

Jean-Marc Defays

Université de Liège

De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues

Mots-clés : apprentissage d'une langue étrangère, mécanismes cognitifs, apprentissage explicite/implicite, représentations des apprenants, motivations, attentes.

Key words : foreign language learning, cognitive mechanisms, explicit/implicit learning, learner descriptions, motives, expectations.

1. COMPLEXITE ET INCERTITUDE

Ce recueil d'articles, comme le colloque qui en est à l'origine, associe trois disciplines scientifiques - la linguistique, la psychologie cognitive et la didactique - dont les spécialistes ont trop peu l'occasion de se rencontrer alors que leurs approches se recoupent et qu'ils font souvent référence aux travaux des uns et des autres. Ils sont ici invités à s'interroger sur la possibilité d'une "didactique cognitive" des langues, maternelle et surtout étrangères, la question étant - en termes simples - de savoir dans quelle mesure les recherches en matière de cognition, actuellement en plein développement, permettent ou pourraient permettre de comprendre et d'améliorer le fonctionnement des

La seconde remarque liminaire à faire est qu'en dépit des cloisonnements de toutes sortes qu'imposent les institutions scolaires et scientifiques, l'interdisciplinarité - comme elle est encouragée ici - est indispensable pour comprendre les phénomènes linguistiques et pour éventuellement agir sur eux (linguistique appliquée). Du code jusqu'à la communication en passant par le discours, le champ de la linguistique n'a cessé de s'élargir au cours du 20^{ème} siècle et de s'ouvrir aux autres sciences humaines auxquelles elle est définitivement associée autant parce que celles-ci éclairent le langage, son fonctionnement, son utilisation, que parce qu'elles en dépendent fondamentalement. La didactique des langues a trop longtemps été tirillée entre la linguistique, la psychopédagogie, les sciences sociales qui ont trouvé, pour leurs nouvelles théories, un terrain d'expérimentation privilégié dans l'enseignement où elles ont été appliquées souvent sans délai ni discernement. Hagège (1996) soutenait que "*la didactique ne peut être que l'application d'autres sciences, ne peut donc être une science elle-même*". La didactique des langues est pourtant devenue, grâce au développement de ses travaux et de sa réflexion épistémologique, non seulement une discipline scientifique à part entière, mais aussi exemplaire en raison de son caractère fondamentalement pluriel, intégratif, écologiquement.

La didactique pourrait effectivement bien être un modèle à suivre dans la mesure où elle est confrontée depuis longtemps à la complexité et à l'incertitude que toutes les sciences reconnaissent enfin comme étant leurs conditions inhérentes et leurs défis essentiels, au-delà de toutes illusions ou artifices concernant leurs spécificités et leurs vérités. Edgar Morin a assez montré combien le fractionnement, l'isolement, la réification qu'a imposés la méthode analytique cartésienne avaient rendu les sciences aveugles, et combien il était maintenant nécessaire d'envisager au contraire leurs liaisons, leurs articulations, leurs solidarités, leurs implications, leurs imbrications, leurs interdépendances. Sans objet ni méthode propres, la didactique s'est définie avant tout en tant que projet, par les interactions qu'elle a décrites et activées entre ses différentes composantes, et développées avec les différentes disciplines partenaires. Attention donc : isoler les mécanismes cérébraux comme on pourrait risquer de le faire ici ne servirait pas davantage la didactique des langues que la réduire à l'acquisition de structures syntaxiques ou à l'encouragement à l'empathie culturelle. Toute science peut contribuer à la didactique des langues, mais non s'y substituer.

processus d'apprentissage des langues. Les enseignants en profiteraient alors pour être plus efficaces en classe, mais aussi les logopèdes pour aider leurs patients à remédier à leurs difficultés linguistiques, évolutives ou accidentelles. Ces deux domaines ne sont d'ailleurs pas si éloignés l'un de l'autre, et d'aucuns ont montré l'intérêt de comparer l'apprenant allophone à un aphasique, et vice versa.

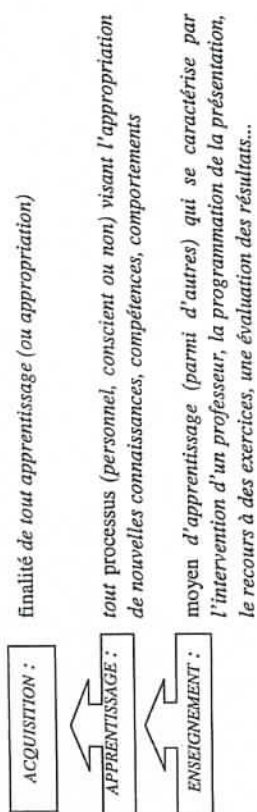
Même si le concept de "didactique cognitive" est neuf (dans le monde francophone, en tout cas), les trois domaines ont forcément toujours été associés - consciemment ou inconsciemment - dans la réalité de l'apprentissage-enseignement des langues, ainsi que, déjà depuis un certain temps, dans les travaux des psychopédagogues, à commencer par ceux de Piaget. Nous n'évoquerons que rapidement le débat déjà ancien, mais sans cesse renouvelé, sur les rapports interactifs et rétroactifs entre le développement cognitif et linguistique, et aussi social, du jeune enfant et de tout apprenant en langue étrangère (surtout en immersion). C'est plus récemment que l'on cherche à savoir plus précisément - sur le plan empirique (par observations, par enquêtes) ou expérimental (en laboratoire) - comment ces rapports peuvent être décrits (sous forme de profils d'apprenants, de stratégies et de processus d'apprentissage) et contrôlés (provoqués, réactivés, adaptés) pour permettre ou faciliter l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère dans un cadre scolaire.

Il ne faudrait cependant pas que cela donne à penser que l'apprentissage d'une langue étrangère est moins "naturel" que celui d'une langue maternelle (qui, lui, se ferait sans effort, et même sans le savoir), et qu'il réclame de savantes recherches scientifiques et des méthodes pédagogiques sophistiquées, voire des équipements perfectionnés. On pense en effet que, dans leurs principes, les apprentissages d'une première, d'une seconde, d'une troisième langue sont similaires, la distinction entre langues maternelle et étrangère étant d'ailleurs fort relative, et que ce sont avant tout leurs conditions et leurs objectifs (notamment dans le cadre de l'enseignement) qui les rendent différents, et qui obligent à mettre au point et à mettre en œuvre des méthodes spécifiques pour ces langues dites étrangères. En quelque sorte, la didactique et la pédagogie des langues cherchent à apprivoiser des stratégies d'apprentissage (quand ce n'est pas à susciter une motivation à apprendre) qui se manifestent en général spontanément dans les circonstances de communauté ou de vie plurilingues.

certification. Aussi la logique de l'enseignement repose-t-elle beaucoup sur l'explication, l'exemplification, l'exercice, peu sur la découverte, l'expérimentation, la création, davantage sur la performance que sur la compétence, la première n'étant finalement qu'un effet, qu'un indice de la seconde.

d) Même si l'apprentissage de la langue est inné et spontané, puisqu'il se manifeste chez le bébé dès sa naissance, il suit des principes, dépend de dispositifs, franchit des stades, qu'il est possible et préférable de connaître et de favoriser, plutôt que d'ignorer ou même de contrarier comme il arrive paradoxalement à l'enseignement de la langue. Or, c'est depuis relativement peu de temps que la didactique des langues (et la didactique en général) s'intéresse à la logique de l'apprentissage pour se rendre compte qu'elle a ses propres exigences, règles, modalités qui ne correspondent pas aux exigences, règles, modalités de la langue, de la communication, de l'enseignement auxquelles on les a trop facilement assimilées. Il n'y a probablement pas d'isomorphisme "naturel" entre ces quatre logiques que nous avons passées en revue : la question est donc de savoir comment les structures de la langue, les conditions de la communication, les modalités de l'enseignement s'inscrivent dans le processus d'apprentissage de cette langue, et comment on peut les articuler pour faciliter cet apprentissage. Les chercheurs sont désormais en train d'investiguer sur les profils d'apprenants, les stratégies d'apprentissage, les mécanismes cognitifs dont devraient tenir compte les concepteurs de méthodes, les enseignants dans leur classe, et évidemment les apprenants encouragés à l'apprentissage.

A ce propos, il faudrait revenir ici sur l'opposition classique entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de la langue étrangère. Plusieurs didacticiens estiment que l'acquisition est spontanée, non guidée, voire circonstancielle et inconsciente, comme c'est le cas pour la langue maternelle ; par opposition, l'apprentissage est, selon eux, intentionnel, programmé, contrôlé par l'apprenant lui-même ou un professeur, généralement en classe où se déroule alors un enseignement. Nous préférons pourtant une autre répartition où acquisition et apprentissage ne s'opposent pas, mais se coordonnent et se hiérarchisent de la manière suivante :



Cette nomenclature a l'avantage de montrer clairement que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse, comme certains professeurs le pensent encore), mais aussi qu'il n'y a pas d'acquisition sans apprentissage, c'est-à-dire sans motivation personnelle et participation active de l'apprenant (il ne suffit pas d'assister à un enseignement, comme certains élèves le pensent encore). Si l'acquisition (d'une langue étrangère, par exemple) est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus éminemment personnel, conscient ou non, - l'"auto-apprentissage" serait donc une formulation pléonastique que l'on devrait remplacer par l'"auto-enseignement" - indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui favorise cet apprentissage.

On apprend également une langue étrangère en profitant inconsciemment de processus linguistiques et/ou cognitifs (selon les différentes hypothèses) qui seraient innés, universels, comme toute instincts, mais aussi en imitant spontanément d'autres personnes, en tentant d'interagir, de communiquer avec elles, en se risquant à des essais, en commettant des erreurs, en essayant de nouveau... Ces moyens relèvent de l'apprentissage appelé *non guidé*. Outre ses spécificités patentes (professeur, classe, programme, exercices, évaluations...), l'apprentissage *guidé*, c'est-à-dire l'enseignement, se caractérise par le fait qu'il peut - ou qu'il devrait essayer de le faire, en tout cas - profiter, s'inspirer des autres moyens d'apprentissage, les renforcer si possible pour provoquer, activer, intensifier l'acquisition même quand les circonstances ne s'y prêtent pas, ou tout simplement parce qu'elle ne se justifie par aucun besoin réel ou urgent.

3. L'APPRENTISSAGE DANS LES GRANDES METHODES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Même sommairement, il est utile ici de revenir sur les grands types de méthodes d'enseignement des langues, dans leurs aspects les plus caractéristiques (sans tenir compte ni des nuances, ni des variantes, ni des combinaisons) pour comparer la place et le rôle que l'on y accordait à l'apprentissage jusqu'à ce qu'il occupe l'avant-scène de la didactique comme c'est actuellement le cas.

a) Avec les *méthodes traditionnelles* dites "grammaire-traduction", sur le modèle de l'enseignement du latin, le professeur cherchait avant tout à enseigner le fonctionnement - d'un point de vue métalinguistique - de la langue, sans tenir compte de l'utilisation que l'apprenant pourrait éventuellement en faire dans la communication qui était reportée à plus tard... ou à jamais. Son cours consistait généralement à commenter un texte qui servait de prétexte à des explications morphosyntaxiques, lexicales, éventuellement civilisationnelles. Le professeur organisait cet enseignement selon les principes de la grammaire normative, qu'il ne remettait pas plus en question que sa pratique magistrale. Les règles qu'il dictait et les mots qu'il sélectionnait devaient être mémorisés par les apprenants appelés ensuite à les utiliser dans des exercices formels décontextualisés (verbes à conjuguer, phrases à compléter...) et finalement dans des traductions (versions, thèmes) qui représentaient à la fois le moyen et la fin ultimes de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ces méthodes, les responsabilités de l'enseignant et de l'apprenant étaient clairement distinguées et hiérarchisées : l'apprentissage était strictement et exclusivement conditionné par l'enseignant (tout le cours, rien que le cours), mais l'enseignant ne se préoccupait pas davantage de l'apprentissage qu'il se contentait de sanctionner, que l'apprenant ne participait à l'enseignement qu'il se contentait de suivre passivement. De la logique de la langue procédait la logique de l'enseignement qui devait normalement entraîner celle de l'apprentissage : les fautes de langue, dont l'apprenant était le seul responsable, relevaient d'un manque d'étude ou d'intelligence. Pour l'apprenant, l'apprentissage de la langue ne différait pas de celui des autres matières scolaires et réclamait les mêmes efforts de compréhension, de mémorisation, d'application. On estimait tout de même que l'apprentissage d'une langue étrangère - même s'il n'aidait guère à la parler - avait l'avantage, à titre de gymnastique intellectuelle, de développer des capacités de raisonnement fondamentales qui servaient à toutes les autres disciplines. Conférer de telles vertus à la grammaire, plus précisément à

l'analyse métalinguistique, relevait de la tradition de Port-Royal selon laquelle l'ordre de la langue, celui de la pensée et celui du monde correspondent de telle sorte que maîtriser le premier permet de saisir les autres. La dimension cognitive n'était donc pas absente de l'enseignement traditionnel des langues, mais il s'agissait seulement d'une projection de la logique de la langue ; en outre, si cette logique se manifestait dans les effets de l'apprentissage, elle ne visait guère à en faciliter le processus.

b) L'avènement des *méthodes structuro-behavioristes* a provoqué une révolution dans la didactique des langues puisqu'elles portaient au contraire d'une conception bien précise de l'apprentissage (qu'on croyait alors être devenue scientifique) qui conditionnait tous les autres vecteurs de l'enseignement : les interventions limitées du professeur, la sélection progressive du lexique et des structures syntaxiques, la totale absence d'explications grammaticales, l'escamotage de la composante culturelle. Antimentalistes, les behavioristes estimaient que, de la même manière que la grammaire devait rester implicite, l'apprentissage - surtout à ses premiers stades - était d'autant plus efficace qu'il était inconscient : il suffisait que l'apprenant répète les phrases qu'on lui donnait à entendre et qu'il les associe aux images auxquelles on l'exposait, pour qu'elles se gravent dans sa mémoire et que s'y déchantent spontanément des modèles auxquels il finirait par recourir sans le savoir, sous forme de réflexes linguistiques. Le travail du professeur se résumait à programmer la progression des leçons et à surveiller le bon déroulement des exercices ; le conditionnement ne demandait pas non plus beaucoup d'initiative de la part de l'apprenant puisqu'il reposait sur des aptitudes spontanées d'imprégnation et d'imitation qui permettent à elles seules aux bébés d'apprendre leur langue maternelle. Paradoxalement, l'accent s'est déplacé de l'enseignement à l'apprentissage, mais pour limiter le rôle de l'apprenant à celui d'un robot (on le comparera plus tard à un ordinateur) : il n'est pas encore responsable, ni même sujet de son propre apprentissage. En fait, c'est parce qu'on a changé l'objectif du cours de langue qu'on a dû changer de méthodes ; il ne s'agissait plus de connaître le fonctionnement de la langue, mais de savoir la pratiquer : dans l'ordre, de savoir l'entendre, la parler, la lire et l'écrire. Cette pratique reste cependant décontextualisée : à leurs débuts, ces méthodes étaient appliquées en vase clos, en solitaire, en laboratoire, et ne tenaient pas compte du contexte, des modalités, des finalités de la communication. Seul comptait l'ordre qu'imposait, selon ces didacticiens, à la fois l'apprentissage behavioriste (des conditionnements simples aux apprentissages plus élaborés, et leurs renforcements respectifs) et la langue structurale (des structures élémentaires

L'interculturel serait à la fois la condition (sur le plan de la motivation) et la finalité (sur le plan humain) de l'apprentissage des langues.

d) Cuq & Gruca retracent, dans un article également publié ici, les différentes générations des méthodes communicatives qui ont associé progressivement des démarches cognitivistes à leur principe pragmatique et à leur approche contextuelle. Les préoccupations cognitivistes ne s'opposent effectivement pas aux méthodes communicatives, mais peuvent s'y intégrer facilement, les compléter, leur donner une autre dimension pour accroître leur efficacité. Soulignons que, de ce point de vue, il n'y a pas de solution de continuité en didactique des langues entre les approches structuro-behavioristes, communicatives et cognitives dans la mesure où les premières visent à enseigner à *utiliser la langue*, les secondes à utiliser la langue *dans et pour la communication*, les troisièmes à utiliser la langue dans et pour la communication *en optimisant ses conditions d'apprentissage*. On notera en passant que la métacognition est apparue dans les méthodes communicatives plus ou moins en même temps qu'y sont réapparues les préoccupations métalinguistiques, c'est-à-dire les explications de grammaire. Les approches cognitives semblent également renouer avec les méthodes grammaire-traduction puisque l'on reconnaît que l'acquisition d'une langue étrangère nécessite un apprentissage conscient, volontaire, spécifique de la part de l'apprenant, et que l'on ne peut s'en remettre exclusivement aux bienfaits de l'exposition, de l'imitation, de la communication comme on l'a cru entre-temps. La différence radicale avec ces méthodes traditionnelles est évidemment que, comme en avaient déjà pris le parti les méthodes structuro-behavioristes, l'apprentissage prévaut sur l'enseignement qui doit se mettre à son service. L'enseignant est maintenant appelé à comprendre, à stimuler et à guider le processus d'apprentissage dans lequel sont engagés ses apprenants. Font ainsi partie intégrante de son enseignement leurs motivations, leurs stratégies, spontanées ou délibérées, leur participation et leurs interactions en classe, leurs initiatives en dehors. On sait que ce changement de perspective a profondément modifié, ou devrait le faire en tout cas, la responsabilité des uns et des autres. Si, dans cette nouvelle perspective, c'est à la logique de l'apprentissage que doivent s'articuler les autres logiques, il faut l'envisager sous deux aspects : d'une part, la logique de l'apprentissage en général (qui relève plutôt de la psychologie, quand elle est inconsciente, de la méthodologie quand elle est délibérée, en milieu scolaire), d'autre part, la logique de l'apprentissage de la langue, en particulier (cf. théorie de la processabilité, voir ci-dessous).

aux structures complexes, des mots les plus fréquents aux plus rares). Dans ces conditions, on ne prévoyait même pas que l'apprenant puisse commettre des fautes.

c) Les *méthodes communicatives* des premières heures partageaient le même principe que les méthodes structuro-behavioristes selon lequel l'apprentissage se développe de manière spontanée, implicite, sans qu'interviennent directement l'enseignant, devenu animateur, ni l'apprenant, devenu locuteur, qui tous deux s'en remettent maintenant aux besoins, aux stimulations, aux ressources de la communication. Alors que dans les méthodes traditionnelles, on enseignait la langue *stricto sensu* qui n'était utilisée pour communiquer que lorsqu'on estimait qu'elle était suffisamment maîtrisée, on considère maintenant, au contraire, que non seulement la langue est au service de la communication, mais que l'on ne peut l'acquérir qu'au moyen de cette communication. Les recherches sur les interlangues confirment que les connaissances lexicales et grammaticales restent lettres mortes si elles ne sont pas appelées, justifiées, exploitées par la nécessité de l'interaction verbale immédiate, systématique et authentique. Dans leurs versions les plus radicales, qui prennent modèle sur l'apprentissage non-guidé ou l'apprentissage de la langue maternelle, le métacognitif est écarté au même titre que le métalinguistique non seulement parce qu'ils sont inutiles, mais parce qu'ils risquent de perturber l'acquisition "naturelle" de la langue. Dans ces conditions, il n'y a plus de fautes, mais seulement des erreurs, des approximations, des essais qui prouvent que l'apprentissage a bien lieu, que l'apprenant est en train de se constituer - par inductions, par généralisations, par transferts - cette grammaire implicite à l'origine de la pratique usuelle de la langue (voir ci-dessous). Non seulement ces erreurs sont ainsi positivées, intégrées au processus d'apprentissage, mais elles révèlent parfois l'illogisme de la langue (exceptions grammaticales, orthographe arbitraire, expressions incongrues). Le deuxième renversement (dont nous ne parlerons pas ici) provoqué par les approches communicatives concerne le rôle de la culture dans l'enseignement des langues. Depuis un certain temps déjà, la civilisation des dates historiques et des chefs-d'œuvre - annexée à l'enseignement de la langue concernée - a cédé la place à la culture vivante, personnelle, quotidienne que l'on décline sous toutes les formes et que l'on associe étroitement à la communication. Mais c'est l'interculturel qui a créé plus récemment la vraie rupture en tant que compétence spécifique, celle qui nous permet de nous accorder à l'Autre grâce à l'empathie, d'une part, et à l'autocritique, de l'autre.

Pour résumer les passages d'une méthode à l'autre en fonction des pôles décrits plus haut, on peut dire que le balancier est passé de la langue à la communication sur le premier axe ; de l'enseignement à l'apprentissage, sur le second axe ; le second terme incorporant dans les deux cas le premier puisqu'on continue bien à... enseigner la langue. Ce nouvel ordre de priorité, que ce soit dans la recherche, dans les formations, dans les manuels, a provoqué des renversements radicaux dont on n'a d'ailleurs pas encore pris toute la mesure. Il suffit de se rendre sur le terrain, de visiter des classes de langues étrangères dans différents établissements, dans différents pays, pour observer qu'ils ne sont pas encore passés, ni partout, ni complètement, dans la pratique pédagogique quotidienne où l'on voit subsister ou réapparaître des méthodes et des activités que l'on avait cru définitivement abandonnées. Raison pour laquelle, que les théoriciens s'en réjouissent ou s'en plaignent, d'aucuns estiment que l'heure est actuellement plutôt au syncrétisme en didactique des langues. Est-ce simplement une forme de résistance aux changements, ou la preuve de la difficulté, voire de l'impossibilité de concilier dans les faits les approches communicatives et cognitives ? C'est à cette question que le présent article voudrait apporter un début de réponse.

4. LA COGNITION " FROIDE " : LES MECANISMES ET LES PROCEDURES

Jérôme Bruner, un des pères fondateurs de la psychologie cognitive, estime que cette nouvelle discipline a pris une orientation qui n'était pas celle des débuts et qu'elle ne tient plus en compte qu'un aspect de la cognition. " *L'intérêt ne porte plus sur la construction du sens - regrette-t-il - mais sur le traitement de l'information, en prenant l'ordinateur comme modèle de fonctionnement de l'esprit humain, ce qui constitue un nouveau réductionnisme [après celui qu'a entraîné le behaviorisme]* " (propos recueillis par J. Lecomte, *Sciences humaines*, 67, déc. 1996). Plutôt que d'opposer les deux orientations, l'une qui s'intéresse " au processus qui se déroule à l'intérieur du cerveau ", l'autre au processus qui se déroule " dans un environnement culturel déterminé ", il propose de les associer comme l'enseignant est finalement obligé de le faire quotidiennement. Nous suivrons sa suggestion en examinant d'abord quelques questions didactiques que soulève la comparaison entre les mécanismes cérébraux, les mécanismes linguistiques et les mécanismes d'apprentissage des langues. Ces mécanismes relèvent d'une cognition que l'on pourrait caractériser de " froide " car elle concerne plus l'aspect technique de l'apprentissage dans l'absolu que la manière dont chaque apprenant le ressent et

l'entend. La cognition " chaude ", que nous aborderons ensuite, envisage au contraire les conditions culturelles et personnelles de l'apprentissage, à savoir les représentations, les motivations, les attentes dans un environnement scolaire.

4.1. Savoirs déclaratifs et/ou procéduraux ?

Comme on l'a vu, l'enseignement des langues vivantes n'a pas seulement renouvelé ses méthodes au cours des années, mais aussi ses objectifs : on n'enseigne plus les langues pour les mêmes raisons, ni pour développer les mêmes aptitudes chez les apprenants. Ainsi est-on passé des connaissances métalinguistiques visées par les méthodes traditionnelles, aux savoir-faire - écouter, parler, lire, écrire - des méthodes structuro-béHAVIOURISTES, aux compétences communicatives des méthodes... communicatives, parmi lesquelles a été ensuite valorisée la dimension interculturelle. Ces compétences communicatives - qui font actuellement référence - ont inspiré à elles seules de nombreux débats concernant leur nombre et leur définition. Pour résumer, on pourrait dire que se dégagent des différentes propositions ces quatre compétences de base que sont la compétence linguistique (qui permet de faire des phrases), discursive (qui permet d'utiliser ces phrases), référentielle (qui permet de parler du monde) et socioculturelle (qui permet de parler aux gens).

Depuis qu'elle ne s'intéresse plus seulement à l'enseignement, mais aussi à l'apprentissage, la didactique des langues s'est tournée vers la psychologie cognitive pour clarifier ses objectifs pédagogiques et préciser quels savoirs sont nécessaires à la pratique d'une langue et comment on peut les acquérir. De leur point de vue, les psychologues confirment que le savoir se présente sous des modalités qui se différencient fondamentalement les unes des autres, même si elles se combinent dans la plupart des activités de notre vie quotidienne. Avant de chercher à les coordonner dans l'apprentissage-enseignement, il est désormais indispensable de partir - dans la réflexion comme dans la pratique - de la distinction maintenant classique entre les trois types de savoirs suivants :

- les *savoirs déclaratifs* sont les connaissances que l'on aura mémorisées, par exemple une date, un nom, un théorème, une loi, et que l'on doit formuler verbalement pour pouvoir les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition. On est généralement conscient de détenir ces connaissances

formelles, mais rien ne prouve que l'on soit capable de les mettre en pratique, d'appliquer un théorème par exemple ;

- les *savoirs procéduraux* (ou savoir-faire), par contre, ne dépendent pas de leur formulation verbale, ni même de leur prise de conscience, que ce soit pour les acquérir (par le talent, par l'imitation, par les essais-erreurs, par l'expérience) ou pour y recourir dans l'accomplissement de performances pratiques. Il arrive qu'il soit impossible d'expliquer une procédure que l'on maîtrise parfaitement, jouer d'un instrument de musique ou nouer une cravate par exemple ;

- les *savoirs conditionnels ou stratégiques* sont ceux qui permettent de recourir aux autres savoirs à bon escient, en fonction des objectifs que l'on s'est fixés et de la situation où l'on se trouve. Quand bien même je connaîtrais parfaitement le théorème de Pythagore et que je pourrais faire de beaux nœuds de cravate, ces savoirs sont inutiles si je ne sais pas en quelles circonstances les utiliser. Tout ce qui touche aux relations humaines ressortit généralement aux savoirs conditionnels.

La maîtrise de la langue relève, dans l'absolu, des trois types de savoir en fonction des aspects concernés. Comme il n'y a pas de règles concernant le genre des noms, on ne peut se fier qu'à l'assimilation spontanée, aidée le cas échéant par une attention soutenue, pour choisir entre le masculin et le féminin au cas par cas. Par contre, les problèmes d'accord de participes passés des verbes pronominaux sont tellement rares et épineux que l'on peut difficilement acquérir des automatismes pour les résoudre et que l'on doit chaque fois se remémorer, voire se réciter la règle, même en langue maternelle. Dans le premier exemple, la maîtrise de la langue passe par les savoirs procéduraux, dans le second, par les savoirs déclaratifs (ce qui est rarement le cas en langue maternelle, notons-le bien). Enfin, même si l'on connaît la conjugaison des verbes à la deuxième personne, même si l'on s'est fait expliquer les règles de politesse en français, ce n'est qu'après une longue pratique de la vie sociale que l'on apprend quand tutoyer ou vouvoyer son interlocuteur (les enfants et les étrangers, même francophones, y arrivent difficilement). C'est un exemple typique de savoir conditionnel.

A ces trois types de savoirs, il faut en ajouter un quatrième, le *savoir-apprendre*, qui est à l'origine des trois autres avec lesquels il reste en interaction constante. En effet, les savoirs acquis, de quelque ordre que ce soit, déterminent l'acquisition de nouveaux savoirs. Le savoir-apprendre peut être inconscient ou

conscient, spontané ou contrôlé ; le développer est précisément l'objectif des démarches (auto-) cognitives.

4.2. Grammaire explicite et/ou implicite ?

En matière de maîtrise et d'apprentissage de la langue, les psycholinguistes et les neurolinguistes font une claire distinction entre les compétences linguistiques, qui sont d'ordre procédural, et les compétences métalinguistiques, qui sont d'ordre déclaratif. Les premières permettent d'utiliser la langue, les secondes de l'expliquer. Ils estiment qu'elles ne dépendent pas des mêmes parties du cerveau comme le prouvent l'imagerie cérébrale, les expériences et les pathologies. Savoirs déclaratifs et procéduraux ne s'opposent évidemment pas, mais l'acquisition des uns serait indépendante de celle des autres. Leur rôle est d'ailleurs bien différent selon les modalités d'apprentissage de la langue : la maîtrise de la langue maternelle repose surtout sur des savoirs procéduraux, tandis que celle d'une langue étrangère apprise à l'école repose essentiellement sur des savoirs déclaratifs. Cette différence explique, d'une part, la difficulté pour un profane de donner sans préparation des explications sur sa langue maternelle à des allophones, car cela l'oblige à conscientiser, à expliciter des règles qu'il a acquises inconsciemment. D'autre part, il n'est pas plus aisé pour un apprenant étranger qui a mémorisé dans un manuel les règles de grammaire d'une langue étrangère, d'essayer de les mettre aussitôt en pratique dans une conversation en milieu "naturel".

Puisqu'il n'y a pas de connexion sur le plan cérébral entre le savoir déclaratif et procédural, toute la question en didactique des langues étrangères est de savoir comment on peut forcer, ou au moins favoriser, dans l'enseignement le passage entre ce que l'on appelle la grammaire explicite et la grammaire implicite. La *grammaire explicite* est constituée de l'ensemble des règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et délibérée à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière volontaire et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps. Par contre, la *grammaire implicite* est l'ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents. D'abord confuses, approximatives et incomplètes, ces règles

que sa pratique s'améliore en communiquant, de la même manière que le malvoyant se fie de plus en plus à son ouïe au fur et à mesure qu'il perd la vue. Mais, en aucun cas, la vue ne peut se transformer en ouïe, pas plus que la grammaire explicite ne peut se métamorphoser en grammaire implicite.

Ce phénomène de transferts entre savoirs déclaratifs et procéduraux suivrait un processus cognitif dont Anderson (1985) a proposé un modèle bien connu en trois phases, toujours utile même s'il a été contesté et revu depuis lors (voir l'article de Gaonac'h, Revue *PArole*, ce numéro). On lui a notamment reproché d'opposer radicalement apprentissage guidé et non-guidé d'une langue étrangère, en réservant l'explicite au premier et l'implicite au second, alors qu'ils entrent dans des combinaisons différentes selon les situations et les personnes. En élargissant ce modèle comme ci-dessous, on peut faire l'hypothèse d'un processus général, qui se produit "naturellement" dans l'apprentissage non-guidé, mais que l'enseignement devrait renforcer et systématiser pour permettre aux apprenants de s'approprier et d'activer les connaissances formelles qu'on lui propose en classe :

- la phase cognitive au cours de laquelle l'activité mentale de l'apprenant confronté à la langue étrangère est intense, consciente, délibérée, que ce soit pour tenter d'en comprendre l'utilisation (à l'aide du contexte de la communication, en milieu naturel) ou le code (à l'aide des explications du professeur, en classe) ;
- la phase associative pendant laquelle l'apprenant, passé l'épreuve de l'initiation, va commencer à traiter, à enregistrer, à comparer, à relier les données (règles ou usages) auxquelles il a été exposé et auxquelles il va s'efforcer de recourir pour communiquer aussi clairement et correctement que possible, en associant ses connaissances (même limitées et incertaines) acquises lors de la première phase aux actes langagiers qu'il pose ;
- la phase d'automatisation à laquelle l'apprenant accédera après une certaine expérience de communication, un certain nombre de répétitions d'énoncés et de situations. Il va ainsi développer des automatismes qui lui permettront de soulager ses activités mentales relatives au code et se concentrer sur l'utilisation fonctionnelle de la langue-cible. L'esprit plus libre, il va aussi pouvoir acquérir de plus en plus facilement de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, en les reliant aux anciennes.

Le processus de *procéduralisation* va de la réflexion à la pratique spontanée ; le processus inverse, *l'explicitation*, consiste à (faire) prendre

deviennent progressivement plus précises, cohérentes, efficaces, correctes, au rythme des interlangues. C'est la grammaire que l'on développe naturellement lors de l'apprentissage de la langue maternelle, quasi achevé à l'arrivée à l'école primaire. Certains auteurs établissent des parallèles entre grammaire explicite et implicite, et mémoire à court et à long terme ; nous ne pouvons entrer ici dans de telles explications.

On sait aussi que ces deux grammaires sont indépendantes puisque des alphabètes peuvent très bien s'exprimer en langue(s) étrangère(s), comme les enfants non encore scolarisés en langue maternelle, et que, d'autre part, des linguistes peuvent analyser et expliquer le fonctionnement d'une langue sans être capables de l'utiliser. Si leur contenu ne s'oppose pas (en principe, ils devraient même correspondre au niveau avancé de l'apprentissage), les deux grammaires diffèrent surtout quant à leurs origines, à leurs modes de fonctionnement et à leurs débouchés. Les deux grammaires peuvent se concurrencer, notamment quand on confronte des normes différentes (la langue familière à la langue soutenue), ou les règles d'usage (qui visent la correction) aux règles d'emploi (qui visent la communication). Elles peuvent aussi se contrarier : il arrive que le respect trop scrupuleux de règles trop complexes entrave la communication, tandis que de mauvaises habitudes acquises spontanément empêchent l'application de certaines règles (phénomène de fossilisation). Mais la question est de savoir comment les combiner pour qu'elles concourent à une meilleure maîtrise de la langue (voir aussi article de Gombert ici même concernant l'apprentissage de l'écrit).

4.3. *Cognition et/ou automatisation ?*

Si les compétences métalinguistiques et linguistiques, si les savoirs déclaratifs et procéduraux, si les grammaires explicite et implicite sont à distinguer, comme on vient de le faire, il y a tout de même des rapports à exploiter, des ponts à jeter, des synergies à créer. Il ne faut donc pas condamner l'enseignement formel et systématique d'une langue, de sa grammaire, de son vocabulaire, de la culture qu'elle véhicule..., mais relativiser sa portée et veiller à l'associer étroitement au développement des compétences communicatives comme les méthodes actuelles s'y emploient. Y encourageant eux-mêmes les neurolinguistes qui invoquent des systèmes d'équilibrage et de compensation entre les compétences linguistiques et métalinguistiques : l'apprenant en langue étrangère recourt de moins en moins à des règles formelles au fur et à mesure

l'apprentissage de règles implicites que se forgent spontanément l'apprenant au rythme des communications auxquelles il participe et des progrès qu'elles lui permettent de faire (peut-être selon un ordre programmé par l'apprentissage lui-même, comme il en sera question ci-dessous). A l'heure actuelle, dans le cadre d'un enseignement plus éclectique, avons-nous dit, la grammaire explicite a retrouvé sa place dans le cours de langue pour autant qu'elle procède de la communication et qu'elle y débouche. L'apprenant est appelé à prendre conscience de certaines régularités ou cohérences dans les échanges auxquels il est exposé, éventuellement de certaines irrégularités et incohérences dans ses propres productions. De la pratique du langage dans des situations de communication significatives, l'apprenant dégage - inductivement - les règles implicites du fonctionnement et de l'utilisation de la langue, qu'il est invité à objectiver ensuite pour les transformer en règles explicites plus générales, cohérentes, précises, qu'il pourra réinvestir - déductivement - dans la communication qui lui permettra de les assimiler : l'agir linguistique et la réflexion métalinguistique seraient ainsi les deux faces des mêmes connaissances. Donc, malgré leur perspective opposée, méthodes traditionnelles et méthodes communicatives sont d'accord sur le principe qu'il y a des règles qui président au bon fonctionnement - correct et/ou efficace - de la langue.

Mais le principe de règles qui organiseraient le fonctionnement de la langue et qui permettraient son apprentissage est maintenant remis en question. Rappelons que la linguistique pragmatique a en effet complètement renversé l'équation entre la communication et la langue : les mots et les structures ne sont qu'une partie de la langue (qui se sert autant des connotations, de l'implicite, des présupposés, des implications) et la langue n'est qu'une partie de la communication (qui comprend également de nombreux facteurs extralinguistiques). Spierbert & Wilson (1989) pensent que l'on doit même séparer le langage (qui peut être utilisé gratuitement) de la communication (qui existe sans le secours du langage). En tout cas, quand des personnes communiquent, elles tiennent compte de tous les indices que leur fournissent l'interlocuteur (mots, attitude, mimique), mais aussi la situation, la culture, l'expérience qu'elles partagent. À partir de ces indices multiples et variés dont la pertinence dépend toujours du contexte, ces personnes émettent des hypothèses sur les intentions de leur interlocuteur, l'interprètent à donner à ses propos, sur les conclusions à en tirer. C'est ainsi que la communication conduit petit à petit à une modification réciproque de l'environnement cognitif des interlocuteurs qui chercheront dans leurs interactions le meilleur rapport entre les efforts à fournir et les effets à atteindre, ce qui explique le recours aux ellipses, aux figures de

conscience du fonctionnement d'une langue que l'on a apprise intuitivement en dehors de tout enseignement formel, uniquement en communiquant. C'est le rôle de l'instituteur d'expliquer aux enfants les règles de leur langue maternelle qu'ils ont acquises et qu'ils pratiquent sans y penser, ceci pour en améliorer et en affiner la maîtrise. Si, dans l'enseignement, la procéduralisation relève surtout de la déduction (à partir de règles) et l'explicitation de l'induction (vers les règles), les deux types de démarches se combinent et doivent être encouragés par l'enseignant. Bref, même si les grammaires implicite et explicite ne sont pas liées dans leur principe, on peut tout de même les associer dans l'enseignement. Le problème de l'automatisation dans un cadre scolaire est surtout matériel, le temps que l'on peut y consacrer, les occasions qui doivent se présenter : quelques exercices, un jeu de rôle, un échange avec un correspondant, ne suffisent pas à passer au troisième stade du modèle d'Anderson. D'où la nécessité d'accompagner le cours de langue d'activités communicatives les plus authentiques et stimulantes possibles, qui le prolongent, le nourrissent, le justifient.

En conclusion, si l'on ne peut pas confondre la théorie et la pratique dans l'apprentissage des langues, il faut travailler à les rendre complémentaires, à les combiner de différentes manières selon l'aspect de la langue, le type de communication, le profil de l'apprenant, les circonstances de l'apprentissage, à les alterner systématiquement dans les activités d'enseignement et les situations de communication. Une (bonne) règle - quand elle est bien présentée et assimilée, en tout cas - est moins une norme qui contraint qu'un modèle qui stimule, qu'un usage en puissance qui place l'apprenant dans les conditions de son utilisation. Tandis qu'une exposition bien exploitée et bien gérée dans le cadre d'un enseignement visera à cristalliser les usages sous forme de règles réutilisables en d'autres circonstances. Dans cette conception, l'articulation n'est pas extérieure aux compétences, mais fait partie intégrante de chacune d'entre elles : la règle appelant systématiquement l'usage, et l'usage suggérant aussitôt la règle.

4.4. Règles, processus intuitifs et/ou régularités statistiques ?

Nous avons vu que les méthodes traditionnelles et les méthodes communicatives radicales s'opposent sur le fait que les premières basent l'apprentissage des langues sur des règles explicites imposées aux apprenants selon l'ordre d'une grammaire formelle, alors que les secondes misent sur

rhétorique et à d'autres procédés discursifs. Dans ces conditions, le code, les structures, les règles n'entrent parfois que pour une petite part dans ce processus d'inférence, ce que confirmeraient les recherches récentes en psycholinguistique sur les mécanismes de compréhension et de lecture. Notre esprit travaille de manière beaucoup plus rapide, intuitive et diffuse (pas uniquement linéaire, progressive et cumulative) que ne le présupposent les théories structuralistes.

Le rôle des règles, et même leur existence, que ce soit dans le cadre d'une grammaire universelle ou d'une grammaire descriptive, sont également remis en cause par la recherche en apprentissage des langues. Les travaux de Pacton, Fayol & Perruchet (2002) conduisent effectivement à penser qu'il n'y aurait pas de systèmes de règles mentales et/ou linguistiques régissant cet apprentissage qui reposerait au contraire sur des mécanismes cognitifs généraux exploitant les propriétés statistiques du langage. À tel point qu'il est possible à un ordinateur d'apprendre seul certaines règles de la langue sur base de la fréquence de certaines récurrences qu'il se contente de traiter. Les expériences et les observations relatives à l'acquisition de l'orthographe ont également permis de constater que le jeune enfant, dès les premières leçons de lecture, enregistre aussitôt des régularités statistiques dans l'apparition et la combinaison de lettres, et que cet apprentissage se stabilise rapidement dans sa mémoire (voir l'article de Fayol dans ce même numéro). Ce processus d'"habituation" reposerait sur des capacités générales de catégorisation et permettrait de récupérer directement les données de la mémoire, sans passer par des règles explicites ; comme si l'apprenant accédait directement à l'automatisation sans passer par les deux phases préalables du modèle d'Anderson. L'apprentissage de la langue ne serait qu'un effet indirect de l'enseignement dans la mesure où l'on est plus sensible aux régularités qu'aux règles, que la mémoire est plus importante que la compréhension. On pourrait même mettre en doute l'existence de règles qui ne seraient, tout compte fait, que des constructions *a posteriori* des linguistes à partir d'occurrences statistiques : "... le langage n'apparaissant qu'ensuite, en tant que l'une des applications de ces mécanismes. En d'autres termes, c'est le langage qui s'adapte aux mécanismes d'apprentissage en place, et non l'inverse" (Perruchet & Peereman, 2005, p. 84).

Règles *a priori* ou *a posteriori*, explication linguistique ou constatation statistique, la question est-elle si importante pour l'enseignant et l'apprenant de langue ? La valeur didactique d'une règle dépend surtout de l'aide qu'elle peut apporter - au moment opportun - pour favoriser la fluidité quand les occasions de communication sont limitées, et pour éviter des incorrections habituelles

quand on ne s'en remet qu'à la communication. Nous n'irons pas plus loin dans cette discussion qui dépasse ici le cadre de notre propos, mais ces hypothèses ont des implications importantes en didactique des langues. Principalement, elles obligent à revoir l'opposition que l'on fait entre l'*explication*, au centre des méthodes traditionnelles, la *répétition*, mise à l'honneur par les méthodes béhavioristes, et la *communication*, que privilégient les méthodes actuelles. Peut-être a-t-on un peu trop vite remplacé l'une par l'autre, sous prétexte que les règles grammaticales et les drills systématiques décourageaient, les uns, la motivation et, les autres, l'intelligence des apprenants, et n'avaient des effets qu'à court terme et finalement fort limités dans la communication en situation réelle parce qu'ils déconnectaient le fonctionnement du langage de son utilisation en contexte. Les recherches citées - qui n'en sont toujours qu'au stade expérimental - inciteront peut-être les didacticiens des langues à tenter, dans la perspective de la procéduralisation, de nouvelles combinaisons entre les exercices de grammaires, de répétition et de communication, en veillant à ce qu'ils restent significatifs tant par leur contenu que par leur forme, et qu'ils assurent au mieux la fonctionnalité et la co(n)textualisation du langage.

4.5. Logique de fonctionnement de la langue et/ou logique de son apprentissage ?

Quelles que soient la nature des règles linguistiques et la manière selon laquelle on les acquiert, une autre question est de savoir dans quel ordre on les acquiert. Dans les méthodes traditionnelles et structurales, on fractionnait la langue en différentes rubriques - la prononciation, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la culture... - que l'on enseignait plus ou moins séparément (à des moments distincts, parfois dans des cahiers différents, pour une évaluation spécifique) et suivant une progression linéaire, parallèle, régulière, cumulative, qui commençait au niveau zéro avec l'espoir un jour d'atteindre celui d'un natif. On était convaincu que lorsque les connaissances seraient suffisantes dans chacun de ces domaines, l'apprenant les additionnerait spontanément et les mettrait aussitôt en pratique dans la communication. On peut comparer cette conception à celle d'un puzzle dont on assemblerait les pièces seulement après les avoir toutes sorties de la boîte et déposées sur la table. On sait désormais que ce n'est pas de cette manière que l'on apprend à parler une langue, comme cela se passe lors de l'apprentissage de la langue maternelle ou de l'apprentissage non guidé d'une langue étrangère.

Dans ces situations "naturelles", où l'apprentissage se fait par et pour la communication, la progression s'effectue de manière intégrée et discontinue : à chaque stade de l'apprentissage, les différentes connaissances et compétences, dès le tout début, aussi limitées soient-elles, se combinent aussitôt qu'elles sont utilisées pour communiquer et forment des micro-systèmes linguistiques - des interlangues - relativement distincts et cohérents, transitoires et approximatifs, mais qui permettent à l'apprenant de se débrouiller de mieux en mieux. Au cours de son apprentissage, l'apprenant passe d'une interlangue à la suivante par sauts qualitatifs caractéristiques, parfois surprenants (alors qu'il donnait préalablement l'impression de plafonner), quand il est parvenu à constituer un nouveau système à partir des données auxquelles il a entre-temps été exposé et qui lui ont permis, ou qui l'ont plutôt obligé de restructurer ses connaissances (la grammaire implicite). Ces sauts dépendent également du degré de sécurité et de motivation que l'apprenant éprouve au stade où il en est à ce moment-là, ainsi qu'aux particularités de l'individu. Puisque l'on a constaté de nombreuses similitudes entre les parcours de différents apprenants, en langue maternelle comme en langue étrangère, ainsi que des parallélismes entre certaines interlangues et des stades d'évolution des créoles, on peut supposer que cette progression est déterminée par certains programmes génétiques et par certains universaux linguistiques.

La théorie de la *processabilité* de Pienemann (1998) tente de décrire la succession de ces paliers que les apprenants franchissent un après l'autre, dans un ordre hiérarchique, sur base des connexions qu'ils peuvent établir entre les différents constituants de la phrase. Au premier stade, l'apprenant n'utilise que des mots isolés qui représentent à eux seuls une idée ou un acte de parole ; puis, il peut reconnaître la catégorie du mot et le faire varier en conséquence ; il peut ensuite constituer graduellement des syntagmes, des propositions, et finalement des phrases complexes. Sur base de cette théorie, on enregistre les productions, et en particulier les erreurs, d'apprenants de différentes langues pour comparer leurs progrès et affiner la description des paliers qui seraient donc des passages obligés. Si c'était effectivement le cas, si on pouvait établir une grammaire basée sur cette logique de l'apprentissage linguistique, les enseignants sauraient ce qui peut être enseigné à tel moment à tel apprenant (théorie de l'*enseignabilité*). En effet, le professeur a beau s'acharner, si l'apprenant n'est pas prêt, il ne s'appropriera pas de nouvelles connaissances ; tout au plus pourra-t-il s'efforcer de les mémoriser, pour les oublier aussitôt après. L'enseignement propose, l'apprentissage dispose ! Une même donnée linguistique ou une explication métalinguistique devrait donc être présentée à plusieurs reprises à

l'apprenant, avec des degrés de complexité croissants, pour qu'il puisse, le moment venu, l'incorporer dans son interlangue. C'est le principe de la méthode en spirale. On explique aussi de cette manière que certaines corrections sont inutiles, soit parce que l'apprenant y est insensible pour la bonne raison que c'est trop tôt pour qu'il s'occupe de cette question, soit, au contraire, parce que c'est trop tard, et que l'erreur, relevant d'une interlangue dépassée, est maintenant inaccessible, fossilisée à jamais.

Il faut retenir de la théorie des interlangues que si l'enseignement formel ne peut pas agir directement sur le système de l'interlangue, qui dépend de la communication et fonctionne de manière intuitive, il peut en tout cas favoriser la prise de conscience de l'apport des données (programmer l'exposition, mettre en évidence certaines ressources), faciliter leur intégration dans le système d'interlangues en les structurant, stimuler et évaluer les productions (*feed-back*, analyse des erreurs), et tenter de convertir les connaissances métalinguistiques en compétences linguistiques grâce aux répétitions, à l'automatisation.

5. LA COGNITION "CHAUDE" : LES CONDITIONS CULTURELLES ET PERSONNELLES DE L'APPRENTISSAGE

Inutile d'insister sur l'importance, pour la didactique des langues, des recherches auxquelles se livrent les cognitivistes sur les mécanismes et les procédures que l'on vient d'évoquer. Mais, quand bien même parviendraient-ils à les décrire et à expliquer, par exemple, les principes fondamentaux sur lesquels reposerait l'apprentissage du vocabulaire ou de la syntaxe, les modèles qu'ils proposeraient ne pourraient être appliqués tels quels en classe. Comme Bruner le rappelle, l'apprenant n'est pas plus un ordinateur, avec ses connexions, sa mémoire vive, son disque dur, qu'une souris blanche qui réagit aux stimuli dans une boîte de Skinner. En effet, chez l'être humain, le traitement cérébral de l'information est conditionné par les significations que le sujet élabore sur sa propre existence et sur le monde qui l'environne. Ces significations, aussi personnelles sont-elles, proviennent des relations que chaque individu entretient avec les groupes sociaux auxquels il appartient, de la culture dans laquelle il baigne. Vygotsky et ses émules insistent d'ailleurs sur l'importance des relations sociales dans l'apprentissage du langage dont la pensée serait une forme intériorisée, hypothèse fort intéressante à comparer avec celles de Piaget ou de Chomsky, qui invite la psychologie cognitive à se rapprocher de l'anthropologie, de la sociologie, de l'ethnologie de la communication. Dans la pratique,

l'enseignant un peu expérimenté pourra attester que les façons de concevoir une langue ou une culture étrangères, de participer aux activités d'une classe de langue, de s'impliquer dans un apprentissage linguistique se déclinent sur tous les modes, et qu'il est bien difficile dans l'absolu de prévoir celles qui donneront, chez tel élève dans telle situation, les meilleurs résultats. Même si cette variété est une malédiction pour le chercheur qui souhaiterait pouvoir isoler, classer, mesurer les différents paramètres de l'apprentissage, elle représente par contre tout l'intérêt du métier d'enseignant où l'on rencontre rarement des cas identiques. Devant la complexité de ces conditions personnelles et culturelles de l'apprentissage, les recherches entreprises dans le cadre de cette cognition que nous avons appelée "chaude" ont surtout porté sur les trois biais - les représentations, les motivations et les attentes - que nous allons présenter successivement.

5.1. Les représentations

On ne peut ici s'étendre sur les différences problématiques entre représentations et connaissances, mais seulement rappeler qu'elles sont étroitement liées, qu'elles renvoient sans cesse les unes aux autres au cours de tout apprentissage. Au contraire de les ignorer, de les rejeter, le cognitiviste, comme l'enseignant, doivent s'intéresser aux idées, plus ou moins personnelles (stéréotypes), plus ou moins conscientes, qu'un apprenant a en tête avant un apprentissage ou qu'il se fait au cours de cet apprentissage, car elles en font précisément partie intégrante et vont le conditionner, le favoriser ou le perturber. Ces représentations, qui varient donc d'un individu comme d'une culture à l'autre, portent sur tous les vecteurs de cet apprentissage, principalement ...

Sur le statut de la langue en général

Pour certaines personnes, une langue est seulement un instrument de communication, alors que d'autres lui donnent une importance intrinsèque, y projettent différentes valeurs : le génie d'un peuple, un signe d'intelligence, une marque sociale...

Sur le fonctionnement de la langue en général

Pour certaines personnes, la langue est avant tout un système de règles, pour d'autres une collection de mots, pour d'autres encore un catalogue de

structures. Les personnes non scolarisées ne l'envisagent généralement pas en terme de fonctionnement, mais directement au travers de son utilisation.

Sur leurs propres langue et culture

En contact avec une langue et une culture étrangères, certaines personnes valorisent leurs langue et culture maternelles, notamment par mesure défensive, alors que d'autres apprenants auraient tendance à faire le contraire, dans certains cas avec l'espoir de faciliter ainsi leur intégration.

Sur les pays, les personnes, les cultures étrangères en général

Certaines personnes, certaines cultures sont, pour diverses raisons, spontanément portées vers l'ouverture vis-à-vis de l'autre, alors que d'autres y sont moins habituées et réclament plus de temps et de diplomatie.

Sur la langue-cible et la culture-cible en particulier

Dabène (1994) a dressé un catalogue de critères, toujours relatifs, qui permettent d'analyser ces représentations : l'*(in)utilité* de la langue concernée dans la vie quotidienne, scolaire, professionnelle, pour les sciences et les techniques, les relations internationales... ; la *facilité/la difficulté* de la langue, en fonction de sa prononciation, de son écriture, de sa grammaire ; la *beauté/la laideur* de la langue, en fonction de sa prononciation également, mais aussi en rapport avec les productions artistiques qui lui sont associées ; le *prestige* de la langue, de ceux qui la parlent, du pays où elle est parlée, et conséquemment de ceux qui l'apprennent (la langue sert alors de *passerport social*) ; la *sympathie/l'antipathie* qu'inspirent les autochtones, en rapport avec l'histoire des personnes et des pays concernés.

Sur l'institution où cet enseignement a lieu, sur sa réputation, sur les finalités et les conditions de son enseignement.

Sur l'apprentissage, l'enseignement d'une langue

Les ressortissants des pays où l'enseignement est resté traditionnel se fieront d'abord aux explications et aux exercices systématiques, alors que les apprenants issus d'autres pays où l'enseignement est plus communicatif attendront plus d'interactions et de participation. Par ailleurs, chacun a une

conception plus ou moins personnelle, en fonction de son propre parcours scolaire, de ce qu'est un bon ou un mauvais professeur, une bonne ou une mauvaise méthode, sur l'importance qu'il faut accorder à la grammaire, au vocabulaire, à la conversation, etc.

Sur soi-même en tant qu'apprenant en général, en tant qu'apprenant de langue en particulier

En fonction de ses expériences précédentes, chacun pense qu'il apprend facilement ou difficilement les langues, et on se doute que cette conviction aura des effets directs et déterminants sur le nouvel apprentissage qu'il entreprend. Beaucoup pensent d'ailleurs que l'apprentissage des langues relève d'un don personnel (la "bosse" des langues) que l'on a ou que l'on n'a pas, mais sur lequel on n'a guère d'influence. Nous reviendrons ci-dessous sur l'impact de ces auto-représentations sur la motivation.

Ces derniers types de représentations, fort liées aux styles et aux habitudes d'apprentissage, font l'objet depuis peu - dans le cadre de la linguistique appliquée - de nombreuses études et d'instructives comparaisons internationales. Sur base de questionnaires à choix multiples (le célèbre BALLI, "Beliefs About Language Learning Inventory"), d'entretiens ouverts, de journaux d'apprentissage, ces études montrent l'importance de ces représentations sur le processus de l'apprentissage et sur son succès. La méthodologie empruntée dans ces recherches a d'ailleurs beaucoup changé, partant d'une approche plutôt normative, à partir d'une certaine conception des "bonnes" et des "mauvaises" représentations, vers des approches métacognitives qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, et contextuelles où l'aspect social est souligné (Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003).

L'enseignant cherchera à analyser les différents stéréotypes en jeu, à permettre à chacun de comprendre les siens comme à respecter ceux des autres. Les stéréotypes préjudiciables à l'apprentissage linguistique et culturel - qu'il faut aussi reconnaître comme tels - devront être progressivement neutralisés par la mise en confiance et la prise de conscience des personnes concernées.

5.2. Les motivations

Fortement liées aux représentations, les motivations constituent le moteur de l'apprentissage, comme de toute action. Sans elle, l'apprentissage reste superficiel et ses effets temporaires. Ces motivations se développent au gré des interactions entre un individu, le groupe et le monde qui l'environnent et dans lesquels il se projette. Même si elles sont généralement complexes, imprécises, instables et qu'elles sont toujours imbriquées, dans une situation ou chez une personne données, on peut pourtant les classer en quatre catégories en fonction du rôle qu'elles peuvent jouer et des pannes qu'elles peuvent connaître.

Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage

Ce sont celles qui devraient agir avant l'apprentissage ou à son tout début et qui devraient en être la cause initiale. Elles se manifestent par un intérêt spécifique pour la langue ou la culture-cibles en tant que telles, mais elles peuvent aussi se présenter sous la forme d'un goût pour les langues en général, pour la découverte d'autres cultures, pour les voyages et les contacts avec les étrangers... Elles dépendent beaucoup des stéréotypes et des représentations personnelles ou collectives sur la langue (belle, utile...) et la culture (moderne, prestigieuse...) cibles dont on vient de parler. En fait, peu importe si, au départ, ces motivations peuvent paraître triviales, anecdotiques, voire mal fondées pourvu qu'elles aient "accroché" l'apprenant et déclenché l'apprentissage. Le professeur aurait tort de les dédaigner, de les contester aussitôt, mais il veillera à faire intervenir d'autres motivations plus fiables. Il est bien sûr inutile de chercher à passionner tous les apprenants, mais on s'efforcera tout de même davantage, lors des toutes premières leçons, d'intéresser ses élèves que de les instruire, grâce à des activités originales, attrayantes, conviviales. En effet, ces motivations peuvent aussi se construire, et le plus tôt est le mieux pour profiter de l'effet de nouveauté.

Les motivations relatives au processus d'apprentissage

Elles ne concernent plus directement l'objet, mais le développement même de l'apprentissage qui aurait pu porter sur une autre langue ou sur une autre matière. Il est indéniable que certains aiment plus que d'autres apprendre. Ils recherchent les stimulations intellectuelles, les occasions d'entreprendre, les satisfactions personnelles que procure l'apprentissage, et adoptent pour cela un état d'esprit et un comportement qui lui sont favorables. Ces motivations

conception plus ou moins personnelle, en fonction de son propre parcours scolaire, de ce qu'est un bon ou un mauvais professeur, une bonne ou une mauvaise méthode, sur l'importance qu'il faut accorder à la grammaire, au vocabulaire, à la conversation, etc.

Sur soi-même en tant qu'apprenant en général, en tant qu'apprenant de langue en particulier

En fonction de ses expériences précédentes, chacun pense qu'il apprend facilement ou difficilement les langues, et on se doute que cette conviction aura des effets directs et déterminants sur le nouvel apprentissage qu'il entreprend. Beaucoup pensent d'ailleurs que l'apprentissage des langues relève d'un don personnel (la "bosse" des langues) que l'on a ou que l'on n'a pas, mais sur lequel on n'a guère d'influence. Nous reviendrons ci-dessous sur l'impact de ces auto-représentations sur la motivation.

Ces derniers types de représentations, fort liées aux styles et aux habitudes d'apprentissage, font l'objet depuis peu - dans le cadre de la linguistique appliquée - de nombreuses études et d'instructives comparaisons internationales. Sur base de questionnaires à choix multiples (le célèbre BALLI, "Beliefs About Language Learning Inventory"), d'entretiens ouverts, de journaux d'apprentissage, ces études montrent l'importance de ces représentations sur le processus de l'apprentissage et sur son succès. La méthodologie empruntée dans ces recherches a d'ailleurs beaucoup changé, partant d'une approche plutôt normative, à partir d'une certaine conception des "bonnes" et des "mauvaises" représentations, vers des approches métacognitives qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, et contextuelles où l'aspect social est souligné (Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003).

L'enseignant cherchera à analyser les différents stéréotypes en jeu, à permettre à chacun de comprendre les siens comme à respecter ceux des autres. Les stéréotypes préjudiciables à l'apprentissage linguistique et culturel - qu'il faut aussi reconnaître comme tels - devront être progressivement neutralisés par la mise en confiance et la prise de conscience des personnes concernées.

5.2. Les motivations

Fortement liées aux représentations, les motivations constituent le moteur de l'apprentissage, comme de toute action. Sans elle, l'apprentissage reste superficiel et ses effets temporaires. Ces motivations se développent au gré des interactions entre un individu, le groupe et le monde qui l'environnent et dans lesquels il se projette. Même si elles sont généralement complexes, imprécises, instables et qu'elles sont toujours imbriquées, dans une situation ou chez une personne données, on peut pourtant les classer en quatre catégories en fonction du rôle qu'elles peuvent jouer et des pannes qu'elles peuvent connaître.

Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage

Ce sont celles qui devraient agir avant l'apprentissage ou à son tout début et qui devraient en être la cause initiale. Elles se manifestent par un intérêt spécifique pour la langue ou la culture-cibles en tant que telles, mais elles peuvent aussi se présenter sous la forme d'un goût pour les langues en général, pour la découverte d'autres cultures, pour les voyages et les contacts avec les étrangers... Elles dépendent beaucoup des stéréotypes et des représentations personnelles ou collectives sur la langue (belle, utile...) et la culture (moderne, prestigieuse...) cibles dont on vient de parler. En fait, peu importe si, au départ, ces motivations peuvent paraître triviales, anecdotiques, voire mal fondées pourvu qu'elles aient "accroché" l'apprenant et déclenché l'apprentissage. Le professeur aurait tort de les dédaigner, de les contester aussitôt, mais il veillera à faire intervenir d'autres motivations plus fiables. Il est bien sûr inutile de chercher à passionner tous les apprenants, mais on s'efforcera tout de même davantage, lors des toutes premières leçons, d'intéresser ses élèves que de les instruire, grâce à des activités originales, attrayantes, conviviales. En effet, ces motivations peuvent aussi se construire, et le plus tôt est le mieux pour profiter de l'effet de nouveauté.

Les motivations relatives au processus d'apprentissage

Elles ne concernent plus directement l'objet, mais le développement même de l'apprentissage qui aurait pu porter sur une autre langue ou sur une autre matière. Il est indéniable que certains aiment plus que d'autres apprendre. Ils recherchent les stimulations intellectuelles, les occasions d'entreprendre, les satisfactions personnelles que procure l'apprentissage, et adoptent pour cela un état d'esprit et un comportement qui lui sont favorables. Ces motivations

conditionnent le déroulement de l'apprentissage et la persévérance de l'apprenant qui devrait trouver des gratifications dans son procès même. Le professeur y contribuera en guidant et récompensant au jour le jour les efforts des apprenants, sans les renvoyer à un examen final ou à la perspective d'un emploi. Ces motivations dépendent aussi de représentations, celles que chacun a inévitablement sur ses capacités à apprendre une langue étrangère, à participer à des cours avec profit, à retenir des mots de vocabulaire, à utiliser des règles de grammaire, à travailler en équipe, à prendre la parole... En fonction de son expérience, chacun se fait également des idées plus ou moins précises sur la bonne ou la mauvaise manière d'apprendre et d'enseigner une langue étrangère. Les représentations néfastes peuvent être corrigées, à condition qu'elles soient explicitées et discutées. On peut alors rompre le cercle vicieux de l'autosuggestion : "*je ne suis pas doué pour les langues (et/ou le professeur est mauvais), donc je ne suis pas motivé, donc je ne fais pas d'effort, donc je ne progresse pas, preuve que je ne suis pas doué (et/ou que le professeur est mauvais)*".

Les motivations relatives aux circonstances de l'apprentissage

Elles sont essentielles pour une matière comme les langues où le facteur humain est si important. L'intérêt des apprenants pour une langue et son apprentissage est également tributaire des conditions dans lesquelles elle leur est enseignée. Il faut notamment que le professeur soit suffisamment bienveillant, les relations cordiales, l'ambiance détendue, pour qu'ils osent parler, participer, prendre des initiatives en classe, puis dans le monde extérieur. C'est d'autant plus vrai avec des apprenants adultes qui viennent à des cours de langue étrangère aussi (surtout ?) pour la convivialité ou la solidarité qu'ils peuvent y trouver. Dans tous les cas, il faut joindre l'agréable à l'utile, pour la bonne raison que l'agréable est finalement utile dans la démarche pédagogique. La bonne ambiance et le sentiment de groupe relèvent de la responsabilité de *coach* du professeur qui ne doit cependant pas se contenter d'être sympathique. Sa crédibilité en tant qu'expert, la qualité de son enseignement, la rigueur de son organisation motiveront tout autant les apprenants à persévérer dans leurs efforts. Le professeur s'interrogera donc systématiquement sur l'attrait, la pertinence, la cohérence, la variété des activités qu'il propose à ses apprenants, et n'oubliera pas non plus que la richesse des ressources (revues, documentations, jeux, films...) l'utilisation d'un équipement moderne, la disposition et la décoration des locaux utilisés contribuent à l'intérêt que l'on peut avoir pour son enseignement.

Les motivations relatives aux finalités de l'apprentissage

Ce sont malheureusement celles qui sont le plus souvent invoquées par les enseignants, par les institutions, par les apprenants eux-mêmes. On ne met pas ici en question l'importance de (se) fixer des buts pour (se) motiver à entreprendre un projet, mais en insistant, autant qu'on le fait actuellement, sur le produit de l'apprentissage, on risque de rendre son processus sans intérêt et de compromettre paradoxalement son succès. Rappeler sans cesse à des étudiants qu'ils doivent étudier pour réussir un examen, pour obtenir un emploi, pour profiter d'une promotion peut effectivement les stimuler à court terme, mais les décourager ou les pénaliser à plus long terme. Soit l'objectif est trop éloigné ou trop abstrait pour les apprenants qu'il laisse insensibles ou décourage même, soit il est tellement précis et obsédant que l'apprentissage et ses effets, même positifs, risquent de prendre fin dès que le but est atteint. On connaît bien les effets pervers du *bachotage* qui limite l'apprentissage à la réussite d'une épreuve sans mettre en contexte ou en perspective les connaissances qu'on acquiert. Les motivations scolaires et professionnelles ne sont pas les seules finalités qui peuvent justifier l'apprentissage d'une langue ; on l'entreprend également pour des raisons sociales (l'intégration) ou culturelles (pour le prestige) ou administratives (l'obtention d'un visa). Aussi légitimes et efficaces soient ces motivations, elles instrumentalisent un apprentissage - toujours trop laborieux - que les apprenants envisagent au travers de ses profits extérieurs, en terme de rentabilité. Cela dit, les objectifs généraux de l'apprentissage de la langue et les objectifs finaux du cours concerné sont indispensables pour fixer un programme de travail et apprécier les progrès. Plutôt que de s'en servir comme de carottes ou de bâtons, ces objectifs - pour être motivants - doivent être discutés et adoptés, si possible, par les apprenants dans le cadre d'un "contrat pédagogique" et relayés par des objectifs intermédiaires directement liés à l'apprentissage, à chacune de ses étapes, à chacune de ses activités.

Toutes ces motivations peuvent et doivent intervenir dans un apprentissage qui requiert autant de causes intéressantes que de buts crédibles, de stimulations intellectuelles que de circonstances favorables, les premières pour le déclencher, les secondes pour l'orienter, les autres pour le nourrir et en soutenir le déroulement. Pour cela, la question de la motivation doit être analysée, discutée, "travaillée" avec les apprenants dès le départ et reprise dès l'apparition des premiers symptômes de la démotivation que sont le plafonnement, la démobilité, le mutisme, voire le chahut. La motivation doit en effet aller de pair avec la responsabilisation des apprenants qui est aussi

indispensable à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Les apprenants prendront plus volontiers en charge leur apprentissage s'ils ont compris son objectif, son programme, ses modalités, ses contraintes, et s'ils ont du plaisir à venir en classe. L'auto-apprentissage quant à lui devrait ensuite déboucher sur une certaine autodiscipline pour peu que l'enseignant accepte de laisser une marge de manœuvre aux apprenants afin qu'ils puissent trouver leurs propres repères. Le biais de l'auto-apprentissage - avec une alternance entre les activités communes, les activités en groupes et les activités individuelles - permet par ailleurs de trouver un équilibre entre les motivations individuelles, qui sont souvent fort différentes au sein d'un même groupe, et les motivations collectives qu'il faut combiner, négocier, construire. Il ne faut pas sacrifier les premières aux secondes, mais s'arranger pour qu'elles se renforcent mutuellement. Ces remarques devraient en tout cas encourager à s'occuper aussi attentivement et activement des motivations des apprenants que de leurs besoins et de leurs résultats.

5.3. Les attentes

Chaque apprenant ressent des attentes, consciemment ou non, à l'égard de l'enseignement auquel il se prête et de l'enseignant auquel il se fie. En effet, dès qu'une personne se met en situation d'apprentissage, elle adopte spontanément un état d'esprit approprié dont font partie ces exigences vis-à-vis de son instructeur. Ces attentes sont bien entendu liées aux représentations et aux motivations dont il vient d'être question, dont elles sont en quelque sorte les résultantes. Leclercq (1997, pp. 19 et sv.) présentent ces attentes sous la forme d'une série d'injonctions implicites que l'apprenant adresserait tacitement à son enseignant. L'interaction pédagogique, que ce soit en classe ou dans d'autres situations de la vie quotidienne (l'éducation des enfants, la formation des apprentis, par exemple), repose certainement sur ces principes "naturels" de la transmission de savoirs et de compétences. En prendre conscience et les formaliser aidera cependant le professeur à assumer les différentes facettes de son travail, à prévenir certaines frustrations de la part des apprenants, et à profiter de ce processus spontané au lieu de le contrarier comme d'anciennes pratiques pédagogiques avaient tendance à le faire. Avant de les décrire, il faut tout de même signaler que ces attentes, aussi universelles paraissent-elles, dépendent aussi de particularités individuelles et culturelles.

"Montrez-moi !"

On sait que l'imitation est un ressort essentiel de l'apprentissage, et que l'apprenant, enfant ou adulte, se met naturellement à imiter la personne à qui il veut ressembler, dont il veut acquérir telle ou telle compétence. L'apprenant en langue a donc avant tout besoin que son enseignant ou d'autres personnes lui servent de modèles pour qu'il puisse copier leur prononciation, leur expression, leur comportement. Pour profiter du processus de l'imitation, encore faut-il que l'apprenant puisse l'exercer assez fréquemment - quelques exemples en classe, avant ou après l'énonciation d'une règle, ne suffisent pas - et à partir de modèles raisonnablement fiables, dans des situations suffisamment crédibles. L'imitation concerne aussi l'attitude face à l'objet de l'apprentissage (l'intérêt pour la langue-, pour la culture-cible, pour les autres...), aux méthodes de travail, aux conditions de l'enseignement.

"Expliquez-moi !"

Contrairement à ce qu'on a cru à un certain moment, on ne peut se contenter d'exposer des apprenants à des modèles (de phrases, de communications, de comportements) pour qu'ils se mettent à les imiter et à apprendre. Ils ont autant besoin, à des moments choisis et selon des modalités appropriées, d'explications intelligibles qui satisfassent leur besoin tout aussi naturel de compréhension. Ils attendent donc du professeur, certains plus que d'autres en fonction de leurs habitudes et styles d'apprentissage, qu'il les aide "à tirer la leçon" de l'expérience qu'ils ont acquise lors des expositions et des échanges précédents, pour pouvoir en profiter lors des expositions et des échanges suivants. L'enseignement devrait passer sans cesse du problème à sa résolution : laisser trop longtemps l'apprenant dans la perplexité (comme dans les méthodes où l'on interdisait toute explication grammaticale sous prétexte que l'on n'en donne pas à un enfant qui apprend sa langue maternelle) risque de le décourager. Il faut au contraire partir du principe que si les apprenants sont capables de comprendre certaines données, règles, situations, ils attendent qu'on les leur explique.

"Éprouvez-moi !"

Aucun apprenant n'admettrait aimer les épreuves et les examens, et on estimerait que l'on s'en passerait volontiers et que l'enseignement en serait d'autant plus agréable, qu'on ne l'entreprendrait alors que pour le plaisir ou la

indispensable à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Les apprenants prendront plus volontiers en charge leur apprentissage s'ils ont compris son objectif, son programme, ses modalités, ses contraintes, et s'ils ont du plaisir à venir en classe. L'auto-apprentissage quant à lui devrait ensuite déboucher sur une certaine autodiscipline pour peu que l'enseignant accepte de laisser une marge de manœuvre aux apprenants afin qu'ils puissent trouver leurs propres repères. Le biais de l'auto-apprentissage - avec une alternance entre les activités communes, les activités en groupes et les activités individuelles - permet par ailleurs de trouver un équilibre entre les motivations individuelles, qui sont souvent fort différentes au sein d'un même groupe, et les motivations collectives qu'il faut combiner, négocier, construire. Il ne faut pas sacrifier les premières aux secondes, mais s'arranger pour qu'elles se renforcent mutuellement. Ces remarques devraient en tout cas encourager à s'occuper aussi attentivement et activement des motivations des apprenants que de leurs besoins et de leurs résultats.

5.3. Les attentes

Chaque apprenant ressent des attentes, consciemment ou non, à l'égard de l'enseignement auquel il se prête et de l'enseignant auquel il se fie. En effet, dès qu'une personne se met en situation d'apprentissage, elle adopte spontanément un état d'esprit approprié dont font partie ces exigences vis-à-vis de son instructeur. Ces attentes sont bien entendu liées aux représentations et aux motivations dont il vient d'être question, dont elles sont en quelque sorte les résultantes. Leclercq (1997, pp. 19 et sv.) présentent ces attentes sous la forme d'une série d'injonctions implicites que l'apprenant adresserait tacitement à son enseignant. L'interaction pédagogique, que ce soit en classe ou dans d'autres situations de la vie quotidienne (l'éducation des enfants, la formation des apprentis, par exemple), repose certainement sur ces principes "naturels" de la transmission de savoirs et de compétences. En prendre conscience et les formaliser aidera cependant le professeur à assumer les différentes facettes de son travail, à prévenir certaines frustrations de la part des apprenants, et à profiter de ce processus spontané au lieu de le contrarier comme d'anciennes pratiques pédagogiques avaient tendance à le faire. Avant de les décrire, il faut tout de même signaler que ces attentes, aussi universelles paraissent-elles, dépendent aussi de particularités individuelles et culturelles.

"Montrez-moi !"

On sait que l'imitation est un ressort essentiel de l'apprentissage, et que l'apprenant, enfant ou adulte, se met naturellement à imiter la personne à qui il veut ressembler, dont il veut acquérir telle ou telle compétence. L'apprenant en langue a donc avant tout besoin que son enseignant ou d'autres personnes lui servent de modèles pour qu'il puisse copier leur prononciation, leur expression, leur comportement. Pour profiter du processus de l'imitation, encore faut-il que l'apprenant puisse l'exercer assez fréquemment - quelques exemples en classe, avant ou après l'énonciation d'une règle, ne suffisent pas - et à partir de modèles raisonnablement fiables, dans des situations suffisamment crédibles. L'imitation concerne aussi l'attitude face à l'objet de l'apprentissage (l'intérêt pour la langue-, pour la culture-cible, pour les autres...), aux méthodes de travail, aux conditions de l'enseignement.

"Expliquez-moi !"

Contrairement à ce qu'on a cru à un certain moment, on ne peut se contenter d'exposer des apprenants à des modèles (de phrases, de communications, de comportements) pour qu'ils se mettent à les imiter et à apprendre. Ils ont autant besoin, à des moments choisis et selon des modalités appropriées, d'explications intelligibles qui satisfassent leur besoin tout aussi naturel de compréhension. Ils attendent donc du professeur, certains plus que d'autres en fonction de leurs habitudes et styles d'apprentissage, qu'il les aide "à tirer la leçon" de l'expérience qu'ils ont acquise lors des expositions et des échanges précédents, pour pouvoir en profiter lors des expositions et des échanges suivants. L'enseignement devrait passer sans cesse du problème à sa résolution : laisser trop longtemps l'apprenant dans la perplexité (comme dans les méthodes où l'on interdisait toute explication grammaticale sous prétexte que l'on n'en donne pas à un enfant qui apprend sa langue maternelle) risque de le décourager. Il faut au contraire partir du principe que si les apprenants sont capables de comprendre certaines données, règles, situations, ils attendent qu'on les leur explique.

"Éprouvez-moi !"

Aucun apprenant n'admettrait aimer les épreuves et les examens, et on estimerait que l'on s'en passerait volontiers et que l'enseignement en serait d'autant plus agréable, qu'on ne l'entreprendrait alors que pour le plaisir ou la

gratification personnelle. Il s'avère au contraire que le défi et l'évaluation font partie intégrante de l'apprentissage, que l'apprenant, pour s'investir, pour progresser, a sans cesse besoin d'être défié et d'être jugé. C'est d'ailleurs le principe général sur lequel repose l'*apprentissage par problème*, mais les simples faits de questionner un apprenant, de lui proposer un exercice, de lui confier une tâche sont autant de défis qu'il s'efforcera de relever et pour lesquels il attendra une appréciation du professeur. Quand bien même un enseignant n'évaluerait pas ses apprenants, par principe ou pour d'autres raisons, ils le feraient eux-mêmes, volontairement ou non, en se comparant les uns aux autres, ou à des autochtones, ou à eux-mêmes au début de l'apprentissage, avec tous les risques de subjectivité.

Ces trois premières attentes sont passives dans la mesure où c'est l'enseignant qui doit prendre l'initiative. Ces attentes sont surtout privilégiées par les méthodes traditionnelles où l'enseignant proposait des exemples, donnait des explications, puis exerçait et évaluait ses élèves. Ces méthodes et celles qui ont suivi se distinguent par l'importance qu'elles accordent proportionnellement à chacun de ces aspects, à l'explication dans les approches grammaticales ou philologiques, aux répétitions dans les approches structuro-behavioristes, à l'évaluation dans les approches sur objectifs. Mais l'apprentissage relève d'autres demandes au moins aussi importantes dont la satisfaction dépend moins de l'intervention des enseignants que de leur réserve, de la liberté qu'ils accorderont à leurs étudiants, des initiatives de ces derniers qu'ils encourageront et guideront. On parlera alors d'attentes actives :

“Laissez-moi essayer !”

L'essai-erreur est un procédé que nous avons déjà évoqué à propos de l'apprentissage non guidé : il prend peut-être du temps et comporte certainement des risques, mais il est en tout cas efficace. Dans l'apprentissage guidé, une fois que l'enseignant a montré et expliqué une situation, un mécanisme, un procédé à un apprenant, il ne peut considérer qu'il est aussitôt acquis. La réussite d'un exercice ou d'un test formels prouve que l'apprenant a compris et mémorisé pour un certain temps une nouvelle règle, mais pas qu'il l'ait assimilée de façon à pouvoir y recourir utilement quand il en aura besoin dans une situation réelle de communication. Autant sur le plan langagier que sur le plan culturel, l'apprenant doit donc faire l'expérience - personnelle, fonctionnelle, authentique - des nouvelles connaissances et compétences qu'on lui propose pour se les approprier (voir le principe des *interlangues*). À tout moment, on doit donc lui

donner la possibilité de mettre à l'épreuve ce qu'on lui enseigne et ce qu'il apprend.

“Laissez-moi découvrir !”

L'attrait de la découverte est probablement le moteur essentiel de l'apprentissage que l'on peut définir comme le processus qui transforme l'inconnu en connu. L'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, et partant étranges, est un champ privilégié pour faire des découvertes, sur l'autre comme sur soi. À condition cependant que l'enseignant ne le balise pas dès le départ et qu'il ménage une marge de manœuvre à l'apprenant pour qu'il mène sa propre exploration. De nombreuses activités et projets peuvent être organisés en classe pour permettre aux apprenants (ou pour les y encourager, si nécessaire) d'en sortir et de prospecter le monde cible. La découverte peut autant porter sur la langue : avant la règle ou la traduction, l'apprenant doit avoir l'occasion de déchiffrer, de deviner, de supposer. La meilleure manière de comprendre une règle de grammaire, l'idée principale d'un texte, la clé d'un problème culturel est de les découvrir soi-même.

“Laissez-moi inventer !”

À la source de l'apprentissage chez l'homme, la créativité connaît, d'après Chomsky, deux modalités : celle que permettent les règles et celle qui dépasse les règles pour les dominer, les relativiser, les changer. La maîtrise de la langue passe par cette double créativité. Selon la théorie des interlangues, un apprenant s'invente spontanément, à son usage personnel et à titre provisoire, des règles que viennent confirmer ou infirmer ses expériences communicatives suivantes, pour qu'il s'en invente de nouvelles plus conformes ou plus efficaces. Par ailleurs, on sait aussi qu'en matière de langue et de culture, beaucoup de phénomènes, et pas des moindres, échappent au système, aux normes, aux règles, et exigent de la part des interlocuteurs de l'intuition et de l'imagination, qualités peu accessibles à l'élève qui a appris par conditionnement, selon les méthodes structuro-behavioristes par exemple. Aussi la créativité doit-elle avoir l'occasion de se manifester et de s'exercer en classe dès les premières leçons de langue, puis tout au long de l'enseignement, grâce à des jeux de langage, des saynètes improvisées, des ateliers d'écriture, des projets personnels, ainsi qu'au cours de simples conversations et même de séances de grammaire. La langue, dans son fonctionnement, et l'apprentissage, dans son processus, relèvent du

jeu : l'expérimentation et l'éluclation font partie du jeu, mais l'invention en est le principe.

On peut donc constater que cette analyse des attentes, inhérentes à tout apprentissage, convient particulièrement bien à celui d'une langue et d'une culture étrangères. Chacune des injonctions représente finalement un puissant stimulant à l'apprentissage et à l'enseignement, et leur ensemble, un cahier des charges pour tout programme pédagogique. En fait, au cours d'une même leçon, le professeur passe sans cesse d'une attente à l'autre, en donnant un exemple, en interrogeant les apprenants, en réagissant à leurs réponses, en sollicitant leur participation, en formulant une explication, en proposant un exercice, une rédaction libre, etc. L'intérêt d'en prendre conscience permet de juger de l'attention, du temps que l'on accorde respectivement à chacune de ces attentes, en fonction des méthodes utilisées ou de son propre style d'enseignement. Il n'est pas question de se forcer à couvrir systématiquement toutes ces attentes, mais de se demander - dans la préparation de son enseignement comme dans le bilan qu'on en tire après un certain temps - quelles sont celles que l'on privilégie (généralement les attentes passives, et parmi elles les explications) ou néglige (d'habitude trop peu de temps laissé à l'exploration, à la créativité) sans le savoir, quelles sont celles auxquelles convient telle activité spécifique, quelle programmation permettrait le mieux de les associer et d'établir un certain équilibre entre elles.

Pour conclure sur le thème des attentes, il faut signaler qu'il n'est pas possible ni même souhaitable de vouloir les satisfaire toutes en même temps dans la mesure où elles sont contradictoires. Les apprenants ont besoin pour progresser de stimulations, de nouvelles données à comprendre, de problèmes inédits à résoudre, d'épreuves à préparer ; mais ils ont autant besoin de gratifications, de moments où ils peuvent exploiter l'acquis librement, sans se soucier de le développer, d'être évalués. L'enseignement doit respecter ces deux exigences en les alternant régulièrement pour éviter à la fois le stress et le plafonnement qui sont aussi nocifs l'un que l'autre à l'acquisition de compétences à long terme. Le phénomène est similaire à propos du contenu linguistique et culturel de l'apprentissage : les apprenants recherchent spontanément autant le dépaysement, l'exotisme, en mettant l'accent sur les différences qui motivent l'apprentissage et expliquent aussi ses difficultés, que les généralisations qui facilitent l'apprentissage en réduisant ces différences pour permettre l'assimilation. Ici encore, l'enseignant fera l'aller-retour pour maintenir éveillée la curiosité de ses élèves tout en assurant des transferts entre

le connu et l'inconnu. C'est de cette dynamique de l'enseignement que dépendent la qualité et la fiabilité de l'apprentissage.

6. ENTRE LES MECANISMES ET LES CONDITIONS : LA METACOGNITION

Pour terminer, nous nous demanderons - sans répondre à la question qui devrait faire l'objet d'autres recherches et discussions - si ces deux types de perspectives cognitives, que nous avons proposé d'appeler "froides" et "chaudes", ne peuvent trouver leur articulation et leurs débouchés dans le cadre de la métacognition. On pourrait à ce propos repartir des travaux de O'Malley & Chamot (1990) sur les stratégies d'apprentissage. Ces stratégies, qui peuvent être enseignées dans le sens du "savoir-apprendre" mentionné plus haut, sont mises en œuvre par les apprenants qui cherchent à rendre leur apprentissage le plus efficace possible. Selon ces chercheurs, elles se répartissent en trois catégories fondamentales : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, et les stratégies sociales ou affectives. Ce sont surtout des techniques d'apprentissage que O'Malley & Chamot (1990) classent sous ces dénominations, mais nous pourrions élargir la perspective et inscrire dans cette nomenclature, d'une part, ce qui relève de la cognition froide, de l'autre, ce qui relève de la cognition chaude, et conférer aux stratégies métacognitives la responsabilité de gérer les stratégies des deux autres types. La métacognition, qui peut être spontanée, mais aussi favorisée dans l'enseignement, commence dès que le sujet prend conscience des paramètres de son apprentissage, aussi bien les mécanismes et les procédures, que les représentations, les motivations et les attentes, et se développe au fur et à mesure qu'il les prend en charge à la fois en tant que sujet et en tant qu'apprenant, selon le principe du monitoring que l'on doit à Krashen (1977) et qui devrait lui aussi être revisité à la lumière des dernières recherches en matière de cognition.

Jean-Marc Defays
Université de Liège
Institut Supérieur des Langues Vivantes
7, place du 20-Août
B-4000 Liège
☎ : + 32 (0)4 3665520
Fax : + 32 (0)4 3665855
Courrier électronique: jmdefays@ulg.ac.be