

Le modèle CAPA : une formule gagnante pour intégrer langue et contenu

Roy Lyster | Professeur émérite, Université McGill | roy.lyster@mcgill.ca



Afin d'illustrer une démarche de planification de séquences pédagogiques intégrant à la fois les contenus disciplinaires et la langue d'immersion, nous présentons une séquence d'enseignement en quatre phases – contextualisation, attention, pratique, autonomie – appelée le modèle CAPA (Tedick et Lyster, 2020).

Cette séquence pédagogique est présentée dans mon ouvrage *Vers une approche intégrée*, publié aux Éditions CEC en 2016 avec le soutien de l'ACPI. Dans ce livre, les quatre phases se nommaient Perception, Conscientisation, Pratique guidée et Pratique autonome. Une modification a depuis été apportée afin de souligner l'importance de mettre l'accent sur le contenu plutôt que sur la langue. En effet, commencer par la phase de perception (*noticing*) menait souvent à une mise en avant immédiate des éléments linguistiques ciblés, au détriment du contexte lié au thème disciplinaire. C'est pourquoi la première phase s'intitule maintenant Contextualisation. D'autres modifications ont permis la création d'un acronyme pertinent et fonctionnel en français comme en anglais, soit CAPA. Ainsi, Conscientisation est devenue Attention, Pratique guidée est maintenant Pratique alors que Pratique autonome se nomme Autonomie.



Mis à part ces changements de dénomination, les phases demeurent identiques à celles présentées dans le livre. Le but de cet article n'est donc pas de présenter un nouveau modèle, mais plutôt de présenter de nouveau le modèle avec sa nouvelle dénomination.

Concepts clés : les phases du modèle CAPA

- 1. Contextualisation :** Cette phase établit un contexte signifiant lié au contenu disciplinaire, généralement à l'aide d'un texte adapté pour rendre certaines formes linguistiques cibles plus saillantes et fréquentes.
- 2. Attention :** Les élèves sont amenés à prêter attention aux formes linguistiques ciblées, afin d'en découvrir les régularités dans l'usage à partir du texte.
- 3. Pratique :** Les élèves utilisent les formes ciblées dans un contexte contrôlé mais signifiant, tout en recevant une rétroaction corrective.
- 4. Autonomie :** Les élèves réutilisent les formes dans des contextes plus ouverts et autonomes, ce qui vise à développer leur fluidité, leur motivation et leur confiance dans l'usage du français.

Le modèle CAPA s'appuie sur la théorie de l'acquisition des compétences (*skill acquisition theory*; p. ex., DeKeyser, 2010; Lyster et Sato, 2013), et son explication des processus cognitifs liés au développement de la conscience métalinguistique et de la production langagière.

Selon cette théorie, l'apprentissage d'une compétence complexe, comme une langue seconde, implique un développement conjoint des connaissances déclaratives (règles, définitions, structures) et des connaissances procédurales (traitement linguistique fluide et spontané). Les partisans de la théorie de l'acquisition des compétences soutiennent que le développement en langue seconde implique une transition graduelle : on passe d'un usage exigeant, qui repose sur les connaissances déclaratives, à un usage plus automatique de la langue cible, qui repose sur les connaissances procédurales.

Cette évolution se produit grâce à la pratique langagière et à la rétroaction corrective offertes dans des contextes signifiants. Les connaissances déclaratives sont souvent associées aux connaissances explicites de la langue, tandis que les connaissances procédurales sont considérées comme implicites, pouvant donc être mobilisées automatiquement sans effort conscient particulier (voir la figure 1).

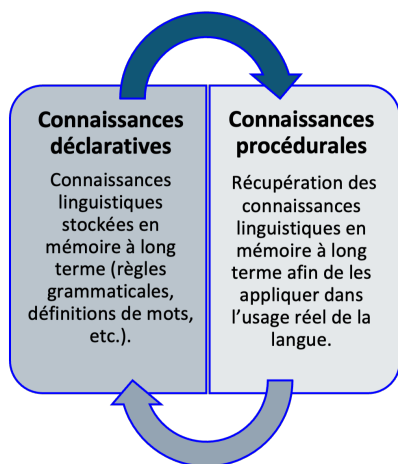


Figure 1. Interaction des connaissances déclaratives et procédurales

Dans le contexte de l'immersion, l'interaction entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales est toutefois mieux comprise comme bidirectionnelle (Lyster et Sato, 2013). Autrement dit, les élèves en immersion dont l'exposition précoce au français a surtout activé des processus d'apprentissage implicites bénéficieront de pratiques et de rétroactions qui visent à rendre plus explicites les connaissances implicites acquises de façon relativement naturelle. Ces connaissances explicitées deviennent ainsi disponibles pour une restructuration. Il est probable que les élèves aient mal assimilé certaines formes du français et qu'ils aient maintenant besoin de prendre du recul pour les réanalyser, en s'appuyant sur leur conscience métalinguistique grandissante tout en participant à diverses activités de pratique langagière.

Phase de contextualisation

La phase de contextualisation vise à établir un contexte signifiant lié au contenu, généralement au moyen d'un texte écrit ou oral dans lequel les formes linguistiques ciblées ont été (ou seront) mises en évidence afin de les rendre plus saillantes ou plus fréquentes. Bien qu'un texte écrit serve souvent de point de départ à une séquence d'enseignement selon le modèle CAPA, des textes oraux conviennent tout aussi bien.

D'autres possibilités incluent des dialogues avec des marionnettes, divers fichiers audio tels que des balados, ainsi que des photos ou d'autres types de stimuli visuels.

Pour traiter la langue en fonction du sens à cette étape, les élèves n'ont pas encore besoin de comprendre explicitement le fonctionnement des formes linguistiques ciblées dans le texte – celles-ci seront mises en relief ultérieurement. À ce stade, les élèves ont surtout besoin d'une exposition répétée à plusieurs exemples des formes ciblées en contexte, mais l'accent pédagogique de cette phase demeure mis sur le sens.

Conseils clés : la planification à rebours

1. Pour sélectionner le ou les textes qui sont au cœur de la phase de contextualisation, les enseignants peuvent s'appuyer sur le concept de planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005).
2. Pour ce faire, ils commencent par déterminer le langage que les élèves seront censés produire lors de la phase finale d'autonomie.
3. Ils choisissent ensuite le ou les textes contenant ces éléments linguistiques et devront le ou les modifier afin de s'assurer que les formes cibles apparaissent suffisamment souvent pour qu'on les remarque pendant la phase d'attention et les modélise tout au long de la séquence.

Phase d'attention

La phase d'attention vise à amener les élèves à se concentrer sur certains aspects formels du français afin de renforcer leur conscience métalinguistique. Selon Ellis (2002), on peut distinguer deux niveaux de cette conscience. Le premier, de base, correspond à la capacité de remarquer ou d'identifier des propriétés formelles du français (p. ex. : le nom *bicyclette* est féminin; la terminaison de l'indicatif présent *parlent* est *-ent*). Le second, plus avancé, implique le développement d'une représentation analysable et généralisable de la forme cible (p. ex. : *bicyclette* est féminin parce qu'il se termine par *-ette*, et donc *crevette* est également féminin; *parlent* se termine par *-ent* parce qu'il s'agit de la 3^e personne du pluriel, et donc *voient* correspond lui aussi à la 3^e personne du pluriel).



La phase d'attention aborde ces deux types de sensibilisation. Elle vise d'abord à amener les élèves à remarquer des formes cibles spécifiques apparaissant dans le ou les textes présentés lors de la contextualisation. Cela peut se faire grâce à la mise en évidence, c'est-à-dire en rendant les traits linguistiques cibles plus visibles dans l'écrit par le recours, par exemple, à la couleur ou aux caractères gras, et à l'oral par l'accentuation intonative et l'utilisation de gestes. Que la donnée (*l'input*) soit écrite ou orale, une fréquence accrue des formes cibles demeure essentielle.

À la suite des tâches de repérage ou en combinaison avec celles-ci, des tâches d'attention conçues pour faciliter un certain degré d'analyse aident les élèves à détecter les régularités qui gouvernent l'usage des formes cibles. Parmi les exemples, on retrouve les activités de découverte de règles ou de détection de régularités, les exercices métalinguistiques et les occasions de comparer les structures linguistiques. Selon l'âge des apprenants, ces tâches peuvent consister soit à induire les règles (de manière à pouvoir les formuler explicitement), soit simplement à détecter les régularités avec l'idée que, grâce à une exposition suffisante, ils les intérioriseront pour un usage ultérieur.

La recherche n'a pas toujours démontré un lien direct entre la conscience métalinguistique et son influence lors de la production spontanée. En d'autres termes, savoir énoncer une règle (connaissance déclarative) n'assure pas son application lors de l'utilisation effective de la langue (connaissance procédurale). C'est pourquoi la conscience métalinguistique ne constitue pas une fin en soi, mais plutôt un moyen en vue d'une finalité. Les activités d'attention visent à consolider la restructuration cognitive des représentations déclaratives fondées sur les règles, tandis que les occasions de procéduralisation sont offertes par la suite, dans les phases de pratique et d'autonomie.

Phase de pratique

La phase de pratique continue de mobiliser la conscience métalinguistique des apprenants dans le but d'intérioriser les connaissances métalinguistiques par le biais de processus de compréhension et de production. Elle offre aux élèves des occasions d'utiliser les formes ciblées de manière signifiante, mais dans des contextes suffisamment structurés pour que les enseignants puissent fournir une rétroaction corrective claire, pertinente et en lien avec les objectifs linguistiques. L'objectif est d'amener les élèves au-delà de leur production interlangagière habituelle et d'exiger une plus grande précision dans leur usage du français, notamment en ce qui concerne les formes ciblées. Ce dépassement est nécessaire pour contribuer à déstabiliser les formes interlangagières et faciliter le réaménagement des connaissances déclaratives tout en amorçant le processus de procéduralisation.

Il existe de nombreux types de pratique parmi lesquels on peut choisir, allant de la pratique contrôlée ou guidée à une pratique plus ouverte ou « libre » de communication. Idéalement, la phase de pratique devrait être relativement contrôlée ou guidée, nécessitant alors l'utilisation des formes ciblées. Toutefois, les activités de pratique doivent en même temps impliquer l'utilisation du français à des fins communicatives. Or, concevoir des activités de pratique qui soient à la fois contrôlées (au sens où elles requièrent l'utilisation de formes spécifiques) et communicatives dans leur finalité constitue un défi de taille. Pour ce faire, les enseignants doivent réfléchir attentivement en se demandant si les tâches suscitent réellement une utilisation suffisante des formes ciblées et si elles semblent pertinentes et liées au domaine du contenu.

Des enquêtes ou des entrevues menées par les élèves fonctionnent bien pour une pratique communicative de la langue centrée sur le contenu. De plus, des jeux soigneusement planifiés, des tâches de description d'images et des séances de questions-réponses offrent également des occasions de pratique qui sont répétitives dans leur conception, mais communicatives dans leur finalité (voir Lyster, 2016, et Tedick et Lyster, 2020, pour des exemples concrets). Les élèves auront l'occasion, lors de la phase d'autonomie, d'utiliser la langue cible de manière moins contrainte, mais avant cela, ils doivent bénéficier d'occasions de commencer le processus de procéduralisation avec l'appui de l'étayage de l'enseignant et d'un accent mis sur la précision.

Phase d'autonomie

La séquence guidée par le modèle CAPA se boucle lors de la phase d'autonomie, en ramenant au premier plan le thème ou le sujet disciplinaire qui avait servi de point de départ. À l'instar de la phase de pratique qui la précède, la phase d'autonomie est conçue pour susciter l'utilisation des traits linguistiques ciblés, mais cette fois de façon encore plus étroitement liée au contenu disciplinaire, avec moins de contraintes et un étayage légèrement réduit de la part de l'enseignant. L'objectif est de permettre aux élèves d'utiliser ces formes dans la pleine mesure de leurs moyens, de manière plus ouverte et autonome, afin de développer leur fluidité, leur motivation et leur confiance dans l'utilisation du français. Même si les élèves doivent sentir que la phase d'autonomie leur offre un terrain sécurisant pour prendre des risques et tester des hypothèses liées aux éléments linguistiques mis en avant durant les phases d'attention et de pratique, on doit néanmoins concevoir cette phase de manière à favoriser l'exactitude et à offrir des occasions de rétroaction corrective.

Les activités appropriées à la phase d'autonomie peuvent être inspirées du programme régulier dans les différentes disciplines. Autrement dit, tout en se concentrant sur les objectifs de contenu, les enseignants peuvent identifier les tâches que les élèves sont censés accomplir dans le domaine disciplinaire concerné. La phase d'autonomie se prête ainsi à l'intégration d'objectifs langagiers qui visent non seulement les formes linguistiques, mais aussi les fonctions langagières académiques (p. ex., expliquer, comparer, évaluer). Ainsi, les élèves peuvent : présenter les résultats d'une expérience menée en cours de sciences; créer et présenter une ligne du temps en sciences humaines; expliquer les étapes nécessaires pour résoudre un problème de mathématiques; effectuer une recherche sur une personne avant de rédiger et de présenter oralement sa biographie.

Les enseignants doivent faire preuve de créativité pour imaginer comment adapter des tâches académiques de façon à susciter l'utilisation des traits linguistiques mis en évidence durant les phases d'attention et de pratique. La phase d'autonomie doit être planifiée de manière que les structures cibles émergent naturellement; toutefois, avec moins de guidance de la part de l'enseignant, les élèves peuvent bien sûr éviter les formes cibles ou les utiliser de manière non conforme lorsqu'ils réalisent les tâches. Le défi, tant pour les enseignants que pour les élèves, est de garder en tête les objectifs langagiers durant cette phase.

Concepts clés : l'accent variable sur le contenu et sur la langue

1. Le modèle CAPA permet de varier l'accent mis sur le contenu et la langue (voir la figure 2).
2. La phase de contextualisation privilégie le contenu.
3. Les phases d'attention et de pratique mettent l'accent sur la langue, tout en maintenant le contenu en arrière-plan.
4. La phase d'autonomie ramène le contenu au premier plan.
5. Le thème disciplinaire demeure constant tout au long de la séquence, tantôt à l'avant-plan, tantôt à l'arrière-plan.

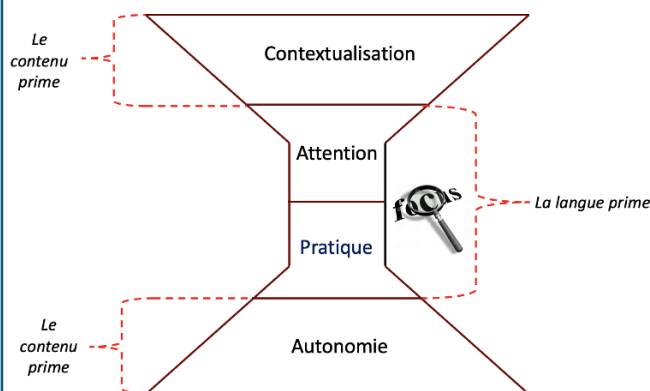


Figure 2. Accent variable sur le contenu et sur la langue dans le modèle CAPA (adaptée de Lyster, 2016, et de Tedick et Lyster, 2020)

Conclusion

Plusieurs études d'intervention basées sur le modèle CAPA ont été menées en classes d'immersion (pour une synthèse, voir Lyster, 2007, 2016). Les résultats montrent que les élèves bénéficiant d'interventions ciblées et contextualisées progressent davantage que ceux exposés à l'enseignement régulier. Également, des recherches plus récentes (Arshad et Lyster, 2021; Lyster, 2019; Tedick, Mathieu et Dupuis, 2024) ont démontré que le modèle CAPA est un outil efficace pour aider les enseignants en immersion à conceptualiser l'intégration de l'enseignement de la langue et celle des contenus disciplinaires. Le caractère visuel et séquentiel du modèle est perçu comme un guide structurant, bien que les défis liés au manque de temps et de ressources subsistent.

Dans une des études (Arshad et Lyster, 2021), il s'agissait d'une initiative de formation professionnelle sur trois ans au cours de laquelle le modèle CAPA a été utilisé pour aider les enseignantes à concevoir leurs propres unités intégrées de contenu et de langue dans les cours de français et d'études sociales (univers social). Les enseignantes ont été unanimes à souligner les effets positifs que leurs unités d'enseignement intégrées ont eus sur l'apprentissage et la motivation de leurs élèves.

J'aimerais conclure avec trois témoignages d'enseignantes participantes au projet (qui sont adaptés d'Arshad et Lyster, 2021) pour mettre en valeur la faisabilité de l'approche intégrée sur le terrain.

Delphine : *J'ai beaucoup retenu et aimé les quatre étapes du modèle CAPA pour intégrer l'enseignement du français et de l'univers social. Cette façon d'intégrer les matières est simple à comprendre et rend le tout beaucoup plus facile à faire.*

Vanessa : *There are some students who have a lot of difficulty in French who were able to really do well in terms of grammar in French and the historical content. I think it's the fact of repeating often, always manipulating the same information. Even if we focused on French and sometimes history, it really helped a lot.*

Beatrice : *J'enseigne l'univers social en français depuis plusieurs années, mais j'en étais à me demander s'il ne valait pas mieux l'enseigner en anglais. Maintenant, je suis rassurée et je désire poursuivre une démarche en français.*

Enfin, il convient de préciser que la forme de sablier de la figure 1 (p. 15) illustre quelles phases mettent davantage l'accent sur le contenu et lesquelles portent plus précisément sur la langue, sans toutefois représenter ces proportions du point de vue de la durée ou de l'importance. Autrement dit, les espaces attribués aux phases d'attention et de pratique apparaissent plus restreints que ceux de contextualisation et d'autonomie, mais uniquement pour symboliser l'idée de « focalisation » (concentration) sur la langue. On peut donc parler d'une cible « étroite » par rapport à l'accent mis sur le contenu, puisqu'il s'agit de zoomer sur certains détails linguistiques, sans que cela implique moins de temps ou une importance réduite.

De plus, même si les quatre phases doivent idéalement s'enchaîner, il reste possible de revenir en arrière ou d'avancer dans la séquence selon les besoins. L'essentiel est de conserver une utilisation souple du modèle, afin de pouvoir l'adapter aux contextes pédagogiques particuliers et aux besoins des élèves.

Références

- Arshad, V., et Lyster, R. (2021). Professional development in action: Teachers' experiences in learning to bridge language and content. Dans Talbot, K. R., Gruber, M.-T., et Nishida, R. (dir.), *The psychological experience of integrating content and language* (p. 233-250). Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, 10(1), 155-165.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. Dans Hinkel, E., et Fotos, S. (dir.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (p. 17-34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'ACPI.
- Lyster, R. (2019). Making research on instructed SLA relevant for teachers through professional development. *Language Teaching Research*, 23(4), 494-513.
- Lyster, R., et Sato, M. (2013). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. Dans García Mayo, M. P., Gutierrez-Mangado, M. J., et Martínez Adrián, M. (dir.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (p. 71-92). John Benjamins Publishing.
- Tedick, D., et Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Tedick, D. J., Mathieu, C. S., et Dupuis, D. (2024). Learning content and language integration: Assessing the effectiveness of in-service professional development for immersion teachers. Dans Ballinger, S., Fielding, R., et Tedick, D. J. (dir.), *Teacher development for content-based language education: International perspectives* (p. 42-63). Multilingual Matters.
- Wiggins, G., et McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.