

〔文学篇〕

【論文】

Variable procédural/déclaratif et méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Michel SAGAZ

要旨：

Cognitive sciences are able to explain some of the processes involved in the acquisition of a foreign language. An important contribution to the didactics of foreign languages concerns the differentiation between procedural and declarative cognitive operations. Indeed, the alternative between procedural and declarative operations represents a critical cognitive variable with respect to choosing the nature of the teaching methodology to promote. This article attempts to provide elements of reflection pertinent to the involvement of the two forms of cognitive operations and the associated methodological perspectives for the classroom.

キーワード：

Foreign Language Teaching Methodology (méthodologie de l'enseignement des langues étrangères), Procedural/Declarative (procédural/déclaratif), Implicit/Explicit (implicite/explicite)

1. Introduction : cognition et méthodologies

Les sciences cognitives permettent de mieux comprendre les processus impliqués dans l'acquisition d'une nouvelle langue. La mise au jour d'une différenciation entre les opérations cognitives relevant du procédural et celles relevant du déclaratif est, en ce sens, primordiale. Kekenbosch (1994:28) propose une description des connaissances selon qu'elles sont liées aux unes ou aux autres: « [les connaissances procédurales] correspondent à un savoir-faire: connaissances de procédures pour exécuter des actions comme conduire une voiture ou lacer des chaussures, mais aussi pour produire des phrases syntaxiquement correctes. Quelquefois, on oppose les deux types de connaissances en déclarant que les premières renvoient au 'comment faire les choses' et les secondes à 'ce que sont les choses', mais on distingue aussi autrement ces deux types de connaissances, car dans une situation intentionnelle les connaissances déclaratives tendent à être directement accessibles en mémoire, alors que les autres nécessitent un 'détour'. » Transposée à la didactique des langues, cette distinction interroge, d'une part, la nature de la méthodologie d'enseignement que les enseignants devraient favoriser: doit-elle être plutôt de type procédural ou plutôt de type déclaratif? Mais elle interroge aussi, *de facto*, la place de la langue maternelle des apprenants dans la salle de classe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère: doit-on l'utiliser, et si oui, comment? Ou doit-on s'en tenir seulement à l'utilisation de la langue étrangère?

À travers ces interrogations s'esquisse déjà la problématique de l'alternative entre procédural et déclaratif en tant que variable cognitive incontournable. En effet, le choix d'un type méthodologique d'enseignement induira presque nécessairement celui des langues en présence dans la classe. Une méthodologie fondée sur un enseignement procédural pourrait favoriser essentiellement l'utilisation de la langue étrangère; une

méthodologie fondée sur un enseignement déclaratif pourrait impliquer largement l'utilisation de la langue maternelle des apprenants en plus de celle de la langue étrangère.

Notre propos ne nous conduira pas vers une réponse unilatérale sur l'efficacité prédominante potentielle d'un type méthodologique (procédural ou déclaratif) sur l'autre. Cela ne semble tout simplement pas possible car les questions connexes à cette problématique sont multiples, et elles concernent un nombre important de paramètres variés (didactiques, pédagogiques, cognitifs, situationnels, psychologiques, etc.). Nous tenterons toutefois d'apporter des éléments de réflexion pour ce qui concerne l'implication de ces deux types méthodologiques dans la salle de classe.

2. Enseignement procédural et enseignement déclaratif

Quelle est la meilleure façon pour acquérir une langue étrangère ? La question mérite d'être posée. Est-ce en étant au contact direct de cette langue, dans un processus d'acquisition que l'on pourrait décrire comme *inconscient* ? Ou est-ce, au contraire, en étant dans un rapport de réflexion sur cette langue, dans un processus d'acquisition que l'on pourrait décrire comme *conscient* ? Boogards (1988:109) mentionne une étude dans laquelle il s'agit de voir, dans le cas d'un même type de cours, l'effet de deux manières de présenter et d'entraîner certaines structures grammaticales de l'anglais. Les résultats montrent que, pour un public d'adultes et d'adolescents, une approche explicite donne de meilleurs résultats qu'une approche implicite. Ainsi, une approche d'enseignement déclarative, élaborée dans la langue maternelle des apprenants, pourrait s'avérer propice pour certaines acquisitions de la langue étrangère. Pour autant, une étude isolée dans un contexte bien déterminé ne peut suffire à légitimer la généralisation de l'utilisation d'une approche donnée à une grande variété de situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Sans doute est-il plus concevable de mettre en avant les avantages d'une combinaison d'activités procédurales et d'activités déclaratives avec les apprenants, quels qu'ils soient. Selon cette position, qui rejoint celle de Meulemans (1998:116), « il ne paraît plus tenable de défendre une conception opposant de manière stricte deux systèmes d'apprentissage, l'un implicite et l'autre explicite. [...] Plus réaliste sans doute est l'idée selon laquelle toute situation d'apprentissage fait intervenir de façon variable, différents mécanismes, certains pouvant être implicites, et d'autres explicites ».

Dans un même ordre d'idées, il semble profitable, également, de mettre à contribution les langues ressources des apprenants (Sagaz, 2005) dans les activités en classe fondées sur une approche d'enseignement déclarative des règles grammaticales, bien sûr, et aussi des moyens en relation avec la démarche d'apprentissage: amélioration des stratégies d'apprentissage, feedbacks de l'enseignant, etc. Ce biais méthodologique serait sans doute plus adapté aux apprenants, lesquels s'appuient souvent, au cours de leur apprentissage, sur leur langue maternelle (pour la comparer avec la langue étrangère) et sur des données déclaratives (en puisant dans des livres de grammaire, etc.) pour essayer de comprendre le fonctionnement du système de la langue étrangère. Comme l'indique Trevisse (1993:44), « les activités métalinguistiques ne sont pas dissociables des activités langagières, quelles qu'elles soient, dans le domaine des systèmes linguistiques dits stabilisés, ni, peut-être surtout, dans celui des systèmes en évolution ». C'est pourquoi, dans les débuts de leur apprentissage, les

processus mis en jeu par les apprenants pour l'appréhension de la langue étrangère pourraient être essentiellement de nature explicite. Ils essaient, sans doute, de se construire des règles explicatives afin de pouvoir comprendre les faits nouveaux qu'ils rencontrent. Si tel est le cas, la réalité de la salle de classe serait donc que l'enseignement procédural proposé par l'enseignant soit traité de façon déclarative par les apprenants. Nous pouvons illustrer ainsi cette situation: Enseignement procédural → Apprentissage procédural-déclaratif. Posé ainsi, le cœur de la problématique réside essentiellement dans le trait d'union entre « procédural » et « déclaratif » qui symbolise une double tâche contraignante pour les apprenants: analyse des faits procéduraux et interprétation de ces faits sur le plan déclaratif. Néanmoins, c'est dans ce même trait d'union que se trouve également la réalisation de nombreuses opérations cognitives des apprenants, lesquelles sont indispensables à tout apprentissage. Dès lors, une démarche d'enseignement-apprentissage bien adaptée devrait proposer un bon équilibre entre :

- la mise en place, chez les apprenants, d'une réflexion cognitive dans la recherche des règles qui sous-tendent l'architecture des faits de langues proposés,
- et la facilitation en amont (= du point de vue de l'enseignement) de la perception de ces règles.

Une méthodologie des langues étrangères fondée sur l'apprentissage conscient des règles de la langue étrangère peut donc difficilement faire abstraction de la langue maternelle des apprenants. En effet, que l'enseignant l'emploie ou ne l'emploie pas dans la salle de classe, la langue maternelle des apprenants est, pour ainsi dire, constamment présente dans les modalités d'apprentissage des apprenants. Et à juste titre car, au moins dans les débuts de l'apprentissage, elle facilite la compréhension des mécanismes de la langue pour lesquels un apprentissage procédural ne suffirait pas. Par ailleurs, un enseignement de type déclaratif, qui semble quelquefois inévitable face à des apprenants, s'avérerait particulièrement fructueux avec des adultes car il apparaîtrait neurolinguistiquement mieux appropriée, comme l'indique Lebrun (1984:42): « Les jeunes enfants paraissent acquérir une langue étrangère sans trop y réfléchir. [...] Toute différente est l'attitude de l'adulte qui souvent paraît intellectualiser l'approche de la langue étrangère: [...] il réfléchit, analyse, cherche à comprendre le pourquoi, demande qu'on lui explique. La méthode directe ne semble plus lui convenir, peut-être parce que tout se passe maintenant au niveau cortical et que l'acquisition de vrais réflexes verbaux a pour une bonne part cessé d'être possible. Ceci voudrait dire que les structures sous-corticales ne jouent plus qu'un rôle très secondaire lors de l'apprentissage d'une langue par un adulte, alors qu'elles paraissent chez le jeune enfant, très impliquées dans les activités verbales. »

Au vu de ce que nous venons d'énoncer, la langue maternelle des apprenants s'avère être un outil efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère si la mise en relation des deux langues est faite de façon concrète et claire. Par conséquent, il paraît d'autant plus bénéfique, dans le cas d'apprenants adultes, d'avoir recours également, à un apprentissage conscientisé de la langue étrangère. Il resterait cependant à définir si un enseignement déclaratif et un apprentissage conscientisé recouvrent exactement les mêmes réalités.

3. Apprentissage implicite et apprentissage explicite

Si nous voulons décrire les processus inhérents à un apprentissage donné que nous avons fait, nous devons

faire l'effort de nous rappeler toutes les petites étapes qui ont mené à la maîtrise du savoir-faire correspondant à cet apprentissage. Pour Gattegno (1972), ces étapes peuvent être identifiées comme autant de prises de conscience. Et tout apprentissage, quel qu'il soit, serait donc une succession de prises de conscience. Faire la description de la succession de l'ensemble de ces prises de conscience permettrait de rendre compte de comment on apprend, de comment nous installons en nous un nouveau savoir-faire (Sagaz, 2012). Un savoir-faire, comme celui de conduire une voiture ou de lacer des chaussures, pour reprendre les exemples de Kekenbosch (voir *supra*) implique par définition l'activité cognitive et physique de l'individu. La présence d'une activité physique met en relief le fait qu'un apprentissage ne peut pas être effectué à l'insu de l'individu qui le réalise. Si nous admettons qu'un apprentissage est une succession de prises de conscience, il faut alors admettre qu'un individu est conscient de ce qu'il fait à tous les moments de l'apprentissage. Si l'on n'apprend pas à notre insu, c'est qu'il n'y a donc pas d'apprentissage qui soit, à proprement parler, inconscient. L'apprentissage serait donc toujours *conscient*, c'est-à-dire réalisé *avec* conscience.

Dans le but de spécifier ce que recouvre le terme « conscience » lorsque l'on parle des processus cognitifs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Schmidt (1994 : 11) propose de faire les distinctions suivantes :

- (1) « Consciousness as intentionality (the intentional/incidental learning contrast) ».
- (2) « Consciousness as attention (focal attention and 'noticing' vs. peripheral attention) ».
- (3) « Consciousness as awareness (the contrast between explicit/implicit learning and knowledge) ».
- (4) « Consciousness as control (controlled vs. automatic processing, automaticity, explicit/implicit memory) ».

Pour l'acceptation (3) (« consciousness as awareness »), Benstein (1996 : 89) rapporte : « There are at least three levels of consciousness in the sense of awareness :

- a) perception: generally implies mental organisation and the ability to create internal representations of external events (Schmidt, 1990 : 132).
- b) noticing (focal awareness): Schmidt emphasises the difference between information that is perceived and information that is noticed. We may perceive competing stimuli while focusing on particular tasks. Thus he argues: Noticing thus refers to private experience, although noticing can be operationally defined as availability for verbal report, subject to certain conditions (*Ibid.*).
- c) understanding: After having noticed some aspect in the environment or focused on something, we can move on to analyse it, reflect on it, attempt to comprehend its significance, etc. Schmidt claims that this mental activity which we usually call 'thinking' goes on within consciousness. Problem solving and metacognition also belong to this level of consciousness. »

Depuis Anderson (1983), on distingue la mémoire déclarative, relative aux connaissances déclaratives et qui peuvent être énoncées de façon consciente, et la mémoire procédurale, relative aux connaissances procédurales et qui sont en relation avec les savoir-faire. Comme évoqué plus haut, en didactique des langues, cette distinction se retrouve au niveau des connaissances et des apprentissages dits explicites et implicites. On définit l'apprentissage explicite comme étant un apprentissage relevant du déclaratif, et l'apprentissage implicite comme étant un apprentissage relevant du procédural. Cependant, dans le cas de ces deux types d'apprentissage, l'objectif de l'enseignement, lui, reste le même : faire prendre conscience aux apprenants des fonctionnements

de la langue étrangère et/ou des processus à mettre en œuvre dans l'apprentissage. En effet, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que les apprenants se concentrent sur tel ou tel autre aspect de la démarche d'apprentissage ou de l'objet de l'apprentissage.

Dans la salle de classe, l'enseignant peut choisir d'avoir recours à un enseignement implicite (procédural) ou explicite (déclaratif), voire à une alternance des deux (cette dernière option étant sans doute la plus répandue). Dans une optique cognitive, la supériorité d'un type d'apprentissage sur l'autre n'est pas avérée d'un point de vue général, même si certains auteurs soulignent la facilitation de l'acquisition de certains aspects de la langue par le biais d'un enseignement explicite. Comme le notent Hulstijn et Schmidt (1994:9): « Explicit instructions is more likely to facilitate L2 acquisition *in the case of some features of language than in others* ». Cependant, si l'on s'appuie sur la nature inhérente au matériau linguistique (les aspects de la langue) pour envisager ce qu'il est préférable d'enseigner de façon implicite ou explicite, il y a là une somme de possibilités infinies. Comment proposer d'aborder tel aspect de la langue sous une modalité plutôt que sous l'autre ? Le nombre trop important de paramètres qui entrent en jeu ne permet pas, par ailleurs, d'avoir de certitudes quand à la meilleure efficacité d'un type d'enseignement par rapport à un autre pour un aspect donné de la langue étrangère. Ces informations s'avèrent peu efficaces pour l'enseignant dans sa pratique quotidienne de l'enseignement. Stimulant au niveau théorique et dans une optique de recherche, le débat entre apprentissage implicite et apprentissage explicite perd déjà de son intérêt pour la pratique de l'enseignement dans la salle de classe.

Cela étant dit, dans une situation d'enseignement-apprentissage, une explicitation (à travers l'énonciation d'une règle) par l'enseignant semble essentiellement souhaitable lorsque les apprenants en font la demande. En effet, s'il y a une demande, c'est que l'enseignement, à ce moment-là, n'est pas assez clair pour les apprenants concernés. Cependant, s'il est possible pour l'enseignant de rendre son enseignement complètement clair et non ambigu, un enseignement implicite présenterait nombre d'avantages. Il permettrait, par exemple, de ne pas perdre d'efficacité en matière de qualité d'apprentissage par rapport à un apprentissage de type explicite. Ici, il convient toutefois de définir la réalité que nous plaçons derrière les termes « enseignement implicite » et « enseignement explicite ». Un enseignement de nature implicite s'inscrit dans une optique procédurale de l'apprentissage qui vise l'acquisition (par les apprenants) des fonctionnements de la langue étrangère sans jamais les évoquer formellement. L'enseignement est implicite dans le sens où les apprenants se forment (pour eux-mêmes) des représentations des fonctionnements de la langue étrangère. Les apprenants sont donc responsables de la valeur (provisoire ou définitive) qu'ils attribuent à chaque interprétation d'un mode de fonctionnement. Un enseignement de nature explicite (fondé sur la formulation le plus souvent déclarative de règles) incite largement moins les apprenants à se faire une idée propre de la représentation des fonctionnements de la langue étrangère. Par exemple, ils n'ont pas, ou moins, à spéculer sur la valeur qu'ils pourraient attribuer à chaque interprétation d'un mode de fonctionnement, puisqu'une interprétation est fournie par l'enseignant. Ce faisant, ce dernier désresponsabilise (en partie) les apprenants dans la prise en charge de leur propre apprentissage : il leur permet moins de se forger des critères propres, et réduit de fait (l'accès à) l'autonomie de chaque apprenant dans son propre apprentissage.

Si les apprenants sont directement confrontés à la matière linguistique à l'état brut (c'est-à-dire sans le support de règles formulées de façon déclarative), sans doute est-il possible pédagogiquement, dans la pratique

de la salle de classe, de dépasser le débat théorique sur l'apprentissage implicite *versus* apprentissage explicite. Il dépend des apprenants eux-mêmes que leur apprentissage soit d'une forme ou d'une autre. Une tâche effectuée par le biais d'un apprentissage de nature implicite peut mener à une représentation de nature explicite (Hulstijn et Schmidt, 1994:8).

Dans cette optique, un modèle d'enseignement-apprentissage qui accorde une place importante à la description du système linguistique de la langue étrangère implique presque nécessairement, dans la pratique, que l'enseignant donne des explications. Ce genre de modèle *tend* vers le déclaratif. Un modèle d'enseignement-apprentissage fondé plus sur la démarche d'apprentissage que sur la langue à acquérir met en avant le procédural dans la pratique de classe. Selon nous, dans la mise en place de savoir-faire liés à l'utilisation de la langue, les apprenants ne retirent que peu de bénéfices de données déclaratives. En effet, si l'on passe du temps sur l'explication d'un fait de langue, on est dans une phase préalable au *faire*. Si on entre directement dans le faire, les apprenants construisent en même temps leur représentation du fait et de son mode de fonctionnement: ils l'intègrent. Autrement dit, le déclaratif *retarde* le procédural, alors que le procédural *transcende* le déclaratif.

4. Acquisition et apprentissage

Krashen (1982, 1985) fait une distinction entre *acquisition* et *apprentissage*, mais le résultat escompté reste sensiblement identique pour ces deux modes d'intégration: la possibilité de réutiliser la langue étrangère. Cet effet est provoqué par des sources différentes: un contact avec la langue étrangère en situation naturelle (environnement *naturel*) dans le cas de l'acquisition, et un contact avec la langue étrangère en situation de classe (environnement *organisé*). De notre point de vue, si un sujet a la capacité du *faire* (quelle que soit l'activité), c'est qu'il a nécessairement mis en œuvre à un moment donné des processus pour intégrer en lui cette capacité. Nous l'avons précisé plus haut, une telle intégration ne peut pas se faire à son insu, c'est-à-dire sans qu'il en ait conscience. Ainsi, pour un effet similaire, des processus engrangés par le sujet-*acquérant* ou le sujet-*apprenant* sont à la base de l'acquisition et de l'apprentissage. Une différence entre ces deux notions se situe essentiellement au niveau de la nature de ces processus, laquelle est conditionnée par le type d'environnement: non organisé (acquisition) ou organisé (apprentissage). Ces différences sont donc de type situationnel: *acquérir* rendrait plus compte du résultat (l'accent est placé sur la finalité et non pas sur les moyens); *apprendre* rendrait plus compte des processus (l'accent est donc mis sur l'organisation de la situation pour favoriser la mise en place de processus).

Il est opportun de souligner que les situations d'acquisition et d'apprentissage mettent toutes deux en relief le sujet – qui *acquiert* ou qui *apprend*. Les différences inhérentes à la réalisation de ces deux types d'activités sont importantes car les informations relatives à une situation d'acquisition peuvent être précieuses pour mieux comprendre et organiser une situation d'apprentissage. « La théorie du monitor » de Krashen, qui concerne le processus d'acquisition des langues secondes chez les apprenants adultes, se fonde sur l'hypothèse que « les structures linguistiques sont d'abord acquises à travers des processus d'assimilation inconscients; [la] correction grammaticale [de ces processus] et leur adéquation au contexte est ensuite vérifiée lors de productions en langue

étrangère au moyen des règles *appprises* consciemment » (Vogel, 1995:99). Selon cette théorie, deux phases constituent le processus d'acquisition d'une langue étrangère: une phase d'acquisition et une phase d'apprentissage. Ces deux phases s'opposent quant à la nature des processus engrangés par l'apprenant: si dans la première, ils sont inconscients, dans la seconde, au contraire, ils sont conscients: « Par *acquisition*, il faut entendre les processus qui se déclenchent grâce à la communication linguistique sans que l'apprenant en ait conscience. [...] *Apprentissage* signifie au contraire que les règles linguistiques sont utilisées consciemment » (Vogel, 1995:99). Dès lors, du point de vue de l'enseignement et en restant dans la lignée de Krashen, l'acquisition relèverait plus d'un enseignement procédural (implicite) et l'apprentissage d'un enseignement déclaratif (explicite). Ces deux types d'enseignement pourraient être complémentaires et aider l'apprenant à mieux intégrer la langue étrangère.

Cependant, voici comment Vogel (1995:99) décrit l'attitude des apprenants dans les deux phases: « [Dans la phase d'acquisition,] l'apprenant se soucie moins de la correction que de la réussite de son énoncé, son attention est accaparée par l'objectif sémantico-pragmatique et non par la forme linguistique: il n'est donc pas conscient des règles qui façonnent sa production et serait bien incapable de les formuler. [Dans la phase d'apprentissage], l'attention se porte sur la forme de l'énoncé. L'apprenant est alors en mesure de formuler explicitement des règles, de reconnaître des erreurs et de les mettre en rapport avec une règle mal appliquée, il est donc capable de s'auto-corriger et de dire s'il connaît déjà telle règle linguistique ou non. » D'un point de vue didactique, on peut déceler des contradictions dans cette description. Dans la phase d'acquisition, comment un apprenant peut-il réussir son énoncé si la forme linguistique qu'il emploie est négligée ? Est-ce que cette réussite tient dans le fait que son interlocuteur *ajuste* l'énoncé qu'il entend à une certaine norme ? Par ailleurs, si cette approche peut paraître valide dans une situation naturelle d'apprentissage, elle se trouve cependant remise en question dès lors que nous nous trouvons dans une situation institutionnelle d'enseignement-apprentissage. En effet, on peut se demander dans quelle situation de classe les apprenants ont l'occasion de produire un énoncé « original » (qui supposerait la présence d'un objectif sémantico-pragmatique mais pas d'énoncés linguistiques formels pour réaliser cet objectif qui aient été vus auparavant). Si l'on considère que cette situation puisse effectivement se produire, comment cet énoncé s'inscrit-il dans la progression du cours ?

Pour notre part, nous ne distinguons pas deux phases différentes pour l'acquisition et l'apprentissage, même si nous pensons que l'apprentissage est un préalable à l'acquisition. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, au moment de l'acquisition, les énoncés des apprenants ne devraient comporter aucune erreur car c'est à ce moment-là qu'ils fixent la forme de la langue en fonction de l'objectif sémantico-pragmatique. En revanche, au moment de l'apprentissage, les erreurs peuvent être bénéfiques à la construction de la représentation du système de la langue étrangère par les apprenants. Si nous ne retenons pas la différenciation telle qu'établie par Krashen pour l'acquisition et pour l'apprentissage, en revanche, nous faisons une distinction au niveau de la forme que recouvrent les *produits* de l'acquisition et de l'apprentissage: si tout ce qui est appris peut être acquis, tout ce qui est acquis n'est pas nécessairement appris. Reboul (2001:46) précise en ce sens: « Etre conditionné ne signifie pas 'apprendre' à aucun sens du terme; être conditionné, c'est avoir acquis un lien rigide et arbitraire entre un signal et une réaction. Le conditionnement pavlovien permet de dire que le sujet a

acquis quelque chose, non qu'il a appris quelque chose ».

5. Conclusion : et la grammaire ?

Lorsque l'on parle d'enseignement procédural et d'enseignement déclaratif, c'est bien souvent à la grammaire qu'il est fait référence. La plupart des enseignants de français langue étrangère, mais aussi de français langue maternelle, indiquent sans doute à leurs apprenants qu'il faut généralement mettre un « s » à la fin d'un nom ou d'un adjectif au pluriel. Mais combien seraient à même d'indiquer quelle est l'origine de cette règle ? C'est à ce titre que cette règle, et donc la connaissance de cette règle, ainsi que toutes celles du même style, comportent une part d'arbitraire. Dans un même ordre d'idées, Schmidt (1994 : 19) cite le subjonctif en français comme exemple paradigmatique d'apprentissage implicite : « A native speaking teacher of French untrained in linguistics, when asked why the subjunctive is used in a particular sentence, will probably reply that she hasn't the slightest idea, that it sounds right but that no reason or rule can be introspected ». Nous pouvons dès lors nous demander ce que recouvre la « grammaire » telle qu'envisagée dans une classe de langue étrangère. Est-ce la connaissance d'une règle transmise par l'enseignant aux apprenants ? Or, cette connaissance, nous venons de le dire, est partiellement arbitraire. Est-ce l'explication de la règle ? Or, dans les cas que nous citons et dans tant d'autres, les explications n'aident pas les apprenants à mieux utiliser la langue étrangère (dans la mesure où le natif n'a pas lui-même forcément de telles connaissances).

Comme à l'écrit, de telles règles existent bien entendu à l'oral, et toutes appartiennent au domaine de la « grammaire », quelle que soit la définition que l'on rattache à ce terme. Par exemple, l'usage du masculin et du féminin est à l'origine de plusieurs règles de grammaire en français. Le caractère arbitraire de ces dernières est largement mis en exergue par le fait que, dans d'autres langues, cette notion masculin/féminin n'existe tout simplement pas. Les apprenants dont la langue maternelle ne comporte pas la distinction masculin/féminin ressentent inévitablement cet arbitraire – et sans doute une certaine décontenance face au manque de règles. Pour des apprenants qui apprennent à parler en langue étrangère, l'enseignement des règles a donc ses limites. Ce point invite à penser qu'il convient donc de dépasser le clivage entre enseigner ou ne pas enseigner la « grammaire ». Du point de vue de l'apprentissage, enseigner ou non les règles de grammaire est un faux débat, car il ne fait nul doute que beaucoup d'apprenants prennent par eux-mêmes connaissance de ces règles, et de leur propre initiative, par exemple par le biais d'un livre de grammaire (lequel est d'ailleurs souvent écrit dans leur langue maternelle).

Ainsi, à l'enseignement d'une grammaire descriptive et figée des livres de grammaire, nous préférons celui d'un *sens de la grammaticalité*, inhérent à la production du langage – car il en est une composante – et *actif* lorsque l'apprenant-locuteur s'exprime. L'enseignant de langue devrait ainsi être plus concerné par la question des moyens à mettre en œuvre pour que ses apprenants acquièrent ce sens de la grammaticalité que possède chaque personne qui s'exprime dans sa langue maternelle : « Even if our minds are not consciously aware of the grammatical technicalities, nevertheless they are automatically working out the structure of the sentence. Grammar is not just in the back of our minds but is active all the time we are listening » (Cook, 2001 : 95). Bien entendu, les processus à la base de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère diffèrent,

car la nature de ces apprentissages diffère. Cependant, comme le signale fort justement John-Steiner (1990: 102), les différences entre deux types de développement « aussi importantes soient-elles, ne devraient pas nous faire perdre de vue le fait que ces deux modes d'apprentissage ont beaucoup en commun [et qu'] ils sont intrinsèquement liés ».

Concluons en indiquant que le résultat escompté de l'apprentissage d'une langue étrangère ne réside pas dans une bonne *connaissance* de cette langue par les apprenants, mais bien dans une certaine *aisance* à s'exprimer dans cette langue.

Bibliographie

- ANDERSON J. R., *The architecture of cognition*, Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- BENSTEIN, P., *The role of the "self" and "awareness" in language teaching and learning: a case study of the Silent Way*, Doctoral thesis, University of Sydney, 1996, 373 pages.
- BOOGARDS, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1988.
- COOK, V., *Second language learning and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- GATTEGNO, C., *Ces enfants: nos maitres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972.
- HULSTIJN, J. H., SCHMIDT, R. (éds.), *Consciousness in second language acquisition*, *AILA Review*, n° 11, Amsterdam, 1994.
- JOHN-STEINER, V., « Vers la compétence linguistique en pays étranger. Le bilinguisme dans une perspective vygotkienne », GAONAC'H, D. (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris, Hachette, 1990, pp. 101-114.
- KEKENBOSCH, C., *La mémoire et le langage*, Paris, Nathan, 1994.
- KRASHEN, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, Press, 1982.
- KRASHEN, S., *The input hypothesis. Issues and implications*, New York, Longman, 1985.
- LEBRUN, Y., « La neurophysiologie du bilinguisme », *META*, vol. 29, département de linguistique et philologie, Université de Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, pp. 36-43.
- MEULEMANS, T., *L'apprentissage implicite: une approche cognitive, neuropsychologique et développementale*, Marseille, Solal Editeurs, 1998.
- REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2001.
- SAGAZ, M., « De l'utilisation et des rôles des langues ressources des apprenants de langue étrangère », *Language Research Bulletin*, volume 20, International Christian University, 2005, pp. 51-62.
- SAGAZ, M., *Approche Silencieuse/Silent Way. Aspects cognitifs et méthodologiques*, Tokyo, Surugadai-Shuppansha, 2012.
- SCHMIDT, R., « The role of consciousness in second language learning », *Applied linguistics*, vol. 11, n° 2, 1990, pp. 129-158.
- SCHMIDT, R., « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », HULSTIJN, J.H., SCHMIDT, R. (éds.), *Consciousness in second language acquisition*, *AILA Review*, n° 11, Amsterdam, 1994, pp. 11-26.
- TREVISE, A., « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 92, *Appropriation, descriptions et enseignements de*

langues, BEACCO, J.-C., PERDUE, C., VIVES, R. (coord.), Paris, Didier Erudition, 1993, pp. 38-50.
VOGEL, K., *L'interlangue: la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.