

## **L'APPRENTISSAGE DE L'ITALIEN LANGUE ETRANGERE : UN PROCESSUS MULTIDIMENSIONNEL**

En matière de Didactique des Langues Etrangères (DLE), les recherches récentes disposent d'une même richesse : la linguistique théorique, la psycholinguistique, la sociolinguistique ont chacune favorisé, par leurs apports, l'évolution de la DLE qui se définit actuellement comme une « discipline-carrefour ».

À ce carrefour se rejoignent une multiplicité de tendances qui offrent aux pédagogues un important potentiel d'enrichissement et de renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement.

Toutefois, la transposition de ces conceptions nouvelles à la pratique ne va pas de soi. Il revient à la didactique, dont la fonction première est d'établir un lien entre la théorie et la pratique, d'ordonner cette richesse et de la proposer tant aux enseignants qu'aux concepteurs de méthodes de langue à l'aide d'un schéma global.

Nous allons considérer ici les trois composantes essentielles du processus d'apprentissage d'une langue étrangère : la compétence linguistique, les stratégies d'apprentissage, les méthodologies d'enseignement. Nous en parcourrons ensuite l'évolution au cours des dernières décennies.

Il nous sera possible enfin de définir les sous-domaines de compétence les plus adaptés aux différentes typologies d'apprenants et de choisir les méthodes les plus appropriées à la transmission des contenus choisis.

## 1. L'APPORT DE LA LINGUISTIQUE

La naissance de la Linguistique Appliquée, c'est-à-dire d'un ensemble de réflexions structurées autour des contenus et des méthodes d'enseignement des langues étrangères (LE), et la parution des premiers cours de cette nouvelle discipline dans quelques universités américaines et européennes remontent au début des années cinquante. Avant cette date l'enseignement des LE n'avait bénéficié que des apports de la tradition ou d'intuitions personnelles.

Les principes théoriques sous-jacents aux cours et aux méthodes de langue trouvaient en général leur origine dans la « Grammaire générale et raisonnée » de Port-Royal (1660). Convaincus que la langue était une entité complexe mais parfaite d'un point de vue rationnel les port-royalistes avaient essayé d'isoler et de définir des catégories grammaticales basées sur la raison et donc universelles.

Dans cette optique l'apprentissage d'une langue étrangère correspondait à l'appropriation progressive des règles de sa grammaire. Il fallait en outre veiller, en langue maternelle aussi bien qu'en langue étrangère, à ne pas utiliser les formes de la langue courante, dans la mesure où ces dernières se conforment rarement aux modèles prescrits par les textes.

Ces opinions se sont révélées par la suite largement inexactes : les catégories répertoriées étaient souvent contradictoires et moins universelles que ce que l'on prétendait. De plus la dimension communicative présente dans toute utilisation de la langue restait largement méconnue .

Malgré cela, le principe faisant correspondre à la théorie de la didactique des langues la description de la structure grammaticale de la langue à enseigner a dominé la scène de la DLE pendant plus de deux siècles. De ce fait de nombreuses méthodes d'enseignement parues au cours des dernières années, bien que proposant des innovations méthodologiques intéressantes et une description grammaticale enrichie des apports des nouvelles théories linguistiques, étaient basées en réalité sur les vieux présupposés, que l'on pourrait schématiser ainsi :

Théorie du langage --> Description de la langue cible -->  
Enseignement de la grammaire.

Ce qui, en fait, voulait dire continuer à identifier compétence en

langue étrangère et compétence en matière de grammaire et de syntaxe.

Or il apparaissait de plus en plus évident que le savoir acquis à l'aide de ces méthodes ne suffisait ni à l'interprétation des messages, et surtout des contenus socio-culturels véhiculés à travers la langue, ni à la production de messages verbaux répondant aux règles de la communication.

Cet échec persistant - devenu intolérable à partir des années 70 à cause de l'augmentation très importante du nombre des apprenants, la diversification de leur typologie et la pluralité de leurs besoins - a été à l'origine d'un questionnement sur la notion de compétence en matière de langue, les utilisations de la langue en tant qu'instrument de communication, les modalités d'élaboration d'un discours de la part des locuteurs.

Nous allons parcourir rapidement le cheminement de ce questionnement à travers les réflexions des auteurs qui ont apporté les contributions les plus significatives à ce domaine de recherche relativement récent mais d'ores et déjà très riche.

### 1.1. Vers un élargissement de la notion de compétence linguistique

Le premier linguiste qui donne une forte impulsion aux études sur la compétence, ne manquant pas de susciter par là des réactions nombreuses et parfois mêmes violentes, est Chomsky.

La nouveauté de sa position réside dans la distinction qu'il opère entre « linguistic competence » et « linguistic performance » : « L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement la langue, et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticales non pertinentes, telle que des limitations de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt, ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) »<sup>1</sup>.

En d'autres termes, pour Chomsky, connaître une langue signifie maîtriser le système abstrait des règles qui permettent de comprendre et

---

<sup>1</sup> CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press - Traduction française de J.C. Milner (1971), *Aspects de la théorie de la syntaxe*, Edition du Seuil, Paris.

de produire toutes les séquences bien formées de cette langue (compétence). En revanche, la réalisation concrète de ce système abstrait et son actualisation susceptible d'être affectée par ce qu'il appelle des « conditions non pertinentes du point de vue de la grammaire » (Chomsky introduit ici le concept d'acceptabilité d'une séquence en opposition à celui de grammaticalité), constituent le domaine de la performance linguistique.

La notion de compétence linguistique, selon Chomsky - connaissance parfaite d'un système de règles et communauté de parlants parfaitement homogène - ne tient donc pas compte des difficultés individuelles, socio-culturelles et contextuelles, qui existent dans toute communauté linguistique et dans tout échange communicatif. Ceci rend sa théorie inadéquate pour une analyse des phénomènes linguistiques qui voudrait tenir compte des aspects pragmatiques des comportements communicatifs.

Un premier élargissement de cette définition de compétence est réalisé par Habermas<sup>2</sup>.

D'après Habermas les universaux sémantiques ne précèdent pas automatiquement toute expérience et ne font pas nécessairement partie de l'appareil cognitif antérieur à toute forme de socialisation. Habermas opère ainsi une différenciation entre les universaux sémantiques qui traitent les expériences et ceux qui les rendent possibles (universaux a priori et universaux a posteriori). Il fait aussi une différence entre les universaux sémantiques qui précèdent toute forme de socialisation et ceux qui sont liés aux conditions d'une socialisation potentielle (socialisation monologique et socialisation intersubjective).

Il y a donc quatre classes :

Universaux sémantiques		
	A priori	A posteriori
Inter-subjectifs	Univ. constitutifs du dialogue	Univ. culturels

---

<sup>2</sup> HABERMAS, J. (1970), *Towards a theory of communicative competence*, Recent sociology, n° 2, Collier-Macmillan.

Monologiques	Univ. cognitifs et schémas d'inter- prétation	Univ. perceptifs et motivationnels
--------------	---	--

La classe des universaux constitutifs du dialogue comprend : les pronoms personnels, les structures interrogatives, l'impératif, la négation, certaines classes d'actes performatifs.

Celle des schémas d'interprétation comprend : les relations de cause, de substance, d'espace, de temps, etc.

Celle des universaux culturels comprend : le système de parenté, etc.

Celle des universaux constitutifs de la perception comprend : le système des mots désignant les couleurs, etc.

La deuxième critique apportée par Habermas à la compétence Chomskyenne est qu'elle ne tient pas compte de la dimension intersubjective de la communication. La possibilité de communiquer n'est pas liée à la seule compétence linguistique, mais aussi à l'appropriation des codes cognitifs et de comportements propres à chaque culture.

L'échange communicatif est le résultat de la mise en pratique de tous les éléments qui le constituent.

En ce sens, il est possible de considérer la compétence communicative comme l'ensemble de ces capacités potentielles ou, plus précisément, comme la maîtrise d'un système idéal de situations discursives.

Pour Habermas la compétence communicative renvoie à des situations discursives idéales, de la même manière que la compétence linguistique de Chomsky renvoie à un système abstrait de règles linguistiques. Si l'on considère de plus que les universaux constitutifs du dialogue génèrent et décrivent en même temps les formes des échanges intersubjectifs, on peut définir la compétence communicative chez Habermas comme la maîtrise des universaux constitutifs du dialogue de la part d'un locuteur idéal, en dehors de toutes les contraintes empiriques susceptibles de surgir au moment de l'actualisation.

La notion de compétence chez Habermas se situe ainsi à un niveau de généralisation plus élevé que chez Chomsky.

D'autre part, le fait qu'il intègre à la notion de compétence communicative la connaissance des universaux concernant la structure formelle du langage le rapproche de la théorie de Halliday, du moins dans sa forme la plus abstraite.

Halliday se préoccupe du langage en tant que phénomène social et se soucie de son utilisation. Il analyse notamment les fonctions du langage réalisées dans le discours, fonctions qu'il définit comme les structures formelles qui rendent possible la communication (remarquons que dans la théorie de Habermas ces fonctions sont la condition sine qua non pour qu'un locuteur puisse affirmer sa compétence communicative).

La notion centrale de la théorie de Halliday est celle de « potentiel sémantique »<sup>3</sup>, c'est-à-dire l'ensemble des structures significatives dont le locuteur dispose et qui sont susceptibles d'être réalisées. Ce potentiel sémantique relie le « comportement potentiel » au potentiel lexicogrammatical : en d'autres termes, ce que l'on peut faire est en relation avec ce que l'on peut signifier et avec ce que l'on peut dire :

pouvoir faire --> pouvoir signifier --> pouvoir dire.

Le locuteur dispose d'un ensemble d'options à chaque niveau : le contexte social détermine les options de comportement (ce que le locuteur peut faire) ; celles-ci sont « traduites » en options sémantiques (ce que l'on peut signifier) grâce à la capacité de signifier propre à l'être humain et finalement elles sont codifiées en langage verbal (ce que l'on peut dire).

Pour Halliday, l'étude du langage nécessite l'étude des options sémantiques rendues possibles par une structure sociale donnée.

Hymes<sup>4</sup> élargit davantage la problématique en question. D'après lui la linguistique appliquée a besoin d'une théorie qui tienne compte de l'hétérogénéité des communautés linguistiques, des différents degrés de compétence, des éléments socio-culturels propres à chaque culture. De même, la linguistique appliquée a besoin de l'étude des actes de parole et des unités de discours, car ces facteurs participent tous deux à la création des formes linguistiques. Autrement dit, selon Hymes, il est indispensable d'intégrer à la théorie linguistique une théorie de la communication et de la culture. Il propose donc une notion de compétence communicative qui, outre les notions traditionnelles de grammaticalité et d'acceptabilité, englobe tout cela.

---

<sup>3</sup> HALLIDAY, M.A.K. (1970), *Language structure and language function*, in Lyons ed., pp. 140-65.

(1972), *On communicative competence*, in Pride and Holmes eds., pp. 269-93.

<sup>4</sup> HYMES, D. (1967), *Models of the interaction of language and social setting*, *Journal of Social Issues*, n° 23, pp. 8-28.

Plus précisément la compétence communicative doit permettre au locuteur de savoir :

- 1) si - et dans quelle mesure - un acte est formellement possible,
- 2) si - et dans quelle mesure - un acte est faisable avec les moyens de réalisation disponibles,
- 3) si - et dans quelle mesure - un comportement linguistique est approprié au contexte dans lequel il est utilisé et évalué,
- 4) si - et dans quelle mesure - ce comportement permet effectivement la réalisation de cet acte et quelles sont les compétences qu'il entraîne.

Ces quatre éléments de la compétence communicative témoignent :

- du savoir grammatical (ce qui est formellement possible),
- du savoir psycholinguistique (ce qui est concrètement faisable),
- du savoir socio-culturel (ce qui est approprié au contexte) de chaque locuteur et de ce qu'il est réellement en mesure de faire.

Le fait que le savoir grammatical soit seulement l'un des éléments constitutifs de la compétence communicative montre bien dans quelle mesure Hymes élargit la notion chomskienne de compétence.

Pour Hymes la compétence est donc le terme le plus général pour désigner l'ensemble des capacités d'une personne. Elle dépend d'un savoir et de la possibilité de le réaliser. La performance se réfère à l'utilisation ponctuelle qui actualise ce savoir, utilisation dans laquelle interviennent un certain nombre de facteurs contraignants.

A partir de ces présupposés le but d'une théorie de la compétence est, pour Hymes, de montrer comment ce qui est systématiquement possible, faisable et approprié, est réuni par le locuteur pour produire et interpréter tout comportement culturel.

Pour Canale et Swain<sup>5</sup>, qui contribuent de manière décisive à la définition de la notion de compétence, la communication verbale peut être décrite comme une forme d'interaction. Cela implique que :

- a) on l'utilise - et on l'acquiert - au cours d'interactions sociales ;
- b) elle est très difficilement prévisible : elle présuppose un degré très élevé de créativité en ce qui concerne la forme et le contenu ;
- c) elle a lieu à l'intérieur d'un contexte socio-culturel qui impose ses propres contraintes en déterminant le type d'utilisation de la langue et la

---

<sup>5</sup> CANALE, M. et SWAIN, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics, n° 1, pp. 1-47.

forme des messages, aussi bien que leur interprétation correcte ;

d) elle est influencée par des éléments psychologiques tels que la mémoire, la fatigue, les émotions, etc. ;

e) elle a toujours un but : établir des relations sociales, convaincre, promettre, etc.

A partir de cette définition, Canale et Swain distinguent quatre domaines de compétence :

Compétence grammaticale: maîtrise du code verbal.

Compétence sociolinguistique : capacité de produire des phrases appropriées au contexte, du point de vue du sens aussi bien que de la forme.

Compétence discursive : capacité de créer un texte, écrit ou oral, qui constitue une unité.

Compétence stratégique : maîtrise des codes verbaux et non-verbaux dans toutes les phases de l'échange communicatif, afin de le rendre réellement efficace.

Enfin pour S. Moirand, une compétence de communication est la somme de plusieurs composantes :

Composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. Composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

Composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

Composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux<sup>6</sup>.

A la fin de cette excursion autour de la notion de compétence, il apparaît clairement que, si elle s'est considérablement enrichie au cours des dernières années, un consensus à propos des éléments qui la composent n'est pas réalisé.

Il existe encore une certaine confusion entre les catégories d'éléments à y intégrer, ou plutôt une sorte de superposition des uns avec les autres : toute tentative d'inclure dans une seule grille les éléments

---

<sup>6</sup> MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.



isolés jusqu'ici se heurterait à des difficultés importantes pour ce qui est de leur catégorisation.

Toutefois les éléments qui précèdent permettent d'affirmer que la possibilité d'utilisation d'une langue repose sur la maîtrise des éléments suivants :

Le système formel : le lexique, la morphologie, la syntaxe, la phonologie.

Le système sociolinguistique: les règles d'utilisation du langage (sociales et psychologiques).

Le système sémantique: les notions, les concepts, les relations logiques.

Autrement dit, connaître les règles d'utilisation d'une langue implique la connaissance des énoncés appropriés au contexte communicatif, du point de vue du sens et de la forme : un énoncé est donc correct s'il est approprié aux trois systèmes en même temps. Les éléments qui composent la forme et le sens d'un énoncé sont en fait en relation dynamique, interagissent continuellement et sont d'égale importance, qu'il s'agisse d'un processus de communication écrit ou oral, productif ou réceptif.

## 1.2. Les fonctions du langage

L'évolution des méthodologies et des contenus des cours de langue a énormément bénéficiée d'un deuxième courant de recherches portant sur les notions de contexte et de fonctions du langage.

Depuis le début du siècle, philosophes, anthropologues et linguistes ont élaboré des théories concernant les liens entre le langage et le contexte.

En linguistique, Ferdinand de Saussure reconnaissait implicitement l'existence de l'aspect fonctionnel du langage avec la dichotomie langue/parole.

Toutefois il était convaincu que la langue seule constituait l'objet de la linguistique théorique puisque la langue était forme ; l'étude de la parole, réalisation de la langue, participait de la philosophie.

Chomsky aussi, comme nous l'avons vu, de même que les structuralistes américains qui l'ont précédé, exclut le contexte du domaine de la linguistique.

Le lien entre le langage et son contexte de réalisation n'a pas été exclu, en revanche, par l'école anglaise dont font partie des linguistes tels

que Firth et Sweet, par des philosophes tels que Austin et Searle, et par des anthropologues tels que Hymes et Gumperez.

Le point commun à toutes ces recherches est l'intérêt pour le langage en tant que moyen de communication. Ce domaine d'étude a pris le nom de pragmatique. Plus précisément, en linguistique, on définit la pragmatique - comme l'un des trois domaines de la sémiotique (qui est elle-même l'étude systématique des signes linguistiques, paralinguistiques et non linguistiques).

Cette dernière comprend :

- La pragmatique : l'étude de la manière dont les signes et les symboles sont utilisés par les êtres humains pour communiquer dans une langue spécifique.

- La sémantique : l'étude des relations entre le « symbole » et son « référent ».

- La syntaxe : l'étude des relations entre les symboles.

La manière de relier signes et symboles pour communiquer peut être étudiée selon plusieurs points de vue. Le premier ethnographe qui a mis en relation contextes socio-culturels et types d'utilisation du langage est Dell Hymes.

Celui-ci utilise le terme de « speech event », acte de parole, pour la première fois en 1967.

Il émet l'hypothèse selon laquelle les différents actes de parole (conversations privées, lectures publiques, discours politiques, etc.) ont chacun leurs propres règles d'utilisation du langage.

Depuis 1967 sa théorie a donné lieu à de nombreuses réflexions au cours desquelles on a essayé de repérer et de décrire toutes les composantes des « speech events ». Tous les éléments qui suivent ont été proposés comme constituants de ces actes de parole :

Participants : locuteurs et interlocuteurs

- Relations sociales et rôles sociaux
- Cadre (en relation au temps et à l'espace)
- Scène : cadre culturel et psychologique
- Forme : description linguistique du message
- Topique : sujet du message
- Finalité : buts du message
- Ton : sérieux, moqueur, etc.
- Genre : conversation occasionnelle, poème, lettre, etc.
- Canal : oral, écrit
- Code : langue, ou variété de langue
- Normes de l'interaction : ton de voix, distance physique, etc.

- Normes de l'interprétation : comment les normes de l'interaction, ou leur violation sont interprétées.

On voit bien d'après cette liste que la forme linguistique est seulement un des éléments qui la composent.

Bien qu'il soit à l'heure qu'il est encore difficile de donner une définition exhaustive du concept d' « acte de parole » (speech event) il est indéniable que ce dernier a eu une très grande importance en Linguistique Appliquée et a contribué considérablement au changement d'orientation qui s'est produit dans l'enseignement des langues.

Une forte impulsion en faveur d'un changement est venue aussi des études récentes de philosophie du langage, et notamment des travaux de Austin<sup>7</sup> et Searle<sup>8</sup>, pour qui le langage est un comportement « intentionnel », gouverné par des règles.

L'idée que le langage puisse être utilisé pour faire des choses et que le sens des formes utilisées pour accomplir de tels actes dépende pour une très grande part du contexte socio-culturel, a été introduite dans la discussion sur le sens en linguistique par Malinowski<sup>9</sup> et Firth<sup>10</sup>.

La notion de fonctions du langage a été avancée pour la première fois par le cercle de Prague dans les années 20 et 30, et s'est largement développée ensuite. Par rapport aux définitions des fonctions données par Jakobson<sup>11</sup>, il faut préciser toutefois que le terme de « fonction du langage » a été utilisé en Linguistique Appliquée en référence à la dimension communicative et interpersonnelle du langage, plutôt qu'à celle expressive.

De même, la notion d' « acte de parole » telle qu'elle est utilisée en philosophie, va bien au-delà des fonctions communicatives de la Linguistique Appliquée.

L'acte de parole inclut trois catégories d'actes :

- Actes locutionnaires (l'acte de dire une chose avec une signification propositionnelle ou conceptuelle).

Actes illocutionnaires (l'acte réalisé en disant une chose et donc lié au but).

---

<sup>7</sup> AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

<sup>8</sup> SEARLE, J.R. (1968), *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>9</sup> MALINOWSKI, B. (1923), *The problem of meaning in primitive languages*, in Odgen & Richards eds., 1946, pp. 296-336.

<sup>10</sup> FIRTH, J.R. (1968), *Selected Papers : 1952-59*, Palmer, London, Longman.

<sup>11</sup> JAKOBSON, R. *Essai de linguistique générale*. Traduit par N.Ruwet. Les Editions de Minuit.Paris 1963.

Actes perlocutionnaires (effet produit dans le receveur par l'acte illocutionnaire).

Ce sont surtout les actes illocutionnaires (faire en disant) qui sont considérés en Linguistique Appliquée.

Sur ces mêmes bases, Munby<sup>12</sup> et van Ek<sup>13</sup> ont dressé de longues listes d'actes de parole, dont se sont inspirés les concepteurs de méthodes.

Ces derniers doivent également beaucoup aux théories de deux linguistes anglais qui ont largement développé les aspects fonctionnels du langage : Firth et Hallyday.

En s'éloignant des structuralistes - ses contemporains - Firth<sup>14</sup> a repris la notion de « context of situation » de Malinowski, qu'il considère comme étant complètement dans la tradition de l'empirisme britannique, et il l'a reliée à la conception du langage de Wittgenstein, dans la mesure où, pour ce dernier, le sens des mots se trouve dans leur utilisation. Pour Firth, l'objet de la linguistique doit être, à tous les niveaux d'analyse, le comportement humain porteur du sens à l'intérieur d'un groupe social.

Malinowski et Firth ont fortement influencé Halliday qui a eu lui-même une grande influence sur la Linguistique Appliquée et a fourni la base théorique des syllabus notionnels-fonctionnels.

Il conserve l'orientation sociologique de Malinowski et Firth, mais il développe aussi l'aspect psychologique de l'apprentissage de la langue, comme dans « Learning how to mean »<sup>15</sup>, où il examine les problèmes du développement des fonctions du langage chez l'enfant. Pour lui, comme pour Malinowski, toutes les utilisations du langage, même les plus abstraites et dans n'importe quel type de structure sociale, trouvent leur origine dans des fonctions très élémentaires.

Il affirme que chez l'enfant il y a une correspondance directe entre énoncés et fonctions, c'est-à-dire qu'à chaque énoncé correspond une seule fonction. Plus l'enfant est jeune, plus il est facile de reconnaître les fonctions. Dans « Learning how to mean », il propose que les fonctions initiales forment une structure à sept éléments :

- 1 - Instrumentale (je veux) : satisfaire des besoins matériels.
- 2 - Régulatrice (fais comme je te dis) : contrôler le comportement

---

<sup>12</sup> MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus designs*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>13</sup> van EK, J. (1980), *The threshold level in a unit/ credit system*, in Trim et al. eds., pp. 89-146.

<sup>14</sup> FIRTH, J.R. (1968), Op. cit.

<sup>15</sup> HALLIDAY, M.A.K. (1975), *Learning how to mean : Explorations in the development of language*, London, Edward Arnold.

des autres.

3 - Interactionnelle ( toi et moi ) : être avec les autres.

4 - Personnelle ( je suis ici ) : s'identifier et s'exprimer soi-même.

5 - Heuristique (dis-moi pourquoi) : explorer le monde autour de soi et à l'intérieur de soi.

6 - Imaginative (supposons que) : créer son propre monde.

7 - Informatrice (j'ai quelque chose à te dire) : communiquer de nouvelles informations.

Ces fonctions apparaissent, chez l'enfant, dans cet ordre, à partir du neuvième mois.

L'apprentissage de la langue maternelle est considéré comme l'acquisition progressive d'un certain nombre de fonctions de base et comme la construction du potentiel sémantique relatif à ces fonctions.

Le langage des adultes, comme il est facile de l'imaginer, est beaucoup plus complexe que celui des enfants. Non seulement chaque énoncé peut contenir plusieurs fonctions, mais le nombre et les types de fonctions sociales sont beaucoup plus importants. Toutefois, pendant le processus de maturation de l'individu, a lieu une sorte de « réduction fonctionnelle ». Le système initial est remplacé par un nouveau, mieux organisé, plus abstrait, mais aussi plus simple à utiliser, qui se réduit à trois « macro-fonctions » :

1 - Fonction interpersonnelle : établir et maintenir des relations entre les membres de la société.

2 - Fonction idéationnelle : transmettre des informations à travers les membres de la société.

3 - Fonction textuelle : créer une situation, organiser un discours pertinent à la situation.

Si l'on compare les recherches en grammaire et en philosophie avec le schéma de Halliday, il est évident que la seule fonction analysée a été l'idéationnelle.

Toutes les recherches que nous venons de mentionner ont été très fructueuses pour la DLE , notamment à partir des années 70, quand l'intégration aux programmes scolaires de ce que l'on peut appeler les « règles d'utilisation » de la langue apparaît comme une nécessité.

D' importants changements sociaux étaient en train de se produire : le taux de scolarisation beaucoup plus élevé que dans le passé, l'éducation des adultes considérée comme un droit civil et une nécessité économique, les mouvements migratoires affectant de nombreux pays européens, le nombre toujours croissant de personnes voyageant à l'étranger pour des raisons d'études, de tourisme ou de travail, etc. Tout cela a modifié

profondément non seulement le nombre des apprenants, mais leur typologie.

Naguère privilège réservé aux savants ou aux gens cultivés, la connaissance des langues étrangères est devenue depuis lors une nécessité de masse. Il fallait par conséquent prendre en compte les besoins spécifiques des nouvelles typologies d'apprenants, ainsi que leur back ground culturel.

Une des tentatives les plus sérieuses - et une des plus suivies - en ce sens a été réalisée par le Conseil de l'Europe. De nombreux travaux ont été publiés entre 1972 et 1982. Parmi les plus importants, en 1973, le « Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes », qui présente les grandes lignes de l'entreprise et esquisse différentes méthodes pour déterminer un niveau minimal de compétence de communication en LE. A suivi en 1975, « The Threshold Level » qui part de ces considérations et en constitue la première application à une langue particulière, l'anglais ; « Le Niveau Seuil », application au français réalisée par l'équipe du CREDIF en 1976 ; « Un Livello Soglia », application à l'italien réalisée par N. Galli de' Paratesi en 1980.

Le groupe d'experts du Conseil de l'Europe, présidé par le professeur Trim, s'efforce essentiellement de prendre en considération la diversité des besoins de communication des adultes.

Suivant le modèle proposé par Richterich<sup>16</sup>, ces experts estiment que l'on peut déterminer les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, avec certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions. Dans cette perspective le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres qui en commandent la réalisation :

- statut social et affectif des interlocuteurs,
- canal (téléphone, face à face),
- support (écrit ou oral),
- situation (plus ou moins formelle, etc.) .

Il importe, écrit Martins-Belter, auteur de l'inventaire des actes de parole et de leurs réalisations dans un Niveau-Seuil « de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère »<sup>17</sup>.

Ensuite, plutôt que de reprendre les listes de règles et de structures

---

<sup>16</sup> RICHTERICH, R. (1973), *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, in Trim J. et al., *Système d'Apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 35-66.

<sup>17</sup> COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976), *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

grammaticales permettant la construction des énoncés disponibles par ailleurs, les auteurs ont préféré élaborer une grammaire notionnelle qui décrit les moyens mis à la disposition du locuteur pour exprimer sa perception du monde. Ils ont donc répertorié les moyens grammaticalisés d'expression des notions les plus utiles à un niveau minimal de compétence en LE, ce qui présente l'intérêt majeur de subordonner la forme au contenu à communiquer.

A la suite des travaux du Conseil de l'Europe les milieux de la didactique des langues ont connu, pendant quelques années, un climat très enthousiaste. Le changement par rapport à la tradition était très net et l'on avait l'impression de pouvoir enfin programmer un enseignement très proche des besoins des apprenants et de leur vie quotidienne.

Un grand nombre de méthodes a donc été élaboré autour des notions d'actes de parole, de besoins langagiers, de fonctions. Il y a eu une démultiplication des listes de fonctions, de situations, de formes linguistiques appropriées, en une série d' « unités didactiques » du genre : se présenter, demander des renseignements, réserver une chambre, etc. De plus, les enseignants ont commencé à utiliser de nouvelles techniques de classe, comme les jeux de rôle, les simulations, etc. Tout cela a eu le grand mérite de dynamiser et d'enrichir l'enseignement des langues étrangères, en rendant les cours plus agréables et plus utiles.

Toutefois on a vite constaté que l'énumération des fonctions et des situations, la création de listes plus ou moins longues d'actes de parole, n'ont pas véritablement résolu les problèmes existants.

Les travaux du Conseil de l'Europe et de Wilkins en particulier ont été vivement critiqués, très peu de temps après leur parution, par ces mêmes personnes qui avaient essayé de construire des cours basés sur les fonctions du langage. L'accusation principale était qu'ils avaient fait la même erreur que ceux qui avaient essayé de construire des cours basés sur les seuls aspects formels de la langue.

Dans les deux cas, on ne disposait que d'une présentation partielle de la langue et, en particulier, on avait ignoré la composante textuelle.

L'analyse de discours se préoccupera d'intégrer cette dimension dans les curricula.

### 1.3. L'analyse de discours

La plupart des didacticiens s'accordent aujourd'hui sur le fait qu'un

cours de langue doit permettre aux apprenants de bien utiliser les formes grammaticales, à l'écrit et à l'oral, et de maîtriser un certain nombre de fonctions communicatives. Autrement dit la capacité de produire des formes correctes et adaptées au contexte social est devenue le centre d'attention et de préoccupation des enseignants et des chercheurs.

Pour pouvoir atteindre ces buts, on a étudié de quelle manière les actes illocutionnaires sont exprimés et mis en séquence, quel est le rôle de chaque participant dans l'échange communicatif et quelles sont les contraintes situationnelles sur la formation du message.

Tout ce travail a énormément enrichi le savoir concernant la didactique d'une seconde langue.

Toutefois, l'utilisation d'une langue maternelle ou étrangère implique des savoirs qui vont au-delà des structures grammaticales et de la capacité d'opérer les choix appropriés à la réalisation d'une certaine fonction.

Utiliser une langue signifie aussi - ou surtout - la capacité de produire des énoncés s'intégrant parfaitement dans un discours, et la capacité d'interpréter le sens des énoncés produits par les autres.

Avant de continuer, nous devons apporter ici deux précisions . La première porte sur l'utilisation du terme « énoncé » au lieu de « phrase ». Une grande partie du discours, surtout du discours oral, n'est pas planifiée. Il est plein d'hésitations, de faux départs, de ce que les grammairiens définiraient comme des phrases incomplètes, etc.

Ce phénomène est aussi très fréquent dans les écrits informels : notes, lettres amicales, notes de lecture, etc.

Nous utilisons le terme énoncé pour désigner ce que les individus disent ou écrivent dans un discours cohérent ; que ce qu'ils disent ait la forme de phrases complètes d'un point de vue grammatical ou pas, n'a pas d'importance.

Le deuxième point à préciser concerne l'importance du contexte pour l'interprétation du sens. Comme Widdowson l'a fait remarquer, lorsque nous avons un comportement linguistique « normal » nous ne produisons pas d'énoncés isolés, l'un après l'autre, sans relation entre eux. Au contraire ils sont utilisés pour créer un discours. Austin et Searle ont montré que quand les individus parlent ou écrivent, ils expriment quelque chose (une demande, une hypothèse, une affirmation, etc.) et, en même temps, ils accomplissent un acte illocutionnaire (demander, refuser, approuver, insister, etc.).

Cet acte illocutionnaire peut être explicite ou implicite mais il est toujours présent. Nous parlons et nous écrivons, toujours dans un but.

La possibilité d'atteindre ce but dépend pour une large part de



l'organisation que l'on donne aux informations à transmettre et de la capacité du locuteur à saisir les informations qui lui viennent de l'extérieur.

Autrement dit, dans un discours coexistent plusieurs éléments. Les participants à l'échange communicatif doivent interpréter tous les aspects des énoncés produits par les autres participants et fournir leur propre contribution au processus de négociations du sens. C'est cela qui veut dire: être capable de produire un discours.

Cette capacité nécessite beaucoup plus que la connaissance des règles « linguistiques », puisque le sens ne réside pas dans les mots isolés. Les mots ne sont utilisés, de manière conventionnelle ou non conventionnelle, que pour « matérialiser » le sens que les personnes impliquées dans le discours ont envie de transmettre.

Comme le dit Widdowson : « Normalement, nous devons utiliser notre connaissance d'une langue en vue de buts communicatifs. Autrement dit, nous sommes appelés à produire des exemples d'utilisation de la langue : par là-même, nous ne donnons pas seulement forme au système abstrait du langage (avec des exemples d'usage possible), mais nous le concrétisons dans un comportement communicatif signifiant<sup>18</sup>.

L'analyse de ce comportement communicatif signifiant est devenue l'une des préoccupations majeures en linguistique, en sociologie, en ethnographie et, de manière plus générale, dans toutes les disciplines qui étudient la communication.

En didactique, comme en linguistique, l'attention est restée très longtemps fixée sur le comportement verbal uniquement. L'analyse des erreurs, qui a porté essentiellement sur les difficultés d'acquisition des structures morphosyntaxiques, en est un exemple.

La compétence pragmatique, la compétence discursive, la nature des messages linguistiques reçus par l'apprenant et l'interaction entre les messages reçus et produits, commencent toutefois à être prises en compte et le champ d'investigation de l'analyse de discours commence à se subdiviser en plusieurs sous-domaines.

Parmi les contributions les plus intéressantes, celle de Widdowson, qui propose d'introduire en DLE le terme de *capacity* au lieu de « communicative competence », ce dernier se référant à ce que les

---

<sup>18</sup> WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press, p. 3. Traduction de l'auteur...

grammairiens définissent le savoir linguistique (et donc une catégorie abstraite) et non pas l'utilisation réelle que le locuteur fait du langage. Pour Widdowson la « capacity » correspond à « la capacité d'utiliser sa propre connaissance de la langue comme une ressource pour la création du sens »<sup>19</sup>.

Il insiste sur le fait que la « capacity » ne doit pas être recherchée dans des modèles grammaticaux, puisque l'enjeu est bien la description d'une connaissance qui n'est pas seulement linguistique. Dans la mesure où le comportement verbal est le résultat de la combinaison de plusieurs compétences plutôt que de leur juxtaposition, la tâche de la didactique des langues étrangères est de chercher un modèle d'utilisation du langage qui tienne compte de toutes les règles qui régissent le processus discursif, au lieu de s'efforcer d'atomiser le comportement des parlants en une série d'éléments isolés.

Un deuxième concept très important développé par Widdowson est celui de schéma, qui se réfère au processus de création du sens à partir des données de l'expérience sensorielle.

Les schémas sont des structures cognitives complexes qui fonctionnent comme des échafaudages mentaux dans l'organisation et l'interprétation de l'expérience.

Dans le domaine de l'analyse de discours, les schémas peuvent être considérés comme les présupposés du savoir organisé qui nous amènent à faire des prédictions dans notre interprétation d'un discours.

Widdowson définit le schéma comme « le modèle stéréotypé, dérivé des expériences du passé, qui organise la langue en vue de son utilisation »<sup>20</sup>.

En ce sens il est possible d'analyser les schémas selon deux points de vue: en fonction du contenu propositionnel du discours (c'est-à-dire la structure de référence) et du contenu illocutionnaire (c'est-à-dire l'organisation rhétorique).

Les deux contenus sont mis en place grâce à une négociation entre locuteur et interlocuteur.

Puisque la relation entre les propositions du discours n'est pas toujours signalée ouvertement, les participants doivent s'efforcer de déduire ce que sont ces relations entre les propositions. Ils doivent donc faire des suppositions à propos de la manière dont leurs interlocuteurs

---

<sup>19</sup> WIDDOWSON, H.G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press, p.25. Traduction de l'auteur.

<sup>20</sup> WIDDOWSON, H.G., Op. cit., p. 37.

organisent le discours ou, de façon plus générale, ils doivent mettre en place un processus interprétatif.

Parallèlement aux études sur la nature du comportement langagier, de nombreuses recherches ont été consacrées à la dynamique des interactions verbales, connues généralement sous le nom d'analyse conversationnelle ; il nous paraît intéressant de signaler ici celle de Coulthard<sup>21</sup> qui a étudié les interactions en classe.

Selon lui, la question centrale est de savoir à quel point la conversation scolaire est différente de la conversation naturelle. A ce moment seulement il sera possible de se poser une seconde question : quel type d'environnement linguistique (naturel, structuré, etc.) est le plus favorable à l'apprentissage.

Une autre approche de l'analyse de discours concerne les articulations du discours, c'est-à-dire l'étude des connectifs et de tous les autres moyens linguistiques qui assurent la cohésion du texte<sup>22</sup>.

Les études concernant la cohérence du discours sont devenues aussi depuis quelques années très nombreuses. Au coeur de ces recherches se situent les différentes manières dont les actes communicatifs se combinent entre eux pour produire des sous-ensembles discursifs susceptibles d'être compris ; comment les locuteurs participant à un échange communicatif peuvent l'entendre comme une unité discursive et l'interpréter comme cohérentes, alors même que sa forme grammaticale ne l'est pas ; le rôle que joue le contexte dans la création de la cohérence, etc.

De nombreuses études, enfin, ont été consacrées à la rhétorique contrastive, qui compare les structures des actes de parole dans le but de déterminer si les difficultés ou les fautes de compréhension peuvent être mises en relation avec les différences culturelles (dire « s'il vous plaît », quand il conviendrait de dire « j'aimerais que vous fassiez »), etc.<sup>23</sup>

Dans ce qui précède, il est évident que l'analyse de discours est le point de convergence de multiples intérêts et de travaux d'orientation différente.

---

<sup>21</sup> COULTHARD, J. (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Longman.

<sup>22</sup> HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

<sup>23</sup> KAPLAN, R., (1978), *Contrastive rhetoric : some hypotheses*, ITL 39-40, pp. 61-72.

Leur transposition à la pratique n'est pas toujours facile à cause du nombre des tendances et de la disparité des sujets d'investigation.

Le responsable de formation, l'enseignant ou le concepteur de méthodes peuvent avoir l'impression d'être devant les pièces d'un puzzle encore en vrac... et ils peuvent bien se demander s'ils possèdent toutes les pièces.

Les sciences dites « fondamentales » n'ont pas encore donné de réponses définitives à des questions de base : qu'est-ce qu'une langue, que veut dire apprendre, comment se met en place et se développe le processus d'apprentissage, quels sont les éléments qui y interviennent?

Il est indéniable que les approches notionnelles-fonctionnelles ont apporté une contribution importante à la didactique des langues étrangères, grâce surtout à l'élargissement de la notion de compétence. Comme nous l'avons vu, celle-ci est actuellement subdivisée en une multitude de sous-compétences qui sont elles-mêmes à l'origine de nombreuses recherches.

Bien qu'encore fragmentaires seules ces dernières, et notamment celles qui portent sur l'analyse de discours, sont à notre avis susceptibles de développements intéressants pour la DLE.

## 2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET METHODES D'ENSEIGNEMENT

Dès lors que la DLE s'est trouvée contrainte à abandonner le principe faisant correspondre à l'apprentissage d'une langue étrangère l'appropriation passive d'un certain nombre de règles de sa « grammaire », elle a dû répondre à des questions telles que : comment opère la structure cognitive des êtres humains, quels sont les objectifs de l'apprentissage, quelle méthode est-il possible d'utiliser pour que l'apprentissage ait lieu?

Les didacticiens se sont donc tournés vers la psychologie cognitive, et notamment vers ses plus importants courants de pensée : le béhaviorisme et le cognitivisme.

### 2.1. Théories cognitives et apprentissage des langues étrangères

Le psychologue béhavioriste le plus connu est assurément le russe Ivan Pavlov. Pour lui le processus d'apprentissage correspondait à la formation d'associations entre un stimulus et une réponse. Ses expériences sur des chiens l'on conduit à affirmer que certains stimuli

produisent automatiquement des réponses ou des réflexes spécifiques, et que parfois ces réflexes se produisent aussi en réaction à des stimuli qui ne sont liés aux réponses que de manière très indirecte.

Le point de vue de Pavlov a été élargi par J. B. Watson, créateur du terme de béhaviorisme<sup>24</sup>. D'après lui, à travers le processus de conditionnement, les êtres humains construisent un réseau de connexions en associant des stimuli à des réponses ; les comportements plus complexes sont appris en construisant des chaînes de réponses.

Les travaux de Watson ont eu, pendant des décennies, une énorme influence sur les théories de l'apprentissage, de même que sur les méthodes d'enseignement des langues. Ce sont ces travaux qui ont inspiré les concepteurs des automatismes proposés encore aujourd'hui dans les laboratoires de langue.

Cette conception si mécaniste de l'apprentissage s'est enrichie d'une importante composante psychologique grâce à Skinner. Pour lui le béhaviorisme de Pavlov, qui mettait l'accent exclusivement sur la réponse, expliquait davantage le comportement animal que celui des hommes.

Il fait une importante distinction entre le conditionnement répondant à un stimulus (respondent conditioning) et le conditionnement par interaction avec l'environnement (operant conditioning)<sup>25</sup>.

Il montre ainsi l'importance des événements qui suivent une réponse. Imaginons qu'un bébé touche accidentellement un objet dans son entourage et qu'il entende un son de clochette. Il peut alors s'orienter dans la direction d'où proviennent les sons et, sa curiosité éveillée, après un certain nombre de réponses « accidentelles », découvrir exactement quel est le jouet qui produit ces sons et comment les obtenir. De cette manière les réponses du bébé sont renforcées jusqu'au moment où un concept ou un comportement est appris. Le bébé a agi sur son environnement.

Dans « Verbal Behavior »<sup>26</sup>, Skinner décrit le langage comme un système d' « opérateurs verbaux » et sa conception du rôle du conditionnement a marqué le début d'une nouvelle époque dans l'enseignement des langues : celle des méthodes audio-orales très bien connues. Elles sont basées essentiellement sur l'activité verbale et sur l'interdiction de traduire. Les conversations portent sur des sujets typiques

---

<sup>24</sup> WATSON, J.B. (1913), *Psychology as the behaviorist views it*, Psychological Review, n° 20, pp.158-177.

<sup>25</sup> SKINNER, B.F. (1938), *Behavior of organisms : An experimental Analysis*, New-York, Appleton-Century-Crofts.

<sup>26</sup> SKINNER, B.F. (1957), *Verbal Behavior*, New-York, Appleton-Century-Crofts.

de la civilisation du pays ; il y a une grande quantité d'exercices de laboratoire destinés à mémoriser les structures morphosyntaxiques et l'on porte une grande attention à la prononciation.

Les théories béhavioristes et skinnériennes, qui ont permis d'avancer considérablement dans la compréhension des processus de l'apprentissage humain, ont voulu étudier ceux-ci de manière « scientifique », et ont essayé de les prévoir et de les contrôler. Un autre courant de recherches a considéré en revanche ces processus comme étant de nature essentiellement imprévisible et inépuisable ; ils seraient composés d'un ensemble de variables si complexe que son contrôle demeurerait impossible.

Les deux représentants les plus significatifs de cette tendance sont David Ausubel et Cari Rogers.

Pour David Ausubel, l'apprentissage a lieu grâce à une mise en relation de nouveaux objets et de nouvelles expériences avec des objets ou des catégories déjà existants. Ce processus est créateur de sens. Le sens n'est pas une « réponse » mais « une expérience consciente clairement articulée, précisément différenciée, qui émerge quand signes, symboles, concepts ou propositions potentiellement signifiants sont mis en relation et intégrés à la structure cognitive d'un individu sur des bases non-arbitraires et objectives »<sup>27</sup>.

Cette possibilité de mise en relation est à l'origine de nombreux phénomènes: l'acquisition de nouvelles idées et concepts, la mémoire, l'oubli, l'organisation psychologique du savoir en structures hiérarchisées. Les deux concepts « d'apprentissage mécanique » et « d'apprentissage créateur de sens » sont au centre de la théorie de Ausubel.

L'apprentissage mécanique est un processus d'acquisition d'entités discrètes et relativement isolées. Il n'est possible de relier ces dernières à la structure cognitive que de manière arbitraire et ponctuelle, ce qui ne permet pas la création de relations significatives entre elles. Autrement dit l'apprentissage mécanique a pour conséquence le stockage d'éléments qui ne nouent aucune - ou de très peu nombreuses - relations avec la structure cognitive existante (comme par exemple la mémorisation d'un numéro de téléphone).

L'apprentissage créateur de sens, en revanche, peut être décrit comme un processus de mise en relation et d'ancrage des nouveaux éléments apportés par l'expérience à l'intérieur des entités significatives de sa propre structure cognitive. Quand les nouveaux éléments « entrent » dans le champ

---

<sup>27</sup> AUSUBEL, D. (1968), *Educational Psychology, A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, p. 8. Traduction de l'auteur.

cognitif, ils interagissent avec lui, sont intégrés à la structure existante en participant ainsi à un système conceptuel plus large. C'est le fait même d'être « intégrables » aux éléments stables de la structure cognitive qui rend les éléments d'expérience « porteurs d'un sens potentiel ».

Si nous imaginons la structure cognitive comme un jeu de constructions, nous pouvons affirmer que l'apprentissage mécanique se réduit à l'acquisition de cubes isolés, n'ayant aucune fonction spécifique dans l'élaboration d'un système conceptuel.

L'apprentissage créateur de sens constitue en revanche un processus grâce auquel les cubes deviennent une partie intégrante des catégories déjà existantes.

Toute situation d'apprentissage peut être créatrice de sens à condition :

que l'apprenant possède un appareil cognitif fonctionnant normalement, c'est-à-dire une disposition à relier la nouvelle tâche cognitive à ce qu'il connaît déjà, que cette tâche soit potentiellement porteuse de sens pour l'apprenant, donc susceptible d'être reliée à sa structure cognitive.

L'importance de la distinction entre apprentissage mécanique et apprentissage créateur de sens, devient évidente quand on considère la mémoire à long terme.

Selon Miller<sup>28</sup>, les êtres humains peuvent apprendre à retenir rapidement des données, avec un maximum de sept dans le cas de séries de données. Mais il est aussi très facile de perdre ces acquisitions : parfois elles ne restent que quelques secondes. Pour la mémoire à long terme il en va bien différemment : le processus est plus complexe, qualitativement différent et plus long à mettre en place.

De même Ausubel estime que les données apprises mécaniquement n'interagissent pas de manière profonde avec la structure cognitive, mais sont apprises seulement selon des lois associatives ; leur mémorisation est donc influencée par l'interférence des données qui précèdent ou qui suivent immédiatement la tâche de l'apprentissage. En revanche dans le cas des données apprises « de manière significative », la mémorisation est influencée par les caractéristiques du système cognitif avec lequel l'acte d'apprentissage interagit. Il y a en ce cas moins de risques d'interférences et la mémorisation est plus solide.

La théorie de l'apprentissage de Ausubel a des conséquences

---

<sup>28</sup> MILLER, G.A. (1956), *The magical number seven, plus or minus two : Some limits on our capacity for processing information*, Psychological Review, n° 63, pp. 81-97.

importantes sur l'enseignement des langues étrangères. Tout spécialement son concept d' « intégrations des acquisitions » fournit un argument qui va à l'encontre de toutes les activités de type répétitif (exercices structuraux, laboratoire, etc... visant l'acquisition d'automatismes) et favorise en revanche l'utilisation d'activités de classe et d'exercices demandant un engagement plus personnel et plus profond de la part de l'étudiant.

La méthode audio-orale, si fréquemment utilisée, est exclusivement basée sur la théorie béhavioriste et ne permet qu'un apprentissage mécanique. Ce dernier, comme nous l'avons vu, peut être efficace seulement à court terme et pour l'acquisition des seules composantes d'une langue relevant de l'automatisme.

La psychologie humaniste de Carl Roger traite des problèmes pédagogiques selon une approche tout à fait différente de celles que nous venons d'examiner<sup>29</sup>.

Dans sa conception, le but primordial de l'éducation est de faciliter l'évolution de l'individu et sa propre capacité à apprendre. Il s'agit moins pour l'élève d' « accumuler » les notions que l'enseignant, unilatéralement, a sélectionnées à son intention que d' « apprendre à apprendre ». En créant des programmes, des curricula, et en imposant leurs contenus, nos systèmes éducatifs, selon Rogers, nient la liberté et la dignité des individus. En revanche, il faut simplement « faciliter » l'apprentissage : l'enseignant peut le faire en établissant des relations positives avec l'apprenant. Il doit avant tout être vrai, sincère, croire en l'apprenant, l'accepter, l'apprécier en tant que personne. Il doit également établir une communication ouverte et « empathique » avec les étudiants, favorisant chez eux la même attitude en retour. Seul un enseignant possédant ces caractéristiques pourra atteindre pleinement le but que Rogers assigne à l'éducation.

Un tel humanisme est, de toute évidence, très loin de la psychologie skinnérienne et du cognitivisme de Ausubel. Il est possible d'affirmer qu'avec Rogers on passe définitivement de la notion d'enseignement directif à celle d'apprentissage autonome. Il est désormais inutile de se préoccuper de décrire le processus cognitif puisque, mis dans un bon contexte d'apprentissage, l'individu apprendra seul tout ce qu'il a besoin d'apprendre.

Rogers a été vivement attaqué par les pédagogues attachés à une vision plus traditionnelle de l'enseignement et de l'éducation. Malgré cela, sa conception de « l'enseignement centré sur l'apprenant » a grandement

---

<sup>29</sup> ROGERS, C. (1951), *Client Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Company.



contribué à la redéfinition du processus éducatif, en favorisant la naissance de méthodes comme le « Counseling-Learning model of education », « The total physical Reponse », la « Suggestopédie », etc.

Dans toutes ces méthodes l'apprenant est considéré comme un être qui a besoin de « comprendre ce qu'il est » et de communiquer librement avec les autres. De son côté l'enseignant a surtout un rôle de « facilitateur », consistant à créer un contexte qui puisse « nourrir » l'apprenant. A l'opposé les pratiques directives entraînent un climat de défensive dans lequel l'apprenant ne peut qu'apprendre à se protéger de l'échec, des critiques, de la compétition avec ses camarades, et parfois même des punitions.

Les enseignants de langue, comme les autres, doivent être capables de fournir aux apprenants des contextes et des activités aptes à favoriser la communication entre des personnes engagées dans un processus évolutif.

## 2.2. L'apprentissage : un processus complexe

A la différence des précédents, d'autres auteurs ont considéré l'apprentissage non plus comme un processus monolithique mais comme un ensemble d'opérations cognitives.

Dans « The conditions of learning », Robert Gagné<sup>30</sup> identifie huit types d'apprentissage :

Signal : l'individu apprend à répondre à un signal : c'est le conditionnement classique de Pavlov.

Stimulus-réponse : l'individu apprend à donner une réponse déterminée à un stimulus déterminé, c'est-à-dire à connecter deux éléments. C'est le conditionnement skinnérien.

Enchaînement : l'individu apprend une chaîne de deux ou plusieurs connexions stimulus-réponse. Ce schème a été décrit aussi par Skinner.

Association verbale : l'individu apprend à former des chaînes verbales.

Discrimination multiple : l'individu apprend à donner plusieurs réponses à un grand nombre de stimuli, qui peuvent plus ou moins se ressembler.

---

<sup>30</sup> GAGNÉ, R.M. (1965), *The Conditions of Learning*, New-York, Holt, Rinehart & Winston.

Apprentissage de concepts : l'individu est capable de donner une réponse commune à une classe de stimuli, même si les membres de cette classe sont très différents les uns des autres. L'apprenant est capable de donner une réponse qui désigne une classe entière d'objets ou d'événements.

Apprentissage de principes : un principe est une chaîne de un ou plusieurs concepts. Sa fonction est d'organiser le comportement et l'expérience.

Problèmes : la résolution d'un problème requiert ce que, communément, on appelle « pensée ». Des concepts et des principes déjà acquis sont combinés dans un but précis : le dénouement d'une situation comportant un ensemble de paramètres indéterminés.

Bien que les définitions de Gagné soient reportées ici de manière très rapide, il nous est possible d'affirmer qu'une tâche complexe telle que l'acquisition d'une langue étrangère, ne peut se faire grâce à la mise en oeuvre d'un seul type d'apprentissage mais requiert bien une multiplicité de modalités, du simple réflexe conditionné à la résolution de problèmes.

Cela implique qu'en classe de langue, certains aspects de l'apprentissage peuvent être mieux traités par des approches et des méthodes behavioristes et, en revanche, d'autres peuvent être efficacement traités par des méthodes inspirées du cognitivisme ou de la « réponse totale » rogerienne.

L'apprentissage basé sur la connection stimulus-réponse est à l'oeuvre dans l'acquisition des sons de la langue étrangère où, grâce à un processus de conditionnement, de tentatives et d'erreurs, l'apprenant s'approche toujours plus des sons de l'autre langue. Il est également à l'oeuvre dans l'acquisition de la morphologie « de base » d'une langue : conjugaisons des formes verbales, déclinaisons de noms, pronoms, adjectifs, etc.

L'enchaînement est évident dans l'acquisition des séquences phonologiques et syntaxiques, bien que, comme la linguistique générale l'a montré, la production de ces dernières ne soit pas toujours linéaire.

L'apprentissage des concepts inclut l'idée que le langage et la cognition sont étroitement liés ; les règles mêmes de syntaxe, de conversation, etc. sont des concepts linguistiques qui doivent être acquis.

L'apprentissage des principes est l'extension du concept d'apprentissage à la formation d'un système linguistique dans lequel les règles ne sont pas isolées dans la mémoire mécanique mais intégrées à un système total.

Et, pour finir, l'habileté à résoudre des problèmes est tout à fait évidente puisque l'apprenant est appelé continuellement à « résoudre » des problèmes de compréhension, de communication, etc.

On peut ainsi constater que tous les types d'apprentissage sont importants et même nécessaires pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Enseignants et chercheurs ont souvent produit des méthodes fondées sur un seul type d'apprentissage, faisant référence à un paradigme théorique censé livrer la clef de tout le processus. L'histoire de la DLE est ainsi ponctuée de vagues successives substituant à une méthode (théorie) en vigueur une nouvelle méthode (théorie) tout aussi unilatérale.

A notre avis, l'erreur des didacticiens n'a pas tant consisté à choisir un référent théorique qu'à exclure les autres. Une méthode - si l'on peut encore utiliser ce mot -, pour être valable, doit prendre en considération les aspects multidimensionnels du langage et de l'apprentissage.

**GIOVANNA GALDO**

