interactions verbales à l’intérieur de chaque activité (cf. 1995: 13).

1. Paramètres COLT

Nous avons opté pour une analyse à partir de la grille COLT A, parce qu’elle permet d’enregistrer une série de paramètres qui fondent les contextes et les usages communicationnels en classe. Dans sa version originelle, cette grille comprend cinq dimensions différentes:

1. l’organisation des participants (l’interaction en classe et l’organisation des apprenants)
2. le contenu du cours (la gestion de classe, le langage ou des thèmes communicatifs)
3. le contrôle du contenu (l’enseignant ou l’apprenant)
4. l’activation des compétences (écouter, lire, parler, écrire ou d’autres compétences)
5. l’analyse du matériau utilisé (la forme et l’origine du matériau).

Certaines de ces catégories ont été adaptées pour rendre compte du contexte de recherche dans lequel l’étude se situe. Spada et Fröhlich précisent d’ailleurs qu’une telle adaptation est possible pourvu que le codage soit effectué de façon conséquente (Spada & Fröhlich 1995: 10). Nous avons en fin de compte retenu les six dimensions suivantes:

1. le mode de participation à l’interaction en classe
2. le mode d’organisation des apprenants
3. la langue parlée en classe
4. l’objectif de l’activité d’enseignement
5. l’activation des compétences des apprenants
6. l’analyse des matériaux langagiers

2. Analyse COLT

Pour comparer le degré de communicativité des cours de FLE et d’ALE en 6^e année de l’enseignement secondaire en Flandre, Housen, Janssens et Pierrard (2001) ont traduit l’analyse COLT en un score de communicativité pour chaque cours de LE. Ce score intègre l’ensemble des dimensions didactiques que la grille COLT répertorie par activité pédagogique dans chaque cours. Ces activités pédagogiques sont définies par leur cohérence sur le plan du thème abordé et des objectifs visés. Elles peuvent se décomposer en différentes unités subordonnées ou épisodes. Ces activités et ces épisodes constituent les unités de mesure de base pour le calcul du score.

Chacune des dimensions de la grille COLT distingue plusieurs modes de réalisation. La « participation à l’interaction », par exemple, peut se réaliser sous la forme de (a) une interaction

entre l'enseignant et la classe, (b) une interaction entre l'enseignant et un élève, (c) une interaction entre un élève et la classe, (d) une interaction entre les élèves, (e) le chœur des élèves.

Une première phase de l'analyse consiste à identifier et à dénombrer les activités pédagogiques et les épisodes d'un cours donné. Ensuite chaque épisode est décrit en fonction des six dimensions. Une distinction est faite alors entre un « focus *exclusif* » et un « focus *primaire*. » Lorsqu'un épisode se compose par exemple entièrement de *teacher talk* (interaction entre l'enseignant et la classe), celui-ci constituera alors un focus exclusif dans cet épisode pour la dimension « participation à l'interaction. » Par contre, lorsqu'un épisode se compose *principalement* de *teacher talk*, mais aussi d'autres modes d'interaction, il ne s'agira alors dans cet épisode que d'un focus primaire sur l'interaction entre l'enseignant et la classe.

Ensuite, un poids numérique est attribué à chaque mode de réalisation, selon sa contribution au caractère communicatif de l'épisode. Pour la catégorie de l'interaction en classe par exemple, nous avons accordé le chiffre le plus bas à la composante « interaction entre l'enseignant et la classe » et le chiffre le plus élevé à la composante « interaction entre les élèves ». De même, les six paramètres ont également reçu une pondération chiffrée sur base de leur apport au caractère communicatif d'un cours. Ainsi nous avons par exemple accordé un chiffre plus élevé au paramètre « participation à l'interaction » qu'à la catégorie « analyse des matériaux. »

De cette façon, il est possible de calculer un score global qui situe le caractère communicatif de chaque épisode, de chaque activité et en fin de compte de chaque cours. Nous obtenons ainsi un score de communicativité global pour chaque cours de LE. Avant de comparer celui-ci pour les deux LE considérées, l'analyse ci-dessous présente d'abord les scores de communicativité des différentes dimensions pédagogiques pour les cours de FLE et d'ALE, et évalue le caractère significatif de l'écart constaté (calcul de la valeur de p).

III. Degré de communicativité : comparaison FLE/ ALE en 1^{re} année

A. Le mode de participation à l'interaction en classe

Nous avons calculé le score de communicativité moyen en attribuant les poids numériques de (1) à (5) à chaque mode d'interaction utilisé pendant toutes les activités des dix-neuf cours de FLE et des dix-sept cours d'ALE :

- (1) interaction entre l'enseignant et la classe
- (2) chœur des élèves
- (3) interaction entre l'enseignant et un élève
- (4) interaction entre un élève et le reste de la classe
- (5) interaction entre élèves

	FLE	ALE	Valeur p
Score	17.05	20.47	.339
Dev.St.	8.784	12.894	

Tableau 1

Il ressort du tableau 1 que le score moyen obtenu est plus élevé pour les cours d'ALE que pour les cours de FLE, mais l'écart entre les deux scores ne s'avère pas significatif ($p=.339$). La différence observée ne peut donc pas être considérée comme étant statistiquement significative.

B. Le mode d'organisation des apprenants

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant les poids numériques de (1) à (4) à chaque mode d'organisation des apprenants :

- (1) les élèves travaillent individuellement à une tâche identique
- (2) les élèves travaillent individuellement à une tâche différente
- (3) les élèves travaillent en groupe à une tâche identique
- (4) les élèves travaillent en groupe à une tâche différente

	FLE	ALE	Valeur p
Score	7.26	10.06	.133
Dev.St.	3.052	7.102	

Tableau 2

Bien que le score moyen soit sensiblement plus élevé en termes absolus pour les cours d’ALE que pour les cours de FLE, la différence n’est pas statistiquement significative (p=.133).

C. La langue parlée en classe

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant un poids numérique plus important à l’emploi de la LE par l’enseignant et les apprenants :

enseignant :

- (1) l’enseignant parle en néerlandais (L1)
- (2) l’enseignant parle en français (L2)

apprenants :

- (1) les apprenants parlent en néerlandais (L1)
- (2) les apprenants parlent en français (L2)

	FLE	ALE	Valeur p
Score	20.11	24.71	.200
Dev.St.	9.78	11.263	

Tableau 3

Malgré un écart dans le score en faveur des cours d’ALE, la différence entre les deux langues étrangères n’est, une fois de plus, pas statistiquement significative (p=.200).

D. L’objectif de l’activité d’enseignement

Le score de communicativité moyen a été calculé en attribuant un poids numérique de (1) à (4) aux différents types d’objectifs des activités d’enseignement observées :

- (1) accentuation de la forme linguistique
- (2) accentuation de la forme fonctionnelle, notionnelle et/ou sociolinguistique
- (3) gestion de la classe
- (4) transmission de contenu non-linguistique

	FLE	ALE	Valeur p
Score	14.63	16.35	.530
Dev.St.	10.199	11.396	

Tableau 4

Le tableau 4 indique une légère différence en faveur des cours d’ALE. La valeur p nous indique toutefois que la différence n’est pas statistiquement significative (p=.530).

E. L’activation des compétences des apprenants

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant un poids numérique de (1) à (4) aux diverses compétences activées :

- (1) activer des compétences non-linguistiques (dessiner, bricoler, etc.)
- (2) activer les compétences de réception (écouter et lire)
- (3) activer les compétences productives écrites
- (4) activer les compétences productives orales

	FLE	ALE	Valeur p
Score	19.74	21.24	.603
Dev.St.	8.123	8.482	

Tableau 5

Le tableau 5 montre que la petite différence en faveur des cours d’ALE n’est, encore une fois, pas statistiquement significative (p=.603).

F. L'analyse des matériaux langagiers

Pour cette dernière catégorie, nous avons également calculé un score communicatif moyen pour les deux types de cours de LE en attribuant un poids numérique différent aux divers types de matériau ainsi qu'aux diverses sources de ceux-ci :

Type de matériau:

- (1) matériau écrit
- (2) matériau auditif
- (3) matériau visuel

Source du matériau:

- (1) L2 authentique
- (2) L2 adaptée

	FLE	ALE	Valeur p
Score	12.16	13.41	.429
Dev.St.	5.036	6.226	

Tableau 6

Encore une fois la différence entre les scores moyens en faveur des cours d'ALE ne s'avère pas statistiquement significative ($p=.429$).

G. Score de communicativité global

Dans cette dernière partie, nous analysons le degré de communicativité global des cours de FLE et d'ALE, calculé en attribuant à chacune des dimensions un poids correspondant à leur apport au caractère communicatif du cours. Cette pondération des différentes composantes est reprise de Housen *et al.* (2001), qui se sont basés sur des observations d'études antérieures. Ainsi l'étude de Chaudron (1988) a montré que le mode d'interaction, la nature de la tâche et l'objectif de l'activité d'enseignement contribuent plus au degré de communicativité d'un enseignement que le mode d'organisation des apprenants, la sorte de compétence activée ou les matériaux langagiers utilisés. La dimension « nature de la tâche », présente dans l'étude de Housen *et al.*, a été remplacée par celle de « langue parlée » dans notre étude. Nous lui avons attribué un poids numérique élevé pour la raison évidente que « in order for L2 development to occur, the target language must be used » (Spada & Fröhlich 1995 : 21).

La pondération proposée pour les différentes dimensions est la suivante :

- mode de participation à l'interaction en classe: x3
- mode d'organisation des apprenants: x2
- langue parlée en classe: x3
- objectif de l'activité d'enseignement: x3
- activation des compétences des apprenants: x2
- analyse des matériaux langagiers: x1

Le score moyen obtenu pour chaque dimension a été multiplié par le poids attribué. Le chiffre obtenu peut être considéré comme une indication du caractère communicatif global des cours de FLE et d'ALE observés.

	FLE	ALE	Valeur p
Score	36.92	43.43	.019
Dev. st.	19.6	23.42	

Tableau 7

Contrairement aux différences observées entre les scores des dimensions particulières, celle entre les scores globaux des cours de FLE et d'ALE est statistiquement significative ($p=.019$). Les cours d'ALE ont donc un degré de communicativité globale plus élevé que les cours de FLE. En d'autres mots, la dynamique communicative est plus importante dans l'enseignement de l'anglais que dans celui du français.

IV. Degré de communicativité: autres points de repère

A. Comparaison FLE/ALE en 6^e année

Housen *et al.* (2001) ont comparé le degré de communicativité de onze cours de FLE et treize cours d'ALE en 6^e année de l'enseignement secondaire. Nous rappelons succinctement les résultats de cette comparaison afin d'évaluer si la différence de communicativité entre les cours de FLE et d'ALE évolue avec la progression curriculaire. Notons cependant que, si la procédure globale pour calculer les scores de communicativité est identique dans les deux études, une des six composantes (la composante n° 3) est définie autrement et la répartition du poids numérique au sein des composantes est parfois légèrement différente.

1. Le mode de participation à l'interaction en classe

En ce qui concerne cette première dimension, le rapport entre les scores pour le FLE et l'ALE n'est pas significatif ($p=.758$) et on ne peut rien extrapoler de la similitude entre les résultats.

	FLE	ALE	Valeur p
Score	11.91	11.93	.758
Dev.St.	4.30	5.12	

Tableau 8

2. Le mode d'organisation des apprenants

Bien que le score des cours d'ALE soit supérieur à ceux de FLE, la différence n'est pas significative ($p=.782$).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	36.45	43.29	.782
Dev.St.	11.47	3.67	

Tableau 9

3. La nature de la tâche

Cette dimension a été remplacée dans l'observation des cours de 1^{re} année par celle de « langue parlée en classe ». Housen *et al.* (2001) font la distinction entre trois types de tâches qui ont reçu un poids numérique de (1) à (3) selon leur degré de communicativité :

- (1) tâches structurées
- (2) tâches semi-structurées
- (3) tâches créatives

Malgré une moyenne plus élevée en faveur de l'anglais, les données ne sont pas statistiquement significatives ($p=.745$).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	10.73	11.50	.745
Dev.St.	1.62	2.24	

Tableau 10

4. L'objectif de l'activité d'enseignement

Le degré de communicativité des cours de FLE est plus élevé pour cette dimension-ci, mais la différence entre les deux scores n'est pas statistiquement significative ($p=.554$).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	19.73	18.36	.554
Dev.St.	7.11	7.09	

Tableau 11**5. L'activation des compétences des apprenants**

La moyenne des cours d'ALE est plus élevée que celle des cours de FLE, mais, une fois de plus, la différence n'est pas significative ($p=.147$).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	14.27	16.93	.147
Dev.St.	3.77	4.62	

Tableau 12**6. L'analyse des matériaux langagiers**

Le matériel didactique utilisé dans les cours de FLE semble en moyenne plus communicatif que celui utilisé dans les cours d'ALE, mais la différence entre les deux scores n'est pas significative ($p=.090$).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	25.82	21.79	.090
Dev.St.	4.56	4.77	

Tableau 13**7. Score de communicativité global**

Le score de communicativité global a été calculé en multipliant le score obtenu pour chaque catégorie par son poids numérique (la pondération adoptée était la suivante : participation à l'interaction en classe: x3 ; organisation des apprenants: x2 ; nature de la tâche: x3 ; objectif de l'activité d'enseignement: x3 ; activation des compétences des apprenants: x2 ; matériaux langagiers: x1).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	39.38	38.81	.885
Dev.St.	8.36	5.55	

Tableau 14

Les scores globaux confirment les résultats obtenus pour chacune des dimensions: la légère différence de communicativité en faveur des cours de FLE n'est pas statistiquement significative ($p=.885$).

B. Comparaison 1^{re}/ 6^e année de FLE

Le degré de communicativité des cours de FLE évolue-t-il au fur et à mesure de la progression curriculaire ? Pour répondre à cette question, nous comparons les scores de communicativité des onze cours de FLE de 6^e année à ceux des dix-neuf cours de FLE de 1^{re} année. Pour que la comparaison soit valide, nous avons aligné la répartition des poids numériques des diverses dimensions des cours de 6^e sur celle des cours de 1^{re} et recalculé les scores.

1. Le mode de participation à l'interaction en classe

	FLE – 1^{re} année	FLE – 6^e année	Valeur p
Score	17.05	20.73	.582
Dev.St.	8.784	9.624	

Tableau 15

La moyenne est plus élevée pour les cours de 6^e année que pour les cours de 1^{re} année, mais l'écart constaté entre les deux scores n'est pas statistiquement significatif ($p=.582$).

2. Le mode d'organisation des apprenants

	FLE – 1 ^{re} année	FLE – 6 ^e année	Valeur p
Score	7.26	13.64	<u>.005</u>
Dev.St.	3.052	4.61	

Tableau 16

La différence relevée en faveur des cours de 6^e année est statistiquement significative (p=.005) : les modes d'organisation des apprenants en 6^e année favorise donc nettement plus la communication que ceux de la 1^{re} année.

3. La langue parlée en classe

Comme « la langue parlée en classe » n'était pas une des dimensions évaluées dans l'étude de 2001, nous ne disposons pas de données sur le rôle de la LS et LC pour les cours de 6^e année. Une comparaison n'est donc pas possible ici.

4. L'objectif de l'activité d'enseignement

	FLE – 1 ^{re} année	FLE – 6 ^e année	Valeur p
Score	14.63	16.27	.881
Dev.St.	10.199	6.842	

Tableau 17

La valeur p nous indique que la différence entre les moyennes n'est pas statistiquement significative (p=.881) pour la dimension considérée.

5. L'activation des compétences des apprenants

	FLE – 1 ^{re} année	FLE – 6 ^e année	Valeur p
Score	19.74	30.73	<u>.045</u>
Dev.St.	8.123	14.129	

Tableau 18

L'écart entre les moyennes des deux séries de cours est considérable et statistiquement significatif: l'activation des compétences en FLE est significativement plus forte dans les cours de 6^e (p=.045).

6. L'analyse des matériaux langagiers

La différence entre les scores communicatifs moyens ne s'avère pas statistiquement significative (p=.172) : le choix du matériau utilisé ne varie pas en fonction du niveau d'enseignement.

	FLE – 1 ^{re} année	FLE – 6 ^e année	Valeur p
Score	12.16	17.45	.172
Dev.St.	5.036	8.454	

Tableau 19

7. Score de communicativité global

Nous rappelons que le score de communicativité global est calculé en pondérant le score obtenu pour chaque dimension considérée :

	FLE – 1 ^{re} année	FLE – 6 ^e année	Valeur p
Score	32.24	43.438	<u>.023</u>
Dev.St.	17.769	20.259	

Tableau 20

L'écart important entre les deux scores globaux s'avère statistiquement significatif ($p=.023$) : les cours de FLE de 6^{ème} année sont plus communicatifs que ceux en 1^{ère} année. En d'autres mots, le niveau d'enseignement plus avancé entraîne un degré de communicativité plus élevé.

V. Commentaires et conclusions

A. FLE-ALE 1^{ère} année

Le déroulement des cours de FLE et d'ALE en 1^{ère} année semble à première vue être très similaire. Sur le plan des dimensions spécifiques de la grille, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les deux ensembles de cours de LE, même si les scores absolus des cours d'ALE étaient généralement plus élevés pour les différentes dimensions.

Cette impression générale est confirmée par la différence statistiquement significative dans les scores de communicativité globale en faveur des cours d'anglais. Ces données globales indiquent donc que les cours d'ALE sont significativement plus communicatifs que ceux de FLE.

Le fait que la seule différence statistiquement significative est enregistrée au niveau du score de communicativité globale, semble impliquer qu'il n'y a pas de facteur particulier qui favorise la communicativité supérieure du cours d'anglais. C'est la convergence de l'ensemble des dimensions qui génère l'écart significatif de communicativité au niveau global, alors que chacune des dimensions, prise individuellement, n'indique aucune différence significative, même si des différences absolues parfois importantes en faveur de l'anglais ont pu être enregistrées.

Où se situe précisément la différence entre les deux types de cours? Une analyse plus qualitative des grilles montre que c'est principalement le degré de variation des cours qui différencie l'ALE du FLE. Dans le premier cas, les enseignants varient plus au sein d'un même cours les modes de participation à l'interaction et le mode d'organisation des apprenants, tout comme les objectifs d'enseignement et les compétences activées. Cette variation aboutit non seulement à des scores de communicativité plus élevés, mais rend les cours d'ALE également moins monotones - et dès lors plus agréables - que les cours de FLE.

B. FLE-ALE 6^e année

Housen *et al.* (2001) n'ont pas constaté de différences significatives entre les cours de FLE et d'ALE, ni au niveau de la valeur de communicativité globale, ni au niveau des dimensions individuelles examinées. La différence de communicativité entre les cours d'ALE et ceux de FLE, relevée en 1^{ère} année, semble donc disparaître avec la progression curriculaire. Néanmoins, on peut imaginer que cette différence a dû marquer les apprenants débutants et a sans doute influé sur leur attitude et leurs motivations par rapport aux deux LE et à leur apprentissage (Housen *et al.* 2001, Noels 2001, Noels *et al.* 1999).

C. FLE 1^{ère} – 6^e année

La comparaison de la pratique de classe FLE en 1^{ère} et en 6^e année a montré que les cours de FLE en 6^e année sont significativement plus communicatifs que ceux de 1^{ère} année. L'enseignement du FLE semble devenir plus communicatif à mesure qu'on avance dans le curriculum et que les compétences sont plus avancées.

Ce "manque" de communicativité au début du processus d'enseignement a sans doute un impact (négatif) sur le développement des attitudes et motivations des apprenants à propos de la langue française et des cours de FLE. Il pourrait accentuer d'autres facteurs du type extracurriculaire qui favorisent des attitudes et des motivations moins favorables envers français qu'envers l'anglais.

D. Importance du facteur micro-contextuel/interne

Le processus d'enseignement est un facteur interne qui peut avoir un impact sur le développement de la compétence langagière et des attitudes et motivations envers l'apprentissage d'une LE. La comparaison de la pratique d'enseignement du FLE et de l'ALE du point de vue de leur communicativité a révélé une différence majeure entre les deux en 1^{ère} année de l'enseignement secondaire en Flandre : le premier est enseigné de manière significativement moins communicative que le second. Cette différence de communicativité a sans doute une influence sur le développement langagier et socio-psychologique des apprenants, dans la mesure où nous présumons qu'un cours enseigné de façon plus communicative stimule plus la volonté d'apprendre qu'un cours enseigné de façon plus traditionnelle.

Néanmoins nous soulignons que la performance langagière supérieure en anglais ne peut être attribuée uniquement et même prioritairement au facteur micro-contextuel qu'est la pratique de classe. D'autres facteurs ont un impact non négligeable. Le premier est la plus grande proximité typologique entre l'anglais et la langue maternelle des élèves. L'anglais contient un plus grand nombre de structures morphologiques, de mots et de traits prosodiques apparentés au néerlandais que le français. Cette affinité favorise surtout l'appropriation du vocabulaire et de la morphologie. L'argument doit toutefois être nuancé: la proximité typologique de deux langues ne favorise pas toujours l'appropriation dans la mesure où elle peut aussi produire des interférences entre les langues. Le deuxième facteur, bien plus décisif sans doute, est l'apport extracurriculaire beaucoup plus important pour l'anglais que pour le français. Une enquête socio-psychologique menée auprès des mêmes élèves a montré qu'ils entrent quotidiennement en contact avec la langue anglaise à travers les médias. Le contact avec le français par contre est très restreint. Cette quantité de contact extracurriculaire avec l'anglais a sans doute un impact considérable sur le développement de la compétence langagière, ainsi que des attitudes et motivations des apprenants observés.

Bibliographie

- Allen, P., Swain, M., Harley, B., Cummins, J., « Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education », in Harley, B., Allen, P., Cummins, J., Swain, M. *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Bablon, F., *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette, 2004.
- Bérard, E., *L'approche communicative, théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991.
- Bouchard, R., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, 1992.
- Canale, M., Swain, M., « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », in *Applied Linguistics*, n°1, 1980, p. 1-47.
- Chaudron, C., *Second Language classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Daelemans, K., *La différence entre le FL2 en 1^{re} et en 6^e année du secondaire: conceptions des enseignants et formes d'enseignement*, Vrije Universiteit Brussel, Mémoire de licence, 2007.
- Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V. (eds.), *L'enseignement du français aux non-francophones: le poids des situations et des politiques linguistiques*, Cortil-Wodon, EME, 2003.
- Dicks, J.E., « Analytic and experiential features of three French immersion programs: Early, Middle and Late » in *The Canadian Modern Language Review*, n°49, 1992, p. 37-59.
- Dörnyei, Z., « Motivation and motivating in the foreign language learning », in *The Modern Language Journal*, n°78, 3, 1994, p. 273-284
- Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, Essex, Pearson Education Ltd., 2001.
- Dörnyei, Z., « Motivation in second and foreign language learning », in *TESOL Quarterly*, n°29, 1, 1998, p. 55-85
- Ellis, R., *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1984.
- Ellis, R., *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Housen, A., Janssens, S., Pierrard M., *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*, Bruxelles, Duculot, 2003 (Cahiers Français & Société 15, Service de la langue française, Ministère de la Communauté française).
- Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Lightbown, P.M., Spada, N., « Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning », in *Studies in Second Language Acquisition*, n°12, 1990, p. 429-448.
- Noels, K.A., « New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations » in Dörnyei, Z., Schmidt, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, 2001, p. 43-68.
- Noels, K.A., « Learning Spanish as a second language: Students' orientations and perceptions of teachers' communicative style », in *Language Learning*, n°51, 2001, p. 107-144.
- Noels, K.A., Clément, R., Pelletier, L., « Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation », *Modern Language Journal*, n°83, 1, 1999, p. 24-34.
- Pendaux, M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.
- Pierrard, M., « Communicativité de l'enseignement et efficacité de l'appropriation: le français et l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre », in Binon, J., Desmet, P., Elen, J., Mertens, P., Sercu, L. (eds.), *Tableaux vivants. Opstellen over taal-en onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock*, Leuven, Universitaire Press Leuven, 2002, p. 269-283.
- Rijks, S., *La différence entre le FLE et l'ALE dans le premier degré de l'enseignement secondaire général. Conceptions des enseignants et formes d'enseignement*, Vrije Universiteit Brussel, Mémoire de licence, 2007.

- Sanctobin, V., Verlinde, S., « La linguistique et la grammaire scolaire à l'ère communicative : bilan et perspectives », in *ABLA-papers*, n°16, 1995, p. 67-78.
- Spada, N., Fröhlich, M., *COLT (Communicative orientation of language teaching and observation scheme), coding conventions and applications*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, 1995.
- Vigner, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 2001.
- Widdowson, H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Didier, Langues et apprentissage des langues, 2003.