



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Wokusch, S. (1996). Recherche et théories en acquisition des langues : quel intérêt pour les enseignant-e-s ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 103-106.

<https://doi.org/10.5169/seals-978183>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Susanne Wokusch, 1996

L2 et plus précisément du calcul selon lequel plus une forme est marquée dans une langue, plus elle est transférable dans une autre.

Au niveau structural, il est par exemple des faux-amis qui engendrent des énoncés du type: *Jean veut Maire devenir*, forme issue du fait qu'un équivalent lexical engendrerait un équivalent structural. On constate en L2 une préférence pour certaines structures selon le type de L1. Ainsi, les verbes néerlandais qui présentent un choix entre une forme longue et une forme courte seraient-ils traités différemment par les Marocains et les Turcs: les premiers choisissent préférentiellement la forme courte alors que les Turcs recourent à la forme longue. L'explication en serait que les Marocains cherchent quelque chose de verbal en milieu d'énoncé, alors que les Turcs le cherchent en fin d'énoncé. Les premiers auraient tendance à "brancher" à gauche et les seconds à droite.

Il arrive que les stratégies de recours à telle ou telle structure entrent en conflit avec une contrainte discursive, c'est-à-dire qu'il y ait des impossibilités discursives dans le lecte de base. Dans ces cas l'apprenant peut soit éviter le message, chercher d'autres moyens, linguistiques ou non linguistiques, ou encore laisser tomber l'une ou l'autre des contraintes, la moins forte dans sa L1 en l'occurrence.

Recherche et théories en acquisition des langues: quel intérêt pour les enseignant-e-s?¹

Susanne WOKUSCH

Si on analyse, même très grossièrement, les besoins en formation continue des enseignant-e-s des langues étrangères, l'on se rend vite compte qu'ils sont de nature essentiellement concrète, en relation étroite avec les demandes de l'enseignement; on cherchera ainsi des techniques qui puissent rendre le travail d'apprentissage du vocabulaire plus efficace, on se demandera comment on pourrait développer des stratégies de compréhension orale, de lecture, d'expression orale et écrite et l'on s'interrogera sur les questions de grammaire: combien de grammaire faut-il et quelle démarche favorise le mieux l'apprentissage de la langue étrangère?

Par conséquent, quand on regarde l'offre en formation continue pour les enseignant-e-s de langues, on y trouve surtout des sujets proches de la pratique de l'enseignement. Par contre, il n'existe que relativement peu de possibilités de s'informer sur ce qui se passe en recherche et de mettre à jour ses connaissances sur l'évolution des théories d'acquisition des langues étrangères.

Il est clair que les propositions concrètes, si elles veulent être efficaces, doivent reposer sur un travail théorique; elles devraient être basées sur des hypothèses vérifiables et, si possible, vérifiées. Il est tout aussi clair que ceci n'est pas toujours le cas, surtout pour quelques approches "parallèles". Rien que pour cela, il serait souhaitable que les enseignant-e-s soient en mesure, à travers une certaine formation théorique, de décider pour eux-mêmes et elles-mêmes du bien-fondé de telle ou telle approche. Prenons un exemple tiré du domaine de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère: si beaucoup de nouveaux moyens d'enseignement proposent aujourd'hui une grammaire basée sur le principe que toutes les parties de la phrase sont expliquées par rapport au verbe qui, de par son régime, détermine la structure de la phrase, le fait qu'un nombre considérable de recherches en psycholinguistique confirment le rôle extrêmement important du verbe dans les langues indo-européennes peut être un facteur important.

Mais alors, du point de vue de l'enseignant-e, confronté-e tous les jours à la réalité de l'enseignement "sur le terrain", avec un emploi de temps des plus

¹ Je remercie Jörg SIEBER pour sa relecture constructive de ce texte.

chargés, on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt la tâche des méthodologues et des didacticien-ne-s de se tenir au courant de l'évolution des théories, d'effectuer un "filtrage" des informations utiles et de ne transmettre que celles qui ont un impact direct sur l'enseignement - bref, d'assumer la tâche difficile d'établir le lien entre recherche et application. Effectivement, le rôle des praticien-ne-s ne peut pas être celui de suivre la recherche dans ses détails. Ceci demanderait d'une part une formation spécialisée et d'autre part trop de temps. Néanmoins, il nous semble important que les enseignant-e-s soient informé-e-s des développements récents dans les disciplines qui s'occupent de l'acquisition des langues étrangères; nous sommes d'avis que, pour ce faire, des rencontres directes entre "la recherche" et "la pratique" sont bénéfiques pour les deux côtés.

Au fait, s'agit-il vraiment d'une rencontre entre "recherche" ou "théorie" d'un côté et "pratique" de l'autre? Nous ne le pensons pas. En vérité, les relations entre enseignant-e-s et recherche sont bien plus complexes et bien plus intéressantes. Car en général, en parlant de "praticiens", on ne tient pas suffisamment compte du fait que chaque enseignant-e - et de même chaque apprenant-e - est aussi un-e théoricien-ne; mais il faut bien dire théoricien-ne et non chercheur-e. Ceci n'a en principe rien d'étonnant; au contraire: les êtres humains fonctionnent sur la base d'hypothèses et de catégorisations. De plus, le langage est tellement imbriqué dans le fonctionnement de notre esprit que toute réflexion sur nous-mêmes implique nécessairement le langage. Quand nous sommes confronté-e-s à une tâche d'apprentissage ou d'enseignement, nous nous faisons automatiquement notre idée sur le déroulement probable de cet apprentissage ou enseignement - bref, nous nous fabriquons une théorie propre.

Nous pensons que ce passage par la théorie - qui reste la plupart du temps implicite - est particulièrement important et élaboré chez les enseignant-e-s de langues qui ont souvent été apprenant-e-s de cette même langue et qui sont quotidiennement confronté-e-s à toute sorte de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves - d'où les besoins en formation continue évoqués plus haut.

Il vaut donc mieux parler de rencontre entre "théories implicites" et "théories scientifiques". Jetons maintenant un coup d'oeil sur les caractéristiques de ces théories implicites. Tout d'abord, il est important de se rendre compte qu'elles se forment ou qu'elles se sont formées sur la base d'expériences; ce sont donc des théories empiriques. Elles reposent sur l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère (qui peut être "naturel" ou avoir eu lieu dans un cadre formel), sur les méthodes utilisées lors de l'apprentissage en institution, sur les attitudes des partenaires rencontrés (professeurs, famille, environnement), sur la forma-

tion scientifique et pédagogique reçue ("tradition de l'enseignement") et sur la propre pratique de l'enseignement. Ces théories implicites sont donc des théories qui intègrent une multitude de facteurs très divers; et comme elles proviennent de la pratique, elles servent de repère pour la conception de l'enseignement actuel.

Les théories implicites sont des théories globalisantes qui ne sont pas formalisées; comme elles touchent aussi à des attitudes et à des convictions pédagogiques, elles ont un côté émotionnel. A cause de leur caractère implicite, elles ne sont jamais vraiment vérifiées et ne sont souvent pas remises en question. De là pourrait résulter une certaine rigidité, un manque d'évolution de ces théories. Tout-e chercheur-e connaît le danger de ce qu'on appelle en anglais une *"self-fulfilling prophecy"*: on ne voit que ce à quoi on s'attend et il y a le risque que des éléments qui amèneraient une nécessité de changement ou d'ajustement de la théorie actuelle échappent à notre attention. Pour une théorie implicite, ce risque est encore plus important parce qu'il n'existe pas de précautions - sous forme d'hypothèses clairement énoncées et consciencieusement testées.

Concrètement, les théories implicites influent sur tout ce que nous faisons dans l'enseignement: de la conception d'exercices à l'évaluation des élèves, jusqu'à la manière de travailler avec un moyen d'enseignement; si la conception de ce dernier n'est pas en accord avec nos théories implicites, nous risquons fort de ne pas l'utiliser comme initialement prévu. Ceci n'est en principe pas trop grave puisque la manière de travailler avec un moyen d'enseignement devrait ressortir de la compétence de l'enseignant-e; mais il serait souhaitable que de tels ajustements se fassent sur la base de décisions conscientes, car un désaccord entre ce que perçoit l'élève de la conception du moyen d'enseignement et ce que lui fait faire l'enseignant-e pourrait déstabiliser l'apprenant-e et en fin de compte compromettre le bon déroulement de son apprentissage.

La rencontre avec la "vraie recherche" ou la confrontation avec celle-ci peut donc apporter à l'enseignant-e la possibilité de rendre conscientes ses théories implicites, de les expliciter, de les comparer aux hypothèses scientifiques et d'y incorporer de nouveaux éléments - bref: de lui donner une ouverture et de lui fournir une impulsion à une réévaluation de son enseignement. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la connaissance des théories scientifiques sur l'acquisition nous donne des critères de décision dans le choix d'une méthodologie; et finalement, le contact avec la recherche peut très bien contribuer à valoriser le travail des enseignant-e-s en leur montrant que l'acquisition d'une langue étrangère - justement à cause de l'imbrication du langage (et surtout de la

langue maternelle) avec le fonctionnement de notre esprit - est un processus des plus compliqués dans lequel le travail des enseignant-e-s est tout aussi important, sinon plus que celui des chercheur-e-s. Ajoutons à cela que l'enseignement des langues - contrairement à la recherche sur l'acquisition - a une tradition plus que millénaire.

Il nous semble donc que la rencontre "en direct" avec la recherche a un rôle non négligeable à jouer dans la formation continue des enseignant-e-s. Mais dans la perspective inversée, la rencontre "en direct" entre la recherche et la pratique a beaucoup à apporter aux chercheur-e-s et à la théorie scientifique. En effet, à cause du caractère contrôlable des hypothèses scientifiques, celles-ci sont nécessairement d'une portée assez limitée et la vérification se fait dans des conditions de "laboratoire". Par conséquent, les résultats sont ponctuels et quelquefois difficilement généralisables. C'est également là une source de frustration pour les "praticien-ne-s" qui aimeraient naturellement des réponses complètes à leurs interrogations et des solutions applicables directement sur le terrain. Mais c'est bien le caractère nécessairement ponctuel de la recherche scientifique qui fait que l'apport des enseignant-e-s peut être précieux dans la mesure où il permet de généraliser les hypothèses élaborées sur un corpus limité. Seul-e-s les enseignant-e-s disposent d'une "base de données" assez large pour confirmer ou infirmer la possibilité de généraliser des résultats obtenus dans le cadre d'une démarche scientifique - à une autre tranche d'âge des apprenant-e-s, à d'autres conditions d'apprentissage (par exemple des résultats d'observation en acquisition naturelle à l'acquisition en milieu institutionnel) etc. Dans ce sens, les enseignant-e-s (ainsi que les apprenant-e-s) sont des personnes-ressources indispensables et donc les partenaires privilégiés des chercheur-e-s. Et qui plus est, un-e enseignant-e averti-e peut même tester lui-même ou elle-même certaines hypothèses avec ses apprenant-e-s.

C'est donc sous cet angle-là qu'une manifestation telle que le colloque organisé à l'Université de Lausanne en automne 1995 intitulé *Enseignement des langues et théories d'acquisition/Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien* trouve tout son sens.

LHOTE Elisabeth, (1995): **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre**, Paris, Hachette, Collection autoformation, 158 p.

Ce petit livre passionnant s'adresse en premier lieu aux professeurs de français langue étrangère. Il traite - comme son titre ne le précise pas - du rôle déterminant que joue l'intonation dans la compréhension d'une langue étrangère - en l'occurrence le français - par des locuteurs alloglottes.

L'auteure y présente une notion-clé: celle de paysage sonore¹. On définira un paysage sonore comme l'association d'une représentation mentale unique et globale à une série de séquences sonores variées: «Un paysage sonore, qui peut comporter des bruits plus ou moins intenses, des mélodies plus ou moins rythmées, des silences plus ou moins longs, des sons aux timbres plus ou moins variés au cours du temps, va se transformer en une seule représentation auditive pour évoquer le calme de la forêt en hiver ou le bruit d'une rue très animée.» (23) La langue maternelle - et notamment ses rythmes et ses intonations - est un élément important du paysage sonore qui se façonne progressivement autour de l'individu à partir de l'écoute de nombreuses personnes différentes, dans des événements énonciatifs toujours différents.

On admet aujourd'hui que la production en langue étrangère est marquée par les habitudes motrices acquises en langue maternelle. L'auteure fait l'hypothèse que la langue maternelle - et notamment ses rythmes - structure également la façon d'écouter. Dans cette perspective, le paysage sonore contribue à façonner chez les individus des comportements d'écoute. Apprendre une langue étrangère exige que l'on change ses comportements d'écoute.

L'écoute se situe par conséquent au centre de la démarche pédagogique de l'auteure. Du point de vue de l'écoute en effet, la segmentation du flux sonore du langage en unités discrètes devient l'activité cruciale pour la compréhension, particulièrement ardue en situation exolingue. Le livre présente une didactique de l'approche perceptuelle d'une langue étrangère. Axée sur la sensibilisation aux phénomènes de rythme et de mouvement mélodique, l'approche proposée a pour but d'augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant. Par un enrichissement de la perception orale, elle vise à permettre à l'apprenant de se construire peu à peu de nouveaux paysages sonores. Pour ce faire il lui faudra développer et renforcer ses mécanismes de mémorisation de nouvelles formes

¹ Les métaphores spatiales sont déterminantes pour comprendre l'idée de l'auteure: le paysage sonore d'une langue est constitué de reliefs, d'ombres, de lumières, d'avant-plan et d'arrière-plan, etc. ...