

## ANCRAGE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE L2

### 1.1. Introduction

Dans la partie introductive du travail, nous avons identifié le problème sur lequel se fonde notre recherche. Afin de déterminer le genre de connaissance qui se trouve à la base de notre action, nous construisons un cadre théorique. D'après Jordan (2003 : 260), il existe plus de soixante théories sur l'acquisition d'une L2. Après avoir étudié plusieurs fondements, choisis à la lumière de notre question de recherche, nous aboutirons, dans notre synthèse/positionnement, à en retenir les points saillants potentiellement utiles.

### 1.2. Apports théoriques

Notre travail qualitatif de terrain, entrepris à la lumière de la recherche-action, s'appuie sur quelques théories convenant, d'après nous, au domaine dont il s'agit. Nous commencerons par une réflexion épistémologique, afin de mieux cibler et justifier les apports théoriques qui seront à la base de nos propositions, concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au lycée. Nous adhérons à l'idée qu'un recul épistémique est nécessaire : « *la stabilité du résultat peut être remise en cause dès que de nouvelles lectures ou de nouveaux résultats de recherches, signalent une imprécision, ou une erreur d'interprétation* » (*idem* : 13). Nous reviendrons sur le rôle du recul, notamment dans les parties de ce travail consacrées à la nativisation, à la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère et au travail de l'enseignant. Ensuite, nous aborderons les concepts de *langage*, *langue* et *parole*, d'après l'analyse de F. de Saussure. Selon cet auteur, la langue est l'élément essentiel du langage, un code commun utilisé par une communauté d'individus. La langue s'apprend et évolue par la parole (ou discours), qui est l'activité individuelle du sujet parlant. Il est opportun de ne pas confondre la langue avec le langage : ce dernier appartient au domaine individuel et social. La production de la parole serait donc implicite et relevant de l'inconscient, tandis que la langue en est l'objectivation par le biais des descriptions élaborées des réalisations (parole) des individus appartenant à la même communauté. C'est pour cette raison que la connaissance de la langue – de même que son apprentissage – relève de l'explicite (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64 ; Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 34). En revanche, la production du locuteur, selon les situations communicationnelles dans lesquelles il est impliqué, se fonde soit sur l'application de règles, soit sur l'utilisation de blocs (lexicaux, phonologiques) stockés en mémoire. Dans le processus d'apprentissage de L2, il s'agit donc d'un processus avantageux : de cette manière, comme le remarque J.-P. Narcy-Combes (2005 : 45), les apprenants gagnent du temps et réduisent leur charge cognitive, tout en évitant la construction interne et l'analyse. Il reste à concilier ce qui relève de l'implicite et de l'explicite.

### 1.3. « Théories énonciativistes » et « Linguistique systémique fonctionnelle »

Au fil des ans, plusieurs écoles linguistiques ont essayé de décrire la langue et, parallèlement, des écoles sociolinguistiques ont cherché à en étudier l'emploi. Il y a eu, donc, des courants qui ont privilégié la *compétence linguistique*, suivant la perspective de la « langue-système », et d'autres qui ont abouti à un travail centré sur la *compétence de communication*, suivant la perspective de la « langue-outil » (*idem*). Le type de travail entrepris nous amène à fixer notre attention sur les *théories énonciativistes* et sur la *linguistique systémique fonctionnelle*.

Depuis 1995, les théories de l'énonciation ont été développées grâce aux travaux de Culioli et d'Adamezewski. Elles visent à établir un pont reliant l'acte de communication, les effets fonctionnels et les processus cognitifs à la base du discours. La participation de l'apprenant est donc envisagée en tant qu'« *acteur et créateur de la situation* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-71). Selon la théorie de l'énonciation d'Antoine Culioli, l'énoncé est un agencement de formes permettant d'analyser les mécanismes le constituant, au sein d'un système d'opérations dont il constitue la trace (Franckel et Paillard 1998 : 52). Cela implique la nature épilinguistique du langage (activité métalinguistique non consciente) et la relation entre un modèle, la compétence, et sa réalisation, dont les textes en gardent la trace phonique ou graphique (Culioli 1968 : 108). Quelques études de l'équipe « Charlirelle » (Université Paris VII, années 1970) ont proposé pour l'enseignement aux apprenants en âge évolutif, d'après la théorie de Culioli, une approche de la construction de la langue basée sur des concepts énonciatifs, dépassant « *l'irréductibilité des spécificités morphosyntaxiques de surface pour accéder à une perception des enjeux langagiers* » (Chini 2009 : 143). M.-F. Narcy-Combes a observé que l'enseignant souhaitant mettre en œuvre le processus de conceptualisation est amené à guider l'apprenant vers la prise de conscience de ses démarches : en effet, son apport doit « *rencontrer la grammaire de l'élève par : la verbalisation, le questionnement des représentations de l'élève, dans une démarche de type maïeutique...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-72).

D'après la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday 1994, Bloor & Bloor 1995, Thompson 1996), chaque proposition comporte trois métafonctions sémantiques : *idéationnelle*, qui concerne les éléments dans le monde et les relations entre eux ; *interpersonnelle*, relative aux relations entre le locuteur et ses interlocuteurs, et entre le locuteur et son message ; *textuelle*, inhérente aux éléments sémantiques qui font qu'une chaîne de mots constitue un texte (Banks 2001 : 7-16). Il nous paraît important, en effet, que les apprenants (futurs utilisateurs dans la vie réelle) se rendent compte que tous les différents

composants de la langue contribuent, dans l'ensemble, à la création de sens et que le fonctionnement de la langue, dans une situation sociale, vise à générer du sens (*idem*). En plus, l'apprentissage linguistique fondé sur le contenu devrait privilégier la communication réelle, de même que l'intention de développer la langue (Pica 2000 ; Mohan Bernard et Beckett Gulbahar Huxur 2001). Cependant, selon F. Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, les théories énonciativistes négligent la prise en compte de l'acte social à accomplir et l'effet perlocutoire susceptible de se déclencher sur l'interlocuteur co-énonciateur. La linguistique systémique fonctionnelle (Halliday), même si elle décrit les formes qui réalisent l'acte social, n'a pas un grand degré de conceptualisation° Il serait souhaitable, donc, de combiner les deux types de descriptions (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64, cf. chap. 11).

#### 1.4. Le langage

Plus récemment, au sein des hypothèses concernant l'acquisition de L2, Auroux (2001) a introduit une nouvelle perspective, décrivant le langage comme :

*« un appareillage technologique, apparu dans l'instrumentalisation du corps humain qui s'est par la suite considérablement développé avec l'écriture, la conception des listes de mots, et ensuite avec la constitution de grammaires et de dictionnaires, que l'on doit concevoir comme des outils technologiques capables de concevoir et de réguler notre communication »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 25).

D'autres modèles, comme celui de Deacon (duquel s'inspire Auroux), postulent une « co-évolution du langage et du cerveau ». Une autre perspective « avancée » est celle de Martinet (2001 : 51), affirmant que *« la langue n'est pas fabriquée pour penser. La pensée résulterait des besoins de communication qu'il a fallu satisfaire au moyen du langage »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 26). D'autres positionnements sont encore plus extrêmes. Selon Lahire (2001 : 122-131 in Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 27), *« il est difficile de séparer le langage de la conscience, car il est difficile d'imaginer une conscience sans langage »*. Une douzaine d'années auparavant, Simondon (1989) avait postulé que *« langage, culture et savoir(s) se situent dans une relation transductive »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39) et avait proposé la représentation suivante :

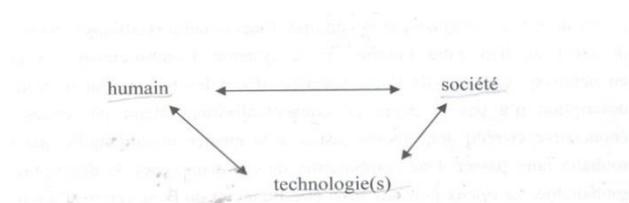


Figure 1.4. : Relation transductive de Simondon 1989 (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39)

En effet, d'après Simondon (1989), une relation transductive est décrite comme une relation dans laquelle on postule que l'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent. Comme le langage est une faculté propre à tout individu et même un fait social, il en découle que le langage est produit aussi par le biais des interactions entre la société et l'individu. La dimension sociale du langage recouvrant un rôle capital, il nous semble important de mettre en relief, en classe de langue, l'utilité de cet instrument pour analyser la réalité, pour structurer l'individu, pour communiquer avec les autres êtres humains (cf. cadre expérimental, notamment chap. 11).

#### **1.4.1. Nature de la production langagière**

Au cours de nos recherches, nous avons mené aussi une réflexion sur la nature de la production langagière. Il y a environ vingt ans, l'école dominante a conçu un fonctionnement langagier qui suit des règles : il s'agit du « système à base de règles » (*rule-based system*), particulièrement étudié par Anderson (1993) sur le plan de la cognition et dont les recherches au niveau de la langue ont été menées par Levelt (1989, 1999). Les études dans ce domaine sont toujours en évolution ; il y a quelques années, d'autres chercheurs ont postulé que la parole est produite en mémorisant des modèles qui sont en lien avec le contexte dans lequel ils sont employés : ce sont les « systèmes à base d'instances » (*exemplar-based systems*, cf. Logan, 1988, en tant que chercheur en psychologie cognitive pour la théorie des instances et les psycholinguistes Nick Ellis (1993) et Rod Ellis (2003), qui ont soutenu les théories de Logan jusqu'à faire l'hypothèse – notamment Rod Ellis – d'un fonctionnement en parallèle des deux systèmes). Dans l'acquisition d'une L2, il est important de considérer la relation entre connaissances implicites, connaissances explicites et traitement du sens (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 35). Pour de nombreux chercheurs (R. Ellis, Jordan, Skehan, Robinson, Seidlhofer in *idem* : 33) les deux formes de connaissances cohabitent, puisque les connaissances explicites focalisent l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui posent problème (en production et en réception) jusqu'à permettre le repérage (*noticing*). Ce dernier est conscient et nécessaire, c'est le résultat des capacités attentionnelles et de leur fonctionnement. En effet, grâce à la construction consciente d'un « énoncé », se déclencherait l'activation des connaissances implicites, contribuant à la mise en place de cet énoncé. Mais c'est le traitement du sens (*deep-processing*) qui est indispensable dans le processus d'apprentissage de L2. Conscient ou non, il est toujours explicite (*idem* : 35-36). Nous reviendrons d'une façon plus détaillée sur les recherches de Logan, de Skehan, de N° Ellis, de R. Ellis et de J.-P. Narcy-Combes dans la partie finale de ce chapitre. Ces notions préliminaires nous amènent à aborder les questions les plus remarquables liées à l'acquisition

des langues : à notre avis, à la base des pratiques de tout enseignant il serait nécessaire de situer une réflexion théorique, afin de repérer les instruments adéquats qui pourraient interagir efficacement avec ses apprenants (au sein du groupe-classe et même individuellement), compte tenu des exigences de ces derniers et de la nécessité de surmonter les obstacles contextuels (cf. chap. 10 et 11).

### 1.5. L'acquisition de L2

Définissons maintenant le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche et, par conséquent, ce qu'est l'acquisition des langues. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « on appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue » (Cuq 2003 : 12). Dans le même ouvrage, il est précisé que :

*« L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) » (idem).*

Nous nous appuyerons, donc, sur cette définition lorsqu'il s'agira de nous positionner ; nous garderons cependant la terminologie utilisée par chacun des auteurs cités en mentionnant leurs travaux. Introduisons, maintenant, quelques notions et quelques observations sur le processus acquisitionnel, en montrant notre positionnement sur l'acquisition de L2 et, ensuite, sur l'apprenant. Les citations suivantes ont été choisies notamment en fonction des destinataires adolescents de notre recherche. Par rapport au rôle de l'âge dans l'apprentissage des langues, les difficultés rencontrées (étude, interférences de L1 etc.) augmenteraient progressivement (Dulay et Burt, 1973, 1974, Krashen, Sferlazza, Feldman et Fathman, 1976). Fathman (1975) a montré, en revanche, un effet facilitateur de l'âge et une meilleure réussite dans les aspects morphologique et syntaxique dès dix ans (Gaonac'h 1991 : 140). Gaonac'h a mis en relief le rôle des conditions de l'apprentissage. En citant Asher et Price (1967), il a remarqué la supériorité des jeunes enfants ayant eu des occasions d'apprendre dans des situations dans lesquelles les énoncés, correspondant à des actions réelles, sont plus nombreux. Les prestations linguistiques, notamment de C.O., observées chez les adultes/adolescents ayant appris des énoncés en rapport avec des gestes effectués ont été jugées, cependant, mieux réussies (Olson et Samuels 1973 in *idem*). Krashen, Long et Scarcella ont observé que « *les adultes et les enfants les plus âgés acquièrent, dans un premier stade, la L2 plus rapidement que les jeunes enfants, du point de vue morphologique et syntaxique...* » (*idem* : 141).

Gaonac'h mentionne aussi un modèle multifonctionnel du langage, par lequel Cook (1973, 1977) postule que la situation de l'adulte ou de l'adolescent constitue, à la fois, un avantage et un obstacle pour l'apprentissage, en comparaison avec la situation d'acquisition de la L1. En effet, « *il sait déjà comment une langue en particulier s'y prend pour produire du sens, et qu'il peut utiliser cette connaissance pour découvrir comment cette potentialité se réalise dans une autre langue* » (*idem* : 142-143). Ces observations nous semblent un préalable indispensable : notre travail de recherche ayant lieu dans un lycée, il est opportun de connaître convenablement la condition des apprenants concernés et, si nécessaire, de l'expliquer à ces derniers et à leurs parents, afin d'éloigner tout préjugé potentiel (cf. 10.1.).

### **1.5.1. Recherches en apprentissage de L2 : contexte théorique**

Pendant les dernières décennies, le contexte théorique concernant les recherches en apprentissage des L2 a beaucoup changé grâce, notamment, à l'évolution de la psychologie cognitive. Il est approximativement possible de découper l'évolution des théories de l'apprentissage des LVE en trois périodes : les années soixante (béhaviorisme, néo-béhaviorisme), les années soixante-dix (caractérisées par l'*interlangue*), les années quatre-vingt (théories linguistiques et cognitivistes influençant la recherche en ALE). (Gaonac'h 1986, 1991). Après une introduction rapide allant du béhaviorisme à l'émergence de l'*interlangue*, nous souhaitons fixer notre attention sur l'influence des théories de Chomsky. Il s'agit d'une évolution se déroulant dans la dichotomie entre le béhaviorisme (focalisé sur le milieu et sur les comportements) et le cognitivisme (privilegiant les processus mentaux). (*Idem*). Ce sera utile pour la compréhension des phénomènes de l'acquisition d'une L2 : Chomsky, ouvrant la voie à une approche mentale, a contribué à lancer la révolution psychocognitive dans le domaine de l'acquisition des langues, à travers sa critique du comportement verbal (« *Verbal Behaviour* » de Skinner), remettant en question l'approche comportementale de l'étude de l'esprit et du langage et influençant les mouvements de pensée du domaine, pendant les années 70 (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 37).

### **1.5.2. Les années 50-60 et le béhaviorisme**

La linguistique structurale américaine et le néo-behaviorisme skinnérien sont les deux courants les plus remarquables ayant caractérisé les années 50 et 60 du XX<sup>e</sup> siècle, dont la convergence a produit des modèles linguistiques présentant l'apprentissage comme « *habit formation* » et l'objet d'apprentissage comme une série de structures proches ou éloignées de la langue maternelle. Weinreich a introduit le concept d'*interférence* (Weinreich, 1953 : 1) et en a désigné deux niveaux, celui de la connaissance de la langue et celui de la parole

(Weinreich, 1953 : 11). Dans son ouvrage *Linguistics Across Cultures*, Lado a introduit la méthode de *l'analyse contrastive*, par laquelle l'enseignant peut comparer la langue maternelle et la langue cible. En outre, il a observé que, par un mécanisme nommé *transfert*, « *individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture* » (Lado, 1957: 2). Remarquons que ce modèle d'apprentissage est déjà influencé par le néo-béhaviorisme (Skinner 1957). Cependant, les modèles béhavioristes, construits sur la théorie scientifique du « comportementalisme », n'ont pas produit de résultats expérimentaux satisfaisants, car quelques structures se révélaient plutôt difficiles à apprendre et parce que la production orale des apprenants était elle-même constituée par des énoncés jamais entendus (Gaonac'h 1991). Cela mettait en cause le modèle d'apprentissage néo-béhavioriste, se fondant sur la répétition des contingences de renforcement (*idem*). Rappelons que les positions de Skinner (Skinner 1957), faisant suite aux travaux de Watson 1913 et de Thorndike 1932 – concevant l'acquisition « comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés » (Cuq 2003 : 12) – de même que les études du physiologiste russe Pavlov (Pavlov 1955), sont considérées comme les plus typiques de la psychologie behavioriste. L'expérience du « rat de Skinner » (Gaonac'h 1991 : 13) – sur laquelle se fondent les théories de l'auteur – est très célèbre ; on y trouve les deux principes fondamentaux de l'acquisition d'un comportement :

- « 1. Il faut que le sujet produise une réponse à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelles que soient les modalités de cette nouvelle apparition... ;
2. Le renforcement...accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété » (Gaonac'h 1991 : 14).

D'après Skinner, les « contingences de renforcement » sont responsables de tout comportement – y compris l'acquisition du langage – ; elles sont dues à l'interaction entre une stimulation, suivie d'un comportement de l'organisme (réponse) et, ensuite, d'un événement extérieur à l'organisme.

### **1.5.3. Pour résumer**

Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification du comportement observable, qui suit la modification de la force à travers laquelle une réponse est associée à des stimuli extérieurs ou à des stimuli intérieurs agissant sur l'organisme. Ce courant, en didactique des langues, « *a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre* » (Cuq 2003 : 33). On le considère aujourd'hui comme une théorie dépassée, bien que le renforcement et la répétition – aspects qui en découlent – demeurent souvent nécessaires lors de l'acquisition d'une langue

étrangère. Du reste, Gaonac'h a mis en relief qu' « *il n'existe pas une méthode qui serait l'application des conceptions béhavioristes en didactique des L2* » (Gaonac'h 1991). Les chercheurs contemporains, dont nous partageons le point de vue, prônent, en revanche, la nécessité d'associer ces automatismes au repérage actif et au traitement du sens (Narcy-Combes, J.-P. 2005), visant à un travail cognitif explicite. Il est donc possible de prévoir l'emploi de renforcements favorisant l'acquisition de certains comportements et faisant disparaître certains autres. Les nombreuses critiques théoriques au béhaviorisme ont été liées à sa difficulté d'expliquer les mécanismes d'apprentissage complexes (y compris les langues étrangères) ; remarquons cependant que la psychologie a acquis une méthodologie scientifique rigoureuse grâce à ce courant dont l'influence a été remarquable dans le développement de l'enseignement assisté par ordinateur et de la thérapie comportementale cognitive (Cuq 2003 : 33). C'est justement parce que cette théorie continue d'influencer les pratiques que nous l'avons examinée plutôt longuement : elle a permis de mieux comprendre les comportements d'aide, de même que le rôle de médiation sociale et pédagogique au sein de l'apprentissage.

### **1.6. L'acquisition de L2 : Chomsky et ses références**

Le courant générativiste et chomskyen (dont, selon Gaonac'h 1991, il existe plusieurs versions théoriques) se fonde sur « *l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés* » (Cuq 2003 : 12). Par le biais du LAD (dispositif inné d'acquisition du langage), les êtres humains naissent avec les instruments nécessaires à cet effet. Chomsky prône aussi l'existence de stratégies universelles, utiles pour le traitement des faits linguistiques. Il a introduit les notions de *compétence* et de *performance*. La *compétence* linguistique se réfère aux « *connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue...* » (Cuq 2003 : 48). Le terme *performance* « *renvoie à la mise en œuvre et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle...* » (idem : 192). Corder reprend à Chomsky la notion de « *compétence* » et décrit l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus de créations de règles (Corder 1967, Gaonac'h 1991 : 97-99) ; dans son modèle, le traitement de l'*input* est même lié au système linguistique se construisant au cours de l'acquisition de L1 (idem : 93-107, 123-127). Conformément aux thèses chomskyennes, l'erreur est « *un moyen privilégié d'apprentissage, en tant que procédé de test des hypothèses relatives à ce fonctionnement* » (Gaonac'h 1991 : 107).

### 1.6.1. Psychologie cognitive et linguistique

Pendant les années 60, on conçoit une grammaire ayant des règles constituées dans un système et on met en relief les potentialités créatives d'une langue (*idem* : 96-98). Dans les années 70, quelques études prônent que le cerveau de l'apprenant structure et construit les données du milieu et de l'environnement (Chomsky 1965, Raby 2009). La recherche de l'*interlangue* (Corder 1967, Selinker 1972) recouvre « *les différentes étapes par lesquelles l'apprenant passe dans son chemin vers l'acquisition de la langue cible* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 49). L'*interlangue* permet à l'enseignant d'aller au-delà de la correction ponctuelle des erreurs et du repérage des interférences de la langue maternelle : les productions des apprenants paraissent « *représentatives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration* » (Cuq 2003 : 140). Précisons que des recherches avancées mettent en cause ce concept, entraînant des réflexions sur la relation didactique enseignant/apprenant, sur les représentations de l'apprentissage et sur le contexte d'interaction des partenaires conversationnels (Py 2000). Alors que dans les SPA le locuteur novice dessinait le contour de son *interlangue*, dans les SEN c'est l'expert qui censure les expressions énoncées par le premier, en introduisant des expressions de remplacement, pour guider l'apprenant vers ce que l'on considère comme la norme (*idem*).

### 1.6.2. Cerveau, esprit et langage

Selon Chomsky, le cerveau (*brain*) et l'esprit (*mind*) évoluent à travers des chemins différents. L'esprit humain serait doté de « *special purpose systems* », dont l'un est la faculté de langage, opposée à la faculté rationnelle. Il n'existe pas une théorie générale de l'apprentissage : on ne peut pas prouver le fait que les êtres humains sont plus particulièrement prédisposés à apprendre une langue plutôt qu'une autre. Le langage est institué comme spécificité psychologique par la « *procédure générative* », formée par un système computationnel (responsable de la structure et des expressions linguistiques) et un lexique (produisant les items spécifiques de ces formes). Chomsky est intéressé par le « langage interne », reflet de l'état initial du cerveau/esprit (Chomsky 1975, 1981, 2000). Les thèses chomskyennes sont susceptibles de poser des questions : le fonctionnement cognitif peut-il être entravé par une faculté de langage, rationnelle ou bien sociale ? (Chomsky 1986, 1993). On a trouvé des réponses partielles grâce aux recherches menées dans ce sillage ; cela nous a suggéré d'aborder les points essentiels des études conduites pendant les années suivantes.

### **1.6.3. Chomsky, savoir linguistique et apprentissage**

Pour Chomsky, le savoir linguistique se fonde sur un triptyque : compétences grammaticale (forme et sens), pragmatique (exploitation adéquate du savoir) et système conceptuel (élément en commun entre êtres humains et primates). (Chomsky 1980 : 58). La faculté de langage appartient donc aux individus suite à l'évolution (Chomsky 1982 : 20). Ces éléments se prêtent à encadrer le niveau de départ de l'apprenant et le transfert potentiel de paramètres d'une langue à l'autre. Puisque l'environnement déclenche l'activation du programme génétique (Botha 1991), dans les études chomskyennes il n'existe pas de contradiction par rapport au béhaviorisme ou au constructivisme, mais une opposition concernant les rôles de la stimulation externe et de l'équipement génétique. En effet, le langage se développe naturellement, sans procéder par essai, erreur, correction, abstraction, association. L'expérience linguistique donne forme à la faculté de langage : cela explique pourquoi un enfant parle une certaine langue plutôt qu'une autre (Chomsky 1986).

### **1.6.4. Chomsky et les L2. Jordan et les critiques de Chomsky**

Refusant le modèle béhavioriste skinnérien, l'auteur a remarqué l'impossibilité d'expliquer l'appropriation du langage par le renforcement contingent et par les habitudes dues à l'interaction environnementale. L'extérieur ne se prête pas à l'acquisition de la maîtrise linguistique par imitation et à l'autocorrection de l'apprenant, dans les milieux naturel et scolaire (Chomsky 1965, Chaudron 1988). Du côté psychologique, Chomsky (1986) s'est intéressé à l'acquisition des langues en temps réel (*real time acquisition*). À la base de la Grammaire Universelle et, ensuite, de la Grammaire Modulaire (années 90), se situe la conception chomskyenne du langage externe (lexique et inflexions phonologiques/morphologiques) et du langage interne (système de base, génératif, computationnel). La connaissance d'une langue est liée aussi bien à des principes communs à tous les idiomes qu'à des paramètres variables selon les langues (Cook 1993). Les didacticiens se sont interrogés, donc, sur la condition de l'individu lors de l'apprentissage d'une nouvelle L2 et sur l'existence d'un transfert de paramètres d'une langue à l'autre (White 1985, Chomsky 1993). Les critiques adressées à Chomsky concernent notamment la falsifiabilité de la théorie (une construction théorique scientifique ne peut pas être observée par des recherches empiriques), l'aspect développemental et l'impossibilité d'apprendre certaines structures syntaxiques, innées pour l'auteur (Hildebrand 1987, Parker 1989). Même si l'influence de Chomsky sur la didactique de L2 est indéniable, Jordan pense que l'hypothèse de la grammaire universelle n'est pas très utile en didactique des langues. Il a affirmé que « *Even assuming that UG exists, that UG theories of L1 acquisition are true, and*

*that L2 learners have at least some access to UG, most of the question that concerns SLA researchers remain unanswered, indeed they are not addressed* » (Jordan 2004 : 164). Cet auteur croit que les observations empiriques susceptibles de falsifier une théorie sont problématiques, car toute observation est empreinte de théorie, aboutissant à un positionnement théorique qu'il appelle « rationalisme critique » (Jordan 2004 : 81). D'après lui, les théorisations de l'apprentissage d'une L2 s'appuient sur un certain nombre de principes et fournissent les critères permettant d'évaluer les théories d'apprentissage d'une L2 (*idem* : 115). Avec J.-P. Narcy-Combes, il a étudié les rapports devant s'établir entre théorie et observation<sup>o</sup> Cette dernière est une étape incontournable, indépendamment du moment où elle intervient dans la démarche scientifique. Cela implique de s'interroger sur les caractéristiques propres à l'observateur se destinant à la recherche scientifique. Dans la recherche en didactique, il importe bien sûr de savoir si on peut atteindre la vérité scientifique par induction ou par déduction (Jordan 2004 : 23). Le praticien engagé dans une recherche-action s'interroge aussi sur la valeur scientifique des résultats d'une expérience menée dans un contexte précis et des conditions spécifiques (la recherche étant, donc, limitée). Nous avons vu que les recherches de Chomsky, s'étant intéressées au locuteur-auditeur idéal et aux principes de la grammaire universelle, portent sur la « compétence » plus que sur la « performance ». Cet auteur se préoccupe du locuteur-auditeur idéal. Pour Jordan (2004 : 6), en revanche, la performance correspond à ce que l'individu dit et qui peut être influencé par un nombre important de facteurs de tous ordres, et à la compétence de ce qu'il connaît et sait du langage. Selon le raisonnement de Jordan, la prise en compte des théories de Chomsky en didactique des langues ne peut être que limitée : « *At the very best, (assuming full access) UG can be no more than a part of a part of a theory of SLA* » (*idem* : 165). Chomsky n'a pas participé en première personne au développement de la didactique des langues ; il a cependant ouvert la voie à l'essor des théories linguistiques de l'apprentissage et aux méthodes d'enseignement des langues (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 37).

### **1.6.5. Pour résumer**

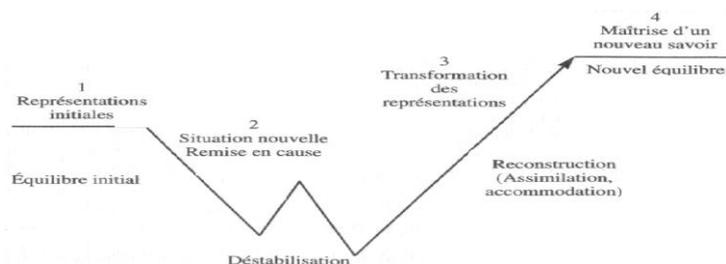
Alors que le béhaviorisme fondait ses théories sur le développement des capacités comportementales dû à l'action de renforcements extérieurs, le cognitivisme s'intéresse davantage à la compétence cognitive de l'apprenant, c'est-à-dire aux facteurs internes de l'apprentissage, responsables d'en contrôler et d'en articuler l'expression<sup>o</sup> Il vise à fournir une explication scientifique de la connaissance, bien au-delà, donc, d'une simple description du comportement de l'individu. À la lumière de ces observations, nous soulignons l'importance des « facteurs internes de l'apprentissage » déjà mentionnés et en retenons la

validité au sein de notre positionnement. Précisons, cependant, que les théories de Chomsky font encore aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques. Parmi les ouvrages dans lesquels a été exprimé le positionnement des détracteurs de Chomsky, nous mentionnons *Challenging Chomsky* (Botha 1991), qui présente un jeu de rôle amusant entre l'auteur (le tout-puissant « *Master of the Maze* » du « *Generative Garden* ») et ses adversaires qui combattent à la manière des chevaliers du Moyen Âge. Grâce aux concepts introduits par Chomsky, les théories constructivistes et les approches cognitivistes de l'apprentissage des langues ont pris leur essor. Toutefois, nous ne pouvons pas accepter que ses observations sur la construction progressive du langage interne soient valables pour les apprenants de tout âge. Dans l'état actuel des connaissances, du point de vue didactique, nous nous appuyons sur la théorie chomskyenne seulement par rapport à l'attention à l'évitement d'interférences négatives potentielles avec les langues déjà connues (Defays et Deltour 2003 : 194). Conformément aux auteurs cités, nous en tirons, à propos d'un public adolescent, que « *le processus de l'apprentissage d'une langue a sa logique propre que l'on peut certes favoriser, mais pas contrôler, ni forcer, et encore moins modifier sous peine de le compromettre* » (*idem* : 196-197, cf. chap. 11).

### **1.7. Constructivisme piagétien**

Continuons en illustrant le problème de l'acquisition du langage dans le constructivisme, notamment du côté piagétien° Piaget prône que le développement (biologique, psychologique, social) a lieu par la construction d'organisations plutôt stables, se succédant dans le temps. Le nouveau-né ne possède aucune capacité et en développera à partir de simples capacités héréditaires, grâce aux influences environnementales et à l'éducation, se complexifiant ou se simplifiant par degrés successifs (Cuq 2003 : 53). Pour Piaget, tout sujet est acteur de son développement, car ce processus a lieu en réagissant aux sollicitations environnementales. Le rôle de l'action et la capacité organisatrice de l'individu sont donc fondamentaux lors de l'élaboration des processus cognitifs (*idem*). Le langage constitue un objet cognitif participant au développement intellectif. Cette perspective est donc opposée à celle chomskyenne : elle considère le langage comme « *une manifestation parmi d'autres de l'accès à la fonction symbolique et à la représentation* » (*idem* : 53). Dans une optique constructiviste, le langage peut être connu, enseigné, découvert ; l'important, c'est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique, privilégiant la représentation et le traitement de l'information° Selon Piaget, de même que pour Vygotski et pour Bruner, l'activité du sujet apprenant est à la base d'un « *apprentissage par construction de la réponse ou apprentissage constructiviste lorsqu'il est tenu compte du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de*

la relation entre situation et réponse » (*idem* : 53). On apprend lors de l'instauration d'un équilibre atteint grâce à l'*assimilation* et à l'*accommodation*°. La première est « *une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci...* » (*idem* : 27), la deuxième, complémentaire à celle-ci, est « *la capacité d'un sujet à s'adapter à une réalité qui lui est extérieure* » (*idem* : 12). L'acte d'apprendre, selon le modèle constructiviste piagétien, est schématisé dans la figure suivante :



**Figure 1.7. : L'acte d'apprendre selon le modèle constructiviste de Piaget (Martin et Savary 2001 : 112)**

Il est donc souhaitable de proposer aux apprenants des activités les amenant à réfléchir et à développer leurs capacités critiques. Par conséquent, selon Martin et Savary, de ce modèle découlent quelques conséquences pédagogiques et didactiques : « *1. Apprendre, c'est agir. 2. Apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant. 3. Apprendre, c'est résoudre des problèmes. 4. L'erreur, ce n'est pas une déviance mais un indicateur mobilisant l'acte de l'apprentissage* » (Martin et Savary 2001 : 113). Les deux notions-clés de la perspective piagétienne sur le langage sont, donc, *Interactionnisme* (sujet et milieu sont toujours en interaction) et *Constructivisme* (les structures de connaissance sont élaborées selon une succession de stades d'équilibres et de perturbations). Dans la théorie en objet, la notion de « stade » est fondamentale, car « *le langage se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence...* » et les développements linguistique et cognitif sont étroitement liés (*idem* : 119-120). En conclusion, faisant allusion à un célèbre débat de 1975 entre Chomsky et Piaget (Dortier 1999), Gaonac'h a affirmé qu'« *il existe, pour Chomsky, des structures spécifiques aux acquisitions linguistiques...Pour Piaget, les structures de connaissance sont générales ...* » (*idem* : 121). Cependant, il a remarqué une convergence sur des points fondamentaux relatifs aux processus d'acquisition du système langagier : les connaissances qui en font l'objet concernent un système de règles et le développement consiste à les découvrir par hypothèses/stratégies, ou à en établir un système intériorisé (*idem* : 121-122).

### 1.7.1. Critiques au constructivisme piagétien

Les principales critiques socioconstructivistes à la théorie piagétienne sont liées à son épistémologie individualiste (Vygotski 1985, Wallon 1978). Vygotski n'envisage pas la nécessité d'un développement minimum pour apprendre : l'unique apprentissage valable anticipe sur le développement et fait progresser celui-ci (Vygotski 1985). Par conséquent, les enseignants devraient proposer des tâches d'un niveau plus élevé à ce que le sujet sait déjà faire, car l'apprentissage va dans la direction du développement. Selon Vygotski, ce que l'individu est à même de faire aujourd'hui en collaboration, il sera capable de le faire tout seul demain<sup>o</sup>. Son concept de « *zone de proche développement* » (ZPD) se fonde, donc, sur l'hypothèse que l'apprentissage influence le développement ; il s'agit de la distance existant entre le niveau de développement actuel de l'enfant et le niveau de développement potentiel, si celui-ci est assisté par un adulte ou par l'un de ses pairs. En travaillant en dessous de la ZPD (entre la zone du non-appris et celle du déjà appris), il n'y a pas apprentissage, mais consolidation des acquis. Pour cette raison, on favorise les acquisitions de l'apprenant aménageant la transition du guidage externe (en tutelle) à l'autoguidage (en autonomie). Il est donc important d'ajuster les contenus et les conditions d'instruction au potentiel de progrès de l'individu, non à ses capacités actuelles. En classe, l'enseignant devrait travailler en interaction, selon l'expérience et les possibilités de l'apprenant, en rapportant à cela le choix des méthodes et des contenus (Vygotski 1985, Cuq 2003 : 248).

### 1.7.2. Pour résumer

La genèse et la pensée constituent le point crucial de l'œuvre piagétienne, axée sur le constructivisme interactionniste. L'auteur a une vision biologique de l'intelligence humaine, d'inspiration évolutionniste. Il est convaincu que l'organisme s'adapte au milieu même par la pensée et que celle-ci se développe à travers des stades successifs. Il a été pionnier dans l'observation du développement de l'intelligence de l'enfant. À la base de sa théorie sur l'acquisition des langues il y a la présence, chez l'individu, d'un substrat biologique inné, qu'il considère comme fonctionnel et cognitif. Dans le domaine de la didactique, on a beaucoup réfléchi sur le terme *assimilation* (adopté par Piaget d'une façon complémentaire à celui d'*accommodation*), considéré souvent comme synonyme de compréhension, ou de production par imitation, tandis qu'il s'agit d'une compréhension individuelle de la réalité, du processus par lequel l'apprenant intègre le savoir ou le savoir-faire afin de le mettre en œuvre d'une façon personnelle (Khreim 2008 : 43). Khreim a mis en relief l'influence de Piaget sur la théorie de la nativisation et de la dénativisation d'Andersen (1983 : 11). D'après Andersen (cf. 1.9.8., 1.9.9.), nativisation et dénativisation sont deux forces opposées, dont l'une tire vers

une norme externe, et vice versa. La nativisation est le résultat de l'inadéquation du traitement de l'*input*, entraînant une représentation interne inadéquate des normes de la langue cible. Par contre, la dénativisation résulte d'une force externe essayant de conduire l'individu par l'accommodation vers les normes (Khreim 2008 : 109). En réfléchissant sur les conséquences pédagogiques et didactiques que, pour Martin et Savary (2001), l'on peut dégager du modèle piagétien, nous partageons les trois premières affirmations (cf. 1.7.) mais, par rapport au mot « erreur », nous nous sentons en accord avec les perspectives les plus récentes : à la lumière de l'approche cognitive, ce terme est considéré comme « *une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système* » (Cuq 2003 : 87). Pour cette raison, nous considérons cet « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (*idem* : 86) comme ce que l'apprenant peut réussir à produire à un moment donné et comme un indice pouvant aider enseignant et enseigné à travailler pour obtenir des productions conformes aux attentes. Remarquons que l'interactionnisme piagétien concerne la régulation des relations entre le sujet et le milieu, et non l'activité sociale de communication° Vu que nous avons choisi de fonder notre travail sur une recherche-action et que la perspective actionnelle a pris son essor dans le sillage de l'approche communicative, nous soulignons que pour celle-ci, en DLE, les phénomènes d'interaction sociale occupent une place primordiale par rapport à l'activité piagétienne de représentation (et non vice-versa). Pour cette raison, à la suite de Gaonac'h, « *nous acceptons l'hypothèse que les processus d'acquisition d'une langue sont indissolublement liés à sa fonction communicative* » (Gaonac'h 1991 : 198). Par le concept de ZPD, Vygotsky a souligné l'importance de faire travailler les apprenants en-dessus de de celle-ci, même en favorisant l'acquisition progressive de leur autonomie. Cette idée nous semble conforme même aux exigences des adolescents : nous y reviendrons lors de l'analyse des résultats des tâches administrées pendant notre travail de terrain (cf. chap. 11 et 12). Le socioconstructivisme a donc eu le mérite d'avoir introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, que Piaget n'avait pas pris en compte. Ce courant de pensée a repris sur d'autres points les théories piagésiennes, notamment les principes d'assimilation et de régulation, qui sont permanents et toujours actuels dans les modélisations de l'enseignement-apprentissage (Sagaz 2007). (Cf. chap. 10 et 11).

### **1.8. Théorie de Krashen et applications pédagogiques**

Les études de Krashen concernent le traitement de l'information saisie par l'apprenant. La théorie de cet auteur, prévoyant l'« *existence d'un moniteur qui jouerait le rôle de filtre – via un contrôle conscient de la forme des productions issues de l'acquisition non*

*consciente* » (Cuq 2003 : 13) a été critiquée par de nombreux linguistes. Nous la mentionnons, cependant, par ses applications pédagogiques et parce qu'elle offre un cadre conceptuel à la réflexion didactique. Krashen a formulé cinq hypothèses (Krashen 1985, Raby 1997, 2002). Dans la première, « *l'hypothèse de l'acquisition/apprentissage* », il met en relief les deux façons distinctes des adultes de développer des compétences en L2. La deuxième concerne l'ordre naturel d'acquisition (*The Natural Order Hypothesis*), selon lequel il existe un ordre prévisible par lequel l'apprenant acquiert les règles linguistiques. Dans la troisième, l'hypothèse du Moniteur (*The Monitor Hypothesis*), Krashen met en évidence le rôle de la conscience dans l'acquisition et le fonctionnement du Moniteur grâce à l'appris. Le quatrième point, l'hypothèse du filtre affectif (*The Affective Filter Hypothesis*) prévoit, pour Krashen, l'existence d'un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet, empêchant l'*input* d'atteindre le dispositif d'acquisition (LAD). Le « filtre affectif », facteur d'ordre psychologique, intervient, par exemple, quand l'apprenant n'est pas motivé, manque de confiance en soi ou est anxieux. L'hypothèse de l'*input* (*The Input Hypothesis*) constitue le dernier point, où l'auteur observe que les individus acquièrent la langue, justement, par le biais d'un *input* compréhensible. Quelques corollaires didactiques de cette hypothèse concernent *l'accent sur l'input* (pour faciliter l'acquisition et aider l'apprenant dans la compréhension des énoncés de la L2), *les activités propices à l'acquisition* (l'enseignement qui en résulte est plus efficace pour les débutants, pour lesquels la recherche d'un *input* simple, dans la vie quotidienne, est difficile : ils nécessitent, donc, d'un un équipement de survie), *les conditions de la situation didactique* (l'enseignant devrait s'assurer que l'apprenant n'est pas anxieux et ne pas l'interrompre pour le corriger : les corrections n'ont aucun effet sur l'acquisition), *l'approche naturelle* (le but de l'enseignement est la compétence communicative ; la compréhension précède la production ; la production apparaît seulement quand l'apprenant est prêt ; le filtre affectif doit être abaissé). (Krashen 1983, Krashen et Terrell 1984). Les applications pédagogiques ayant subi l'influence de la théorie du Moniteur de Krashen (« *'contrôle' serait une meilleure traduction de 'monitor'* », Gaonac'h 1991 : 151) ont été nombreuses : à la base de la construction du modèle du Moniteur il y a la situation de classe, notamment l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons examiné attentivement la théorie en question parce que notre travail de recherche s'est déroulé en milieu institutionnel. À notre étude n'ont pas échappé quelques critiques de ce modèle, par rapport à la pertinence des concepts utilisés par Krashen en décrivant la variété des processus et au manque de clarté dans l'explication des critères distinguant entre processus conscients et subconscients (Gaonac'h 1991 : 153).

Nous avons vu que la théorie de l'*input* compréhensible (Krashen 1985) a eu un fort impact sur l'enseignement des langues, entraînant notamment une dissociation entre tâches de compréhension et tâches de production et postulant la nécessité d'une « période silencieuse » pour mettre en place une compétence de réception, préalablement au « transfert automatique » sur la compétence de production (Guichon 2005). Suite aux recherches de Swain (1985) et Swain et Lapkin (1995), la théorie du transfert automatique a été critiquée : contrairement aux postulats de Krashen, Swain (2000 : 99) a avancé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, postulant l'acquisition de la compétence en C.O. par des moyens pragmatiques et sémantiques (*idem*). D'autres discussions sur les théories de Krashen ont porté sur la difficulté de tester le Moniteur, malgré la présence d'hypothèses pertinentes (R. Ellis 1990, Larsen-Freeman 1991, Cook 1993). En outre, cet auteur n'a pas démontré que des tâches non contraintes étaient accompagnées par l'ordre naturel d'acquisition et que des tâches contraintes perturbaient ce dernier (Krashen 1978). D'après Narcy, Krashen « donnait un rôle de premier plan à l'intake (structuration interne), mais il prêtait également à contestation à cause de la séparation rigide qu'il faisait entre acquisition et apprentissage » (Narcy 1990 : 159-160). En effet, notamment chez les adultes, l'apprentissage d'une L2 implique une exposition artificielle à celle-ci, non prévue par l'auteur (*idem* : 160). Terminons par quelques remarques psychologiques de W. Rivers : « il paraît improbable que l'acquisition et l'apprentissage conscient puissent être, sans interaction réciproque, des systèmes totalement distincts » (Rivers 1983) ; cela aurait lieu non seulement l'un par rapport à l'autre, mais les systèmes en objet seraient apparemment distincts de tout apprentissage antérieur (*idem*).

### 1.8.1. Pour résumer

Krashen a sans doute influencé les recherches sur l'apprentissage des langues, notamment par ses cinq hypothèses célèbres mentionnées plus haut. Dans le modèle du « Moniteur », Krashen décrit l'apprentissage de L2 distinguant entre processus inconscient (acquisition) et processus conscient (apprentissage). De cette façon, on parlerait d'acquisition en tant que résultat de l'exposition à L2 ; l'apprentissage résulterait, en revanche, d'un travail constant sur les règles et sur les mots (Ellis, R. 1990 : 14). Cette théorie risque de créer donc des ambiguïtés sur la signification et sur l'implication réelle des termes « acquisition » et « apprentissage », même si, parfois, quelques-uns les emploient indifféremment. En effet, les termes en question peuvent être utilisés au sens général ou se réduire, dans la première acception, « aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle » (CECRL en ligne, Khreim 2008 : 107), selon un

travail issu de la psycholinguistique théorique, à la connaissance d'une langue étrangère et à la capacité spontanée à l'utiliser et, dans la deuxième, « *au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel* » (*idem*). Le manque d'un « *terme générique évident pour désigner cet acte* » (Khreim 2008 : 94) ne justifie pas, à notre avis, l'adoption totale d'un modèle présentant « *une vision dichotomique entre savoir implicite et savoir explicite et en conséquence entre acquisition et apprentissage* » (*idem* : 95). Étant donné que notre contexte de recherche se situe en milieu institutionnel, nous nous intéressons davantage à l'apprentissage linguistique guidé et, donc, à la forme, au-delà du sens. Pour cette raison, nous ne pouvons pas nous appuyer sur la théorie de Krashen afin de justifier la prise de conscience, de la part des apprenants, de certains phénomènes, car les productions qui en découlent ne sont pas inconscientes. En outre, d'après notre expérience de praticienne, il est difficile de vérifier sur le terrain l'hypothèse du Moniteur : il est impossible de savoir si l'*output* produit par les sujets apprenants constitue vraiment le résultat de l'*input* donné et de leurs connaissances préalables. Nous croyons pouvoir retenir, cependant, quelques éléments de cette théorie. Il s'agit du quatrième point de celle-ci (acquisition de la langue, de la part des individus, grâce à la présence d'un *input* compréhensible) et du cinquième (hypothèse du filtre affectif susceptible de provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et qui empêchent l'*input* d'atteindre le dispositif acquisitionnel, LAD). Cela paraît particulièrement remarquable si l'enseignant est confronté à un public captif adolescent, comme le nôtre (Castellotti et Di Carlo 1995), étant donné les caractéristiques particulières liées à cette phase de la vie de l'être humain en formation (Camaioni & Di Blasio, 2007). (Cf. chap. 10 et 11).

### **1.9. Les approches cognitivistes**

Quelques années plus tard ont été introduites des approches dites « cognitivistes », influencées par le développement de la psychologie cognitive. On définit le « cognitivisme » comme le courant de pensée selon lequel le cerveau humain constitue un système de traitement de l'information nouvelle par rapport à l'information qui a déjà été stockée en mémoire. Ce système vise à décrire les fonctions cognitives, c'est-à-dire les fonctions complexes d'acquisition des connaissances, parmi lesquelles le langage (Cuq 2003 : 45). Plusieurs auteurs associent au courant cognitiviste même la psychologie de Chomsky, aussi bien que l'épistémologie génétique de Piaget, et encore, dans quelques cas, la théorie néo-béavioriste de Skinner par rapport à l'apprentissage du langage. On peut considérer comme approches cognitives dans le domaine de l'ALE celles ayant en commun le refus d'accorder

au langage des caractéristiques génétiques, de même que la prétention de savoir modéliser les mécanismes mentaux de l'apprentissage, sans se borner, comme le béhaviorisme, à l'information livrée par l'étude des comportements. Les théories cognitivistes tentent d'isoler les processus mentaux permettant l'acquisition d'une langue étrangère et essaient, de même, d'expliquer la variabilité entre les performances de tous les individus (Gaonac'h 1991). Nous désirons en citer quelques modèles, surtout à la lumière des tentatives d'explication de l'apprentissage des L2 en milieu institutionnel. Commençons, donc, par le modèle d'Anderson°

### 1.9.1. Le modèle d'Anderson

Il s'agit d'une théorie cognitive s'intéressant beaucoup à l'apprentissage des langues secondes. Dans ce passage, l'auteur explique sa conception de l'apprentissage linguistique en situ

*“we are well aware of the rules of the language, especially just after a lesson...One might argue that our knowledge of the language at that time is declarative. We speak the learned language by using general rule-following procedures applied to the rules we have learned, rather than speaking directly, as we do in our native language. Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our own language. Eventually...we can come to know a foreign language as well as we know a native language. At that point, we often forget the rules of the foreign language. It is as if the classroom-taught declarative knowledge had been turned into a procedural form” (Anderson 1980 : 224).*

Cette théorie repose sur une représentation unifiée de l'esprit humain et sur une modélisation de la mémoire définissant plusieurs types de connaissances. Pour Anderson, l'acquisition des connaissances linguistiques – habiletés cognitives complexes – a lieu en trois étapes, selon le modèle ACT (*Adaptive Control Thought*, Anderson 1980). Selon cet auteur, il est fondamental de distinguer trois types de fonctionnement de la mémoire : 1) la mémoire « déclarative », « statique », qui correspond à la faculté que d'autres chercheurs appellent la « mémoire de travail » ; 2) la mémoire « procédurale », représentant une information plus dynamique et correspondant à la mémoire à long terme ; 3) la mémoire « de travail », utilisée pour la production effective des règles (performance) et s'appuyant sur les deux autres types de mémoire (*idem*). Le modèle d'Anderson s'oppose à l'idée de la faculté de langage : toutes les facultés mentales fonctionnent de manière identique, au sein d'un système cognitif commun pour toutes les activités cognitives complexes qui peuvent être représentées par des systèmes de production° Dans le « *stade déclaratif ou cognitif* », le sujet apprend à réaliser une tâche ; ses opérations mentales sont conscientes. Par rapport au langage, il mémorise des mots/des règles de grammaire/des morceaux de phrases,

qu'il peut analyser. Même si le sujet est capable d'énoncer ce qu'il a mémorisé, ses connaissances ne peuvent pas encore être exploitées en tant que performance communicative. Le « *stade associatif* » voit le sujet sachant non seulement *ce qu'il doit faire*, mais aussi *comment le faire*. Il est capable d'activité de coordination ; par exemple, il sait combiner de courtes séquences d'actions désormais automatisées. Ce processus aide la mémoire à court terme. Grâce à l'activité de « procéduralisation », le sujet peut appliquer une règle générale à une circonstance spécifique (par exemple, la production d'un mot particulier). Pendant le « *stade de l'autonomie* », le sujet est capable d'ajuster les productions, grâce à des mécanismes de « généralisation à d'autres conditions » ou de « discrimination ». Les procédures adoptées par le sujet sont désormais automatisées, quelquefois inconscientes (Anderson 1980). La théorie d'Anderson a inspiré des travaux de plus en plus nombreux, parmi lesquels ceux d'O'Malley et Chamot. Ces auteurs estiment que, au-delà des règles expliquées en classe, les sujets apprenants empruntent des notions d'une expérience plus large et disposent, donc, d'une connaissance non institutionnelle de la langue étrangère pour produire des règles à utiliser. Il s'agit alors de règles « heuristiques », différentes de celles « algorithmiques », qui sont sélectionnées grâce à leur apport plus efficace dans la tâche de communication à accomplir. Par exemple, l'approximation, la paraphrase, l'évitement, la circonlocution, l'invention de mots, la traduction littérale, la question, et même les comportements non verbaux, expliquent bien ces stratégies d'essai (Bialystok 1990).

### **1.9.2. Pour résumer**

Les travaux d'Anderson (1980, 1983) dans le domaine de la psychologie cognitive montrent, au sein du modèle ACT, des analogies entre mécanismes cognitifs d'automatisation et stratégies d'apprentissage à travers les phases déclarative, associative et procédurale, correspondant chacune à une étape du processus d'acquisition<sup>o</sup> Cela constitue le premier classement de stratégies d'apprentissage développé d'après un modèle théorique (Sockett 2001). Comme Anderson a souvent illustré sa théorie en faisant appel à l'apprentissage des langues en milieu institutionnel (ambiance où s'est déroulée notre recherche), les études de cet auteur ont retenu toute notre attention<sup>o</sup> Nous souhaitons, par conséquent, nous appuyer dans notre travail sur le côté cognitif de son modèle (à intégrer, en tant que point de départ, avec d'autres études que nous aborderons ensuite). De plus, cette théorie, n'admettant pas la conception de Chomsky des domaines séparés et des mystères, s'applique à tous les types d'apprentissage. Il s'agit d'une théorie interactionniste où un rôle capital est joué par le

milieu, impliquant donc que l'instruction, l'enseignement, la pédagogie influencent les mécanismes d'apprentissage. Le modèle d'Anderson comprend soit les méthodes communicationnelles visant à la capacité d'utiliser une langue étrangère pour se faire comprendre, soit les méthodes béhavioristes, tendant à créer des habitudes à travers l'imitation et la répétition<sup>o</sup>. Le premier cas est celui de la « *construction du 'stade des productions ajustées'* », le deuxième concerne la « *construction du stade associatif* » (Anderson 1980).

### **1.9.3. Le modèle de Bialystok**

Le modèle de Bialystok (années 80-90) se situe, de même, dans le cadre des théories du traitement de l'information et dans l'approche cognitiviste de l'apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit encore d'une théorie constructiviste, postulant la construction du système cognitif linguistique, liée à la double instance de l'équipement génétique et de l'interaction avec le milieu. Ce modèle est original, par rapport à la théorie d'Anderson : il se fonde sur la représentation des connaissances déclaratives et procédurales (Bialystok 1990). Les connaissances y sont représentées « *sous la forme de descriptions structurées mais abstraites, que l'on peut appeler propositions* » (Bialystok 1990 : 50). Puisque notre travail concerne l'apprentissage d'une L2 de la part d'adolescents, nous ajoutons les observations suivantes : « *S'il est évident que les connaissances linguistiques des enfants plus âgés sont quantitativement plus importantes que celles des enfants les plus jeunes, nous soutenons également qu'elles sont plus explicites et plus structurées, même si leur nature ne change pas* » (*idem*). Faisant référence à l'abstraction réfléchissante piagétienne, Bialystok affirme que par l'introspection (ou par image mentale, modèle mental, proposition), l'enfant ou l'adulte est capable de résoudre le conflit s'installant entre sa représentation mentale initiale et celle que le milieu lui oppose. Grâce à la restructuration du schème, le conflit sera résolu par assimilation ou bien par accommodation (*idem*). En outre, c'est le passage à la lecture qui favorise l'émergence des compétences métalinguistiques et l'enseignement aide à expliciter/organiser les connaissances linguistiques. La lecture requiert des focalisations attentionnelles très rigoureuses, car les aspects graphémiques et sémantiques y concourent. Les différents contextes d'utilisation de la langue impliquent des contraintes différentes, par rapport au déroulement temporel des traitements (*idem*). Ajoutons que la fluidité dans l'expression orale requiert un niveau de contrôle important de traitement, mais un niveau inférieur de connaissances analysées. La conversation en langue étrangère et celle en langue maternelle s'opposent sur le niveau de contrôle des traitements : les exigences attentionnelles requises à un individu ne maîtrisant pas encore bien L2 demeurent très fortes.

En revanche, les activités écrites exigent un niveau supérieur de connaissances analysées : elles dépendent des connaissances préalables que le lecteur a accumulées dans sa propre langue. La maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue étrangère requiert, donc, une analyse plus claire de la structure de la L2 et une représentation plus formalisée (*idem*).

#### **1.9.4. Pour résumer**

Le modèle de Bialystock se situe, de même que celui d'Anderson, au sein des théories du traitement de l'information°. Ses points saillants sont l'émergence de la conscience linguistique, la réflexion intériorisée, le passage à la production écrite, le contrôle du traitement langagier, le rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Il a permis d'établir des liens entre la linguistique, la psychologie et le domaine de la didactique des langues. Compte tenu que notre travail concerne l'apprentissage linguistique dans le milieu scolaire du secondaire, le support de la théorie de Bialystock nous paraît approprié par le rôle qu'il accorde aux composantes procédurales dans l'étude d'une langue étrangère. En effet, elle postule que les individus peuvent se consacrer avec succès à cet apprentissage, même s'il s'agit de jeunes ou d'adultes. Cela s'appuie sur l'acquisition de certaines représentations conceptuelles dès l'apprentissage de la langue maternelle ; l'apprentissage de la langue seconde n'implique, alors, que le passage à la représentation symbolique correspondante. Cette théorie explique le transfert entre la langue maternelle et la langue seconde, car il s'agit de l'utilisation de connaissances procédurales à travers des structures cognitives (*schèmes*). Bialystok a donné une place fondamentale à la performance au sein de l'apprentissage, elle a essayé de mettre en relation les mécanismes d'analyse et de contrôle et, au-delà de l'importance du contexte, elle a mis en relief le rôle crucial de la nature de la tâche. Ces éléments nous semblent donc appropriés pour contribuer à définir les fondements théoriques de notre recherche (cf. 10.2. à 10.4.1., chap. 11). Nous désirons les compléter, maintenant, grâce à quelques-unes des recherches les plus récentes sur l'acquisition des langues, dans la droite ligne avec les nouvelles études en matière de psychologie cognitive.

#### **1.9.5. Acquisition des langues et facteurs cognitifs : Logan, N° Ellis, Skehan**

L'« approche naturelle » de Krashen (cf. 1.8.) et des théories associées (Krashen 1981, Dulay, Bert & Krashen 1982) reflète les préoccupations de l'époque, notamment la découverte des modèles psycholinguistiques du développement langagier chez les enfants et le rejet de la méthode audio-orale, mais non les conditions de l'apprentissage de la L2 en milieu scolaire (Hilton 2005). En effet, en contexte institutionnel, le temps de contact est limité avec la langue cible et la tâche cognitive est qualitativement différente, à cause de

variables individuelles (facteurs cognitifs et affectifs tels que motivation ou aptitude, de même que facteurs sociaux relatifs au contexte d'apprentissage, au rôle des formateurs). (Idem). Il s'agit donc, en l'occurrence, de l'acquisition d'une « compétence cognitive complexe » (Bley-Vroman 1990, Anderson 1981, Kilborn 1994, McLaughlin 1990, Berry 1994, Johnson 1996 in *idem*), que quelques modèles cognitifs de l'acquisition des compétences ont mis en relief (*idem*). La définition de Craddick & Guerrien (1998 : 235) « *apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire* » se prête à introduire le modèle mnésique de Logan (1988, 1990) essayant d'expliquer la création d'automatismes en mémoire. En effet, pour chaque instance de traitement, une instance est créée automatiquement en mémoire, et cela se multiplie grâce à l'entraînement. Logan propose donc une « théorie des cas » (*instance theory of automatization*) : l'automatisation serait le résultat d'une activité mémorielle, plus que d'une activité computationnelle (Logan 1988). L'automatisation se réalise lors du passage d'une procédure cognitive effectuée par l'application des règles, selon des instructions données, à une procédure se fondant sur la mémoire. Par conséquent, des procédures volontaires et des connaissances déclaratives deviennent des procédures automatisées et des connaissances procéduralisées, si les apprenants pratiquent. La théorie des instances implique les éléments suivants : 1. L'encodage en mémoire est une conséquence obligatoire et inévitable de l'attention° 2. L'expérience augmente le nombre de traces mises en mémoire, si on prête attention, on encode, si on répète l'attention, on encode encore plus fort. 3. La récupération en mémoire est une conséquence obligatoire et inévitable de l'attention : le fait d'y prêter attention va faire émerger ce qu'on a vu dans le passé (Logan 1988). Pour Logan, par le biais de ces trois points, l'automatisation est donc une récupération mnésique et une performance automatique quand elle est basée sur une récupération directe et en une seule étape de solutions (*idem*). Nous réfléchissons plus longuement sur les caractéristiques de la mémoire et de l'attention au chapitre 3 de notre thèse.

Les recherches du psycholinguiste N° Ellis se fondent, de même, sur l'importance du rôle de la mémoire – notamment, de travail – en matière d'acquisition du langage. À son avis, “*The essence of the Working Memory model is that we have specialist systems for perceiving and representing, both temporarily and in the long term, visual and auditory information, along with a limited resource attentional system. Given the rich sophistication of language and its linguistic descriptions, this may seem a rather banal starting point for a description of the memory systems that underpin language acquisition° But it will do. It has to do. Because that's just about all there is*” (Ellis, N° 2003 : 35).

Il ajoute que, selon plusieurs chercheurs (*idem* : 37), la complexité de la mémoire du langage dérive de l'application de processus d'acquisition simples, répétée de nombreuses fois. Les éléments langagiers variés d'où découle la complexité du langage ont été acquis à

travers les mêmes processus de mémorisation simples. En didactique des langues, N° Ellis accorde une grande importance à l'attention (dont la notion appelle celles de conscience et d'automatisation, au sein de l'apprentissage de L2). (*Idem* : 63). Afin d'attirer l'attention de l'apprenant de L2, notamment sur la grammaire, l'enseignant peut façonner les données qui lui sont destinées en les rendant plus saillantes. Il peut fournir immédiatement une correction de ses énoncés, l'aidant à les complexifier et l'invitant à les reformuler (*idem* : 63-64). Au cœur des recherches de cet auteur il y a, donc, le concept de l'assimilation implicite, qu'il définit « *Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations* » (Ellis, N° cité par Ellis, R. 2003 : 148).

Les recherches de Skehan (1998, 2002) sur l'apprentissage de la L2 s'appuient, de même, sur des processus cognitifs. D'après le constat que, souvent, les productions d'énoncés dans une langue étrangère sont le résultat d'un choix entre recherche de fluidité et recherche de précision (dont le développement de l'une empêche le développement de l'autre), l'auteur postule que l'apprenant recourt à deux stratégies, en permanence, par alternance ou en les combinant. La première (dont la charge cognitive est potentiellement plus lourde) consiste à générer ses énoncés grâce aux règles de construction de la langue, la deuxième porte sur l'utilisation de blocs lexicalisés de la langue, impliquant la charge cognitive sur la mémoire. D'où la nécessité d'éviter à l'apprenant une surcharge mnémonique, afin que les concepts à retenir agissent en profondeur, plutôt qu'en surface. L'enseignant devrait éviter, de même, les obstacles dus à la nativisation, amenant l'apprenant à s'approprier les concepts de L2 tout en prenant du recul par rapport à ceux de la LM. Skehan (1998 : 201-205) propose, en outre, d'évaluer les aptitudes sur trois facteurs : le traitement des données sonores, l'analyse de la langue et la mémoire, dont chacun s'exprime au travers d'opérations (Skehan 2001 : 203). Ces facteurs concernent trois phases successives de l'apprentissage d'une L2 : l'*input*, l'*intake*, l'*output*. La liste des opérations recensées par Skehan correspond à une description du travail à accomplir dans tout apprentissage d'une L2.

#### **1.9.6. Pour résumer**

Les travaux de Logan (1988) aboutissent à des résultats qui concernent, notamment, le rôle de l'automatisation° Cet auteur propose une « théorie des cas » (*instance theory of automatization*), selon laquelle l'automatisation résulterait d'une activité mémorielle plus que d'une activité computationnelle : « *automaticity is memory retrieval* » (*idem* : 493). L'automatisation correspond, à son avis, au passage d'une procédure cognitive effectuée par l'application des règles, selon des instructions données, à une autre procédure fondée sur la

mémoire. Afin que des procédures volontaires et des connaissances déclaratives deviennent des procédures automatisées et des connaissances procéduralisées, il est donc important que les apprenants pratiquent. L'utilisation de la langue doit correspondre à un besoin communicatif ressenti par l'apprenant : c'est à cette condition que les connaissances pourraient être automatisées. N° Ellis se sert du modèle représentant le fonctionnement de la mémoire de travail pour expliquer le rôle que joue la mémoire dans l'acquisition du langage. Il oppose alors la complexité du langage susceptible d'être produit par le sujet, à l'apparente simplicité de ce modèle. Cet auteur souligne (Ellis, N° 2003 : 37) que de nombreux chercheurs sont d'avis que la complexité de la mémoire du langage est le résultat de l'application répétée, un très grand nombre de fois, de processus d'acquisition simples. N° Ellis a observé que la notion d'attention appelle aussi celles de conscience et d'automatisation° L'apprentissage d'une L2 pose la problématique des rôles que jouent respectivement la conscience, l'attention et l'automatisation° L'enseignant peut ainsi attirer l'attention de l'apprenant sur la grammaire (*grammatical consciousness raising*), il peut aussi façonner les données de la L2 à destination de l'apprenant (*input processing*) afin de rendre certains aspects de celle-ci plus saillants, il peut enfin le faire en fournissant à l'apprenant une correction immédiate (*corrective feedback*) de ses énoncés, en lui demandant de les reformuler (*recast*) et en l'aidant à les enrichir ou à les complexifier (*promoting grammatical proficiency*). (*Idem* : 63-64). Les composantes sur la base desquelles Skehan (2002) fonde sa conception sur l'acquisition de la L2 sont les suivantes : « *auditory processing (connected to noticing), which would include the phonetic coding ability ; language processing (combining rule-based analysis and instance-based processing) ; memory, seen in its complexity (implicit/explicit and rule-based and instance-based)* » (Narcy-Combes, J.-P. 2010). En accord avec cet auteur, les recherches actuelles acceptent encore la corrélation entre aptitude et succès dans l'apprentissage. Par conséquent, il est opportun de prévoir des interventions didactiques tenant compte des caractéristiques de l'apprenant, en faisant attention à éviter de le démotiver (*idem*). (Cf. chap. 11 et 14).

### **1.9.7. Les recherches de R. Ellis : « *a milestone for the profession* »**

Le titre de ce paragraphe fait allusion à une phrase de Skehan (1998 : 1) qui parle de l'ouvrage de R. Ellis (1993) dans les termes cités plus haut, par rapport à la profession enseignante. Par son poids dans la didactique contemporaine et par la pertinence à notre contexte, nous le situons parmi les apports théoriques sur la base desquels nous souhaitons construire notre travail, dans le sillage des chercheurs ayant prôné le lien entre acquisition des langues et facteurs cognitifs (cf. 1.9.5., chap. 9 et 10). Pendant les années 90, cet auteur s'est

intéressé à l'apprentissage des L2 en milieu institutionnel. En 1994, il a élaboré un modèle visant à fournir des aides pour l'enseignement et à étudier le rôle exercé par l'instruction formelle sur le code de la langue étrangère. Pour ce faire, R. Ellis a combiné les approches de modélisation systémique et cognitive ; en plus, il a emprunté quelques éléments à la psychologie cognitive, en utilisant la notion d'*intake* (« *traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il a été exposé* », Cuq 2003 : 218), les connaissances implicites et celles explicites, le *processus contrôlé* et le *processus automatique*, les *mémoires à court*, *à long terme*, et un troisième type qu'il a lui-même introduit, la *mémoire à moyen terme*. Comme l'a écrit Jin-Ok, d'après R. Ellis

« *les connaissances explicites désignent les connaissances analysées, abstraites et explicatives, qui existent indépendamment de leur utilisation, dont l'apprenant est conscient et qui sont verbalisables. Les connaissances implicites se divisent en deux catégories : les connaissances d'expressions figées (formulaic knowledge) et les connaissances basées sur les règles. Elles sont intuitives...l'apprenant semble ne pas être conscient de les avoir apprises...Elles se manifestent uniquement dans la performance, et dans ce sens, sont procédurales* » (Jin-Ok, K. 2003).

Pour cet auteur, il existe une *position d'interface faible (weak interface position)* entre les deux types de connaissances. Il s'appuie, pour cela, sur les observations de Long (1988), R. Ellis (1990) et sur l'hypothèse de Meisel, Clahsen et Pienemann (1981), ces derniers ayant avancé la possibilité de distinguer les phénomènes grammaticaux en deux catégories, selon leur degré de susceptibilité de subir les *contraintes de disponibilité (readiness constraints)*. Il affirme donc que la connaissance explicite obtenue par l'enseignement peut se convertir en connaissance implicite, mais à condition que l'apprenant ait déjà atteint le niveau de développement permettant de l'assimiler. R. Ellis combine deux couples de notions (types de connaissances et types de traitement) pour rendre compte de différentes possibilités de traitement en relation avec les types de connaissance, à l'instar de McLaughlin *et al.*, comme le montre le tableau suivant :

Types de connaissance	Types de traitement	
	Contrôlé	Automatique
Explicite	(A) Une nouvelle règle explicite est employée consciemment et avec effort délibéré ( <i>A new explicit rule is used consciously and with deliberate effort</i> )	(B) Une règle ancienne explicite est employée consciemment mais relativement rapidement ( <i>An old explicit rule is used consciously but with relative speed</i> )
Implicite	(C) Une nouvelle règle implicite est employée inconsciemment mais avec accès lent ( <i>A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly</i> )	(D) Une règle implicite apprise complètement est employée inconsciemment et sans effort ( <i>A thoroughly learnt implicit rule is used without awareness and without effort</i> )

**Tableau 1.9.7. - Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance, R. Ellis 1994 in K. Jin-Ok 2003**

Le caractère récent ou non d'une règle acquise détermine, par conséquent, l'intervention d'un traitement contrôlé ou d'un traitement automatique. Les éléments qui ont été acquis à

une époque récente, règles explicites ou implicites, ont besoin d'un traitement contrôlé pour être utilisés (demande d'effort ou accès lent). R. Ellis ajoute que les connaissances explicites et implicites sont le résultat de processus d'apprentissage différents. À la base de l'acquisition des connaissances explicites – à la construction desquelles contribue notamment l'instruction formelle – il y a des mécanismes non spécialisés, comme la mémorisation et la résolution de problème. Même si les connaissances explicites peuvent faciliter le développement des connaissances implicites, « *il y a souvent un délai et celui-ci explique le paradoxe de l'instruction formelle selon laquelle elle est censée raccourcir l'acquisition et rendre celle-ci plus efficace, alors qu'en réalité ce n'est pas le cas* » (*idem*). Par rapport à l'acquisition des connaissances implicites, R. Ellis ne partage pas les idées de Krashen et Long, selon lesquels, lorsque l'apprenant comprend l'*input*, les règles nouvelles sont intériorisées (*comprehensible input hypothesis*). À son avis, il est possible d'envisager l'existence de la compréhension en absence d'acquisition, parce que l'apprenant peut comprendre l'*input* grâce à un traitement descendant (*top-down*), fondé sur les connaissances linguistiques existantes et sur des informations contextuelles. R. Ellis, d'après White (1987), a formulé l'hypothèse selon laquelle l'apprenant effectue trois opérations relevant du processus contrôlé, afin d'acquérir des connaissances implicites. Ces opérations sont les suivantes :

« *a) porter l'attention aux aspects spécifiques de l'input (noticing) ; b) comparer ce qui est remarqué avec ce qu'il produit d'habitude (comparing) ; c) construire de nouvelles hypothèses pour incorporer les faits remarquables dans son système d'interlangue (integrating)* » (*idem*).

Les connaissances explicites, pour devenir automatiques, ont besoin d'activités de grammaire contrôlées. D'après Schmidt (1990), l'auteur a postulé l'importance des connaissances explicites, notamment pour l'apprenant adulte. En effet, l'enfant peut remarquer (*notice*) des aspects linguistiques dans l'*input* à travers la focalisation portant sur le message – attention périphérique ; par contre, l'adulte nécessite parfois une attention plus contrôlée et focalisée. R. Ellis met en relief que les connaissances explicites ne remplacent pas celles implicites et que, à la fin de l'acquisition d'une L2, le succès est dû au concours des connaissances implicites. L'*intake* et la comparaison sont responsables du processus d'acquisition des connaissances implicites. Il existe, donc, des processus contrôlés à la base de l'acquisition des connaissances explicites et de celles implicites. En ce qui concerne les possibles liaisons ou interactions qui peuvent s'établir entre savoir explicite et savoir implicite, si l'apprentissage a lieu en milieu scolaire, il y a plus de chances que l'individu acquière alors un savoir explicite. Il s'agit, donc, de comprendre si ce savoir explicite peut se transformer en savoir implicite. R. Ellis propose à ce sujet que « *Explicit knowledge facilitates the development of implicit knowledge rather than changes into it. According to this view,*

*explicit knowledge serves to prime attention to form in the input and thereby to activate the processes involved in the acquisition of implicit knowledge* » (Ellis, R. 2003 : 106). Le savoir explicite peut aider l'apprenant à percevoir les données ; cette perception est influencée par les émotions ou la L1. Ce savoir peut permettre à l'individu de prendre un certain recul pour s'extraire des contingences de la communication et se concentrer sur les caractéristiques de la langue. Selon R. Ellis, le rôle du savoir explicite est peut-être plus grand chez les adultes que chez les enfants, car les premiers accordent plus d'attention au sens du message qu'à la forme. Le savoir explicite favorise, en outre, la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*) : il fournit des outils conceptuels pour analyser l'*input* et l'*output*, contribuant donc indirectement au développement de l'interlangue. En plus, pour l'auteur, le savoir explicite peut se transformer en savoir implicite si l'objet de ce savoir explicite correspond à un item développemental (que l'apprenant est en même d'intégrer à son interlangue). Le savoir explicite ne remplace pas le savoir implicite : ce dernier est l'élément essentiel dans l'acquisition de la L2. Par rapport au fonctionnement de la production langagière, il y a coexistence de deux points de vue. Comme l'expliquent Demaizière et Narcy-Combes, certains postulent l'existence d'un « système à base de règles » (« *rule-based system* »), pour d'autres, on produit de la parole même en mémorisant des modèles inhérents à leurs contextes d'emploi, les « systèmes à base d'instances » (« *exemplar-based systems* », Logan 88). D'après R. Ellis (Ellis, R. 2003), les deux systèmes fonctionneraient en parallèle (Demaizière et Narcy-Combes 2005). (Cf. tâches impliquant la P.O., chap. 11).

### **1.9.8. Nativisation et acquisition des langues**

Même les fondements des travaux d'Andersen concernent la compréhension des phénomènes liés au processus d'acquisition d'une L2. En 1974, il a développé le « Modèle de nativisation et dénativisation », s'appuyant sur quatre concepts. Le premier (Brown et Hanlon 1970) porte sur l'acquisition de la LM, de la part de l'enfant, d'une façon progressive vers les normes de ses parents et de sa communauté. Le deuxième (Hakuta 1976) concerne l'acquisition d'une L2 : « *SLA as consisting of a resolution of the learner's "internal consistency" with the "external consistency" of the input* » (Andersen 1983 : 10). Le troisième est le concept de créolisation et décréolisation, le quatrième celui de pidginisation et dépidginisation (*idem*). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut (cf. 1.7.2.), Andersen s'appuie sur les concepts piagétien d'assimilation et d'accommodation, précisant que « *All of these views [...] seem to parallel Piaget's notions of "assimilation" of new input to the learner's existing interlanguage and eventual "accommodation" of the interlanguage to better match the input* » (Andersen, 1983 : 10-11). Le concept de *nativisation* (cf. 1.7., 1.9.8.)

a été développé par Andersen afin d'éclaircir les rapports entre la perception de l'*input* et la production des apprenants de langues (Andersen 1983 : 20, Grosbois 2009 : 19-39). Rolland (Rolland 2002), explique ce terme (cf. Andersen 1990, *Nativization Model in Ellis 1994 : 379*) comme la « *transformation par l'apprenant de la réception (« input »), afin de la rendre conforme à ce qu'il considère mentalement comme étant le système linguistique de la langue-cible* ». Il s'agit donc, comme l'écrivent Demaizière et Narcy-Combes, du « *phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage)* » (Demaizière et Narcy-Combes 2005). Ces auteurs soulignent l'inefficacité de l'apprentissage de la L2 hors du passage par un travail cognitif de dénativisation, afin d'effacer les représentations erronées et d'en permettre le remplacement par celles correspondant au système de la L2. La dénativisation est possible si l'apprenant reconnaît les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2, et s'il fait un entraînement opportun visant à leur réduction<sup>o</sup>. Selon les spécialistes de neurosciences, ce processus implique la restabilisation de nouvelles connexions synaptiques (cf. Le Doux 2003 : 113-125) : par conséquent, l'apprentissage de la L2 constitue une sorte de réapprentissage ou de nouvel apprentissage. Grosbois (2009) mentionne, à ce sujet, quelques auteurs (Jordan 2004 : 168-172, Corder 1992 : 27, Pallier *et al.* 2003 : 160) montrant que, lors de l'apprentissage de la L2, interviennent des problèmes d'interférence de la part de la langue maternelle et d'autres langues connues.

### **1.9.9. Le repérage actif de production langagière**

Ce modèle (d'après les recherches de R. Ellis et de J.-P. Narcy-Combes) considère que l'acquisition d'une L2 se réalise par le biais d'un traitement en profondeur (*deep processing*) et d'un processus actif (*noticing*), dont R. Ellis fournit la définition suivante :

« *Noticing : a cognitive process that involves attending to linguistic form in the input learners receive and the output they produce. Noticing the gap : a cognitive process that involves learners comparing forms that have been noticed in the input with their current representation of these forms in their interlanguages* » (Ellis, R. 2003 : 346).

En outre, la dénativisation (cf. 1.7.2., 1.9.) est possible uniquement à travers l'effort attentif de l'apprenant, s'il en a déjà pris en compte les effets (Narcy-Combes, J.-P. 2005, Demaizière et Narcy-Combes 2005). La conception de la nativisation de J.-P. Narcy-Combes s'inspire, en effet, de celle développée par Andersen (Ellis, R. 1994 : 379). R. Ellis utilise le terme *accommodate*, renvoyant au terme d'« accommodation », utilisé par Piaget en parlant des modalités de développement cognitif du sujet. Comme la dénativisation nécessite un recul, elle pourrait correspondre à un apprentissage (Arthaud 2007). De plus, la dénativisation

peut avoir lieu si l'apprenant se rend compte des écarts existant entre ses premières interprétations et le système de la L2 qu'il s'entraîne donc à réduire (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 48). Du côté neurobiologique, ce processus implique la déstabilisation de nouvelles connexions synaptiques (Ledoux 2003 : 113-125). La nativisation, pour J.-P. Narcy-Combes, constitue une procédure de construction de représentations, d'après des concepts en place : le transfert est, donc, non pas la cause mais le résultat du processus de nativisation° On pourrait ainsi placer ce dernier dans le domaine des activités cognitives qui concernent la perception et l'analyse des données. D'après cet auteur, il existe de nombreux paramètres entrant en jeu dans l'apprentissage d'une L2 : mémoire, attention, plusieurs mécanismes de compréhension, facteurs socioculturels. Dans la figure suivante, il propose un modèle représentant la progression de l'apprentissage en tant que série d'aller-retour successifs ou simultanés, non comme une progression linéaire :

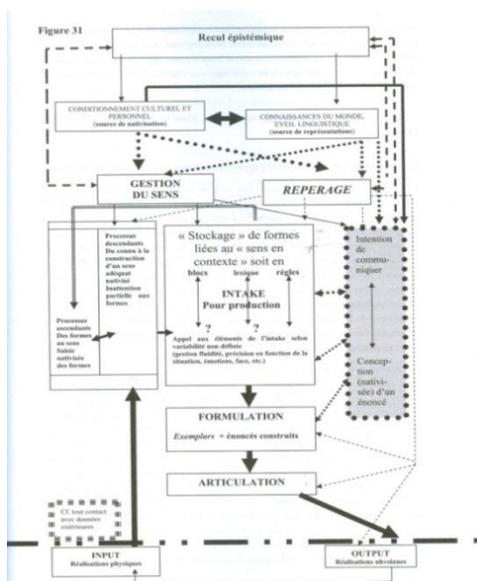


Figure 1.9.9. : Schéma d'interactions ou de modélisation (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 141)

Par rapport à ce modèle, l'auteur en définit la portée et les limites :

« Il nous faut accepter que tout n'est pas encore explicable dans la compréhension des phénomènes et que nombre de décisions pédagogiques se prendront sans certitude sur leur validité. Ceci imposera d'observer leurs conséquences méthodiquement afin d'améliorer la connaissance du domaine en confrontant les résultats de l'apprentissage avec ce qui était attendu » (Narcy-Combes, J.-P. 2004 : 142).

Dans le modèle en question figurent des notions déjà abordées : l'input, l'intake, le repérage, la gestion du sens, le recul épistémique, de même que des phénomènes relatifs à la nativisation et des processus ascendants et descendants. L'apprentissage et l'utilisation de la L2 sont placés dans le vécu (individuel et social) de l'apprenant : ce dernier n'est donc pas un apprenant désincarné, en dehors de toute histoire (Narcy-Combes, J.-P. 2005).

### 1.9.10. Pour résumer

Les recherches de R. Ellis se situent parmi les apports théoriques sur la base desquels nous souhaitons construire notre travail, pour leur poids dans le domaine de la didactique et pour la pertinence à notre contexte. L'auteur contemple l'apprentissage d'une L2 de deux façons distinctes. Il ne rejette pas la possibilité que les connaissances explicites puissent se transformer directement en connaissances implicites (comme dans la théorie d'Anderson) si c'est le cas d'un élément grammatical de type variationnel, ou bien si l'apprenant se trouve au stade d'assimiler l'élément grammatical de type développemental qui lui a été enseigné. Selon ce modèle, la principale manière d'apprendre est constituée par les processus de saisie et de saisie de l'écart, facilités par l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. Nous retenons le modèle d'acquisition de L2, proposé par R. Ellis, de par ses implications pédagogiques en accord avec l'enseignement des langues dans les établissements du secondaire. Nous observons qu'il n'est pas facile de le mettre en pratique en contexte italoophone, attendu que les nombreuses contraintes institutionnelles liées à la réalisation des contrôles continus, des examens de fin d'étude et même des bulletins de notes, quadrimestriels ou trimestriels, lors desquels l'importance attribuée à la performance joue un rôle crucial, conditionnent le travail préparatoire. En classe de langue, d'après cette approche, on ne doit pas viser à rendre les apprenants capables de communiquer en utilisant spontanément les structures enseignées, car la maîtrise immédiate des structures cibles n'est pas indispensable. En effet, la conscience accrue prévoit l'existence d'un délai (Ellis, R. 1993). C'est pour cela que les recherches de R. Ellis présentent la pratique de classe plus comme une activité de compréhension que comme une activité de production<sup>o</sup>. Le problème de la non-enseignabilité empêche le professeur d'exiger de ses apprenants de produire immédiatement des structures cibles : pour cette raison, il convient d'organiser des activités de compréhension afin de mieux assimiler les propriétés de la langue (*idem*). Il serait aussi souhaitable que l'apprenant pratique la langue cible dans une situation réelle de communication interactive et qu'il participe à des pratiques de classe conçues d'abord en tant qu'activités de compréhension orale ou écrite (contrôlées ou semi-contrôlées) et, ensuite, comme activités communicatives libres. Pour R. Ellis, donc, le professeur ne doit plus faire pratiquer les apprenants jusqu'à l'apprentissage des structures cibles, mais favoriser l'assimilation des propriétés linguistiques formelles en fournissant un *input* communicatif et l'occasion d'exécuter des activités de compréhension/des tâches communicatives. Cet auteur (1997 : 58) a observé que les chercheurs n'ont pas émis de jugements unanimes sur le rôle joué par l'attention à la forme lors de l'apprentissage d'une L2, notamment sur l'efficacité

d'un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*). En particulier, quelques chercheurs ont affirmé (*idem* in Arthaud 2007) qu'il s'agit d'un enseignement contre-nature, dénaturant l'*input* et imposant à l'individu l'apprentissage de faits linguistiques qu'il n'est pas toujours capable d'acquérir :

« *form-focused instruction may prevent the normal process of acquisition from operating smoothly* » (*idem*). C'est grâce à l'exécution de micro-tâches d'entraînement que l'apprenant pourrait devenir en mesure d'assimiler les faits de langue souhaités d'une façon adéquate (Narcy-Combes, J.-P. 2010).

Les observations mentionnées sur le phénomène de la nativisation visent à souligner l'importance portée à l'attitude de l'apprenant, analysant les nouvelles données de L2 selon des critères personnels préexistants, variant pendant l'apprentissage. Un travail cognitif de dénativisation permettra donc l'effacement des représentations erronées et leur remplacement adéquat (Andersen 1983, Demaizière et Narcy-Combes 2005).

Le modèle du repérage actif de production langagière implique l'acquisition d'une L2 grâce à un traitement en profondeur (*deep processing*) et à un processus actif (*noticing*). Ce modèle met en relief le rôle de la nativisation et l'importance de l'*input*, de l'*intake*, du repérage, de la gestion du sens, du recul épistémique et du vécu individuel de l'apprenant (éléments souvent négligés, d'après notre expérience de praticienne, en contexte scolaire italien). (Cf. 9.8., chap. 11, 12.8., chap. 14).

### **1.10. Synthèse et positionnement**

Nous avons consacré le premier chapitre de ce travail à l'ancrage théorique choisi en tant que fondement de notre recherche. Suite à une réflexion sur les « Théories énonciativistes », sur la « Linguistique systémique fonctionnelle » et sur la nature de la production langagière, nous avons abordé le domaine de notre recherche, c'est-à-dire l'acquisition des langues. En étudiant les RAL dans la perspective de leur évolution, nous avons réfléchi d'abord sur le béhaviorisme et sur le modèle skinnérien, ensuite, sur l'influence des théories de Chomsky. Nous avons poursuivi par le constructivisme piagétien, par la théorie de Krashen (et les propositions de ses successeurs), par les approches cognitivistes (notamment, les modèles d'Anderson et de Bialystok) et, pour conclure, par les apports de R. Ellis et par le modèle de repérage actif de production langagière. Nous avons ajouté aussi quelques observations sur le rôle de la nativisation dans l'acquisition des langues. Dans le tableau suivant, nous synthétisons le positionnement théorique adopté dans ce travail, à la lumière des éléments justifiant notre choix (compte tenu, notamment, des exigences d'un public d'apprenants captifs adolescents) :

<b>Théorie</b>	<b>Point saillants retenus</b>	<b>Applications dans notre recherche</b>
<b>Théorie de Skinner</b>	La centration uniquement sur le milieu et sur le comportement est dépassée. Renforcement et répétition : aspects souvent nécessaires lors de l'acquisition d'une langue étrangère.	Cf. chap. 11 et 12
<b>Théorie de Chomsky</b>	Initiatrice des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Attention à l'évitement d'interférences négatives potentielles avec les langues déjà connues : approuvable. Observations inacceptables sur la construction progressive du langage interne (valables pour tout apprenant). <b>Critiques de Chomsky</b> : la compétence est ce que l'individu connaît et sait du langage ; la performance correspond à ce qu'il dit, elle peut être influencé par plusieurs facteurs (Jordan 2004).	Cf. chap. 11
<b>Théorie de Piaget</b>	Trois premiers points des observations de Martin et Savary 2001 sur le constructivisme piagétien : « <i>Apprendre, c'est agir ; Apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant ; Apprendre, c'est résoudre des problèmes</i> ». (Martin et Savary, 2001 : 113).	Cf. chap. 10 et 11 (notamment, tâches sous forme de cyberquête et de situation-problème)
<b>Mouvement Socio-Constructiviste (Vygotsky)</b>	L'apprentissage influence le développement. ZPD : distance existant entre le niveau de développement actuel de l'individu et le niveau de développement potentiel si celui-ci est assisté. Proposer des tâches d'un niveau plus élevé à ce que le sujet sait déjà faire.	Cf. chap. 10, 11 et 12
<b>Théorie de Krashen</b>	Acquisition de la langue grâce à la présence d'un <i>input</i> compréhensible (mise en discussion par <b>Swain 2000</b> : hypothèse de l' <i>output</i> compréhensible). Hypothèse du philtre affectif, susceptible de provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et qui empêchent l' <i>input</i> d'atteindre le dispositif acquisitionnel (LAD) : adéquate pour un public adolescent.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches de Production Orale)
<b>Théorie d'Anderson</b>	Théorie cognitive, interactionniste, privilégiant l'apprentissage en milieu institutionnel. Processus d'acquisition des langues se déroulant à travers les phases déclarative, associative et procédurale.	Cf. chap. 10 et 11
<b>Théorie de Byalystock</b>	Théorie concernant le traitement de l'information° Émergence de la conscience linguistique, réflexion intériorisée, passage à la production écrite, contrôle du traitement langagier, rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Liens entre linguistique, psychologie et domaine de la didactique des langues. Rôle crucial de la nature de la tâche au sein de l'apprentissage.	Cf. 10.2. à 10.4.1., chap. 11 et 12
<b>Apports de Logan, N° Ellis, Skehan</b>	Apports de la psycholinguistique dans l'acquisition des langues. Processus cognitifs (notamment mémoire et attention ; aptitude pour Skehan) à la base de l'apprentissage de L2.	Cf. chap. 10 et 11 (notamment, tâches sous forme de cyberquête)
<b>Apports de R. Ellis</b>	La principale manière d'apprendre est constituée par le processus de saisie et de saisie de l'écart, facilités par l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. Maîtrise immédiate des structures cibles : pas indispensable.	Cf. chap. 10 et 11
<b>Repérage actif de production langagière</b>	Acquisition de L2 par le biais d'un traitement en profondeur ( <i>deep processing</i> ) et d'un processus actif ( <i>noticing</i> ). Importance de la gestion du sens, du recul épistémique et du vécu individuel.	Cf. chap. 10, 11, 12.8., chap. 14

**Tableau 1.10. : Théories d'apprentissage examinées (synthèse)**

Dans les recherches sur l'acquisition des langues, aujourd'hui « *les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue* » (Cuq 2003 : 12-13). Les chercheurs tendent à s'accorder sur la distinction entre *input* et *intake* et sur l'importance de ceux éléments. Il nous semble opportun de conclure ce parcours théorique en soulignant que les recherches concernant l'apprentissage des langues, même en milieu

institutionnel, ont récemment progressé grâce à l'apport de la linguistique et de la psychologie (notamment, de la psychologie cognitive). La didactique des langues évolue dans ce sillage, à la lumière de la centration sur l'apprenant et de la prise en compte de ses exigences et des stratégies qu'il utilise. L'ancrage théorique que nous venons de présenter est donc propédeutique, même en tant qu'introduction aux chapitres suivants dont nous allons aborder, maintenant, la section consacrée à la problématique de l'apprentissage.