

---

## À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)

Pierre Bange

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4875>

DOI : 10.4000/aile.4875

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 mars 1992

Pagination : 53-85

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Pierre Bange, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

---

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)

Pierre Bange

---

## 1. Introduction

- 1 La recherche sur la communication et l'interaction peut-elle contribuer à la recherche sur l'acquisition des langues secondes ? Dans une approche interactionniste, on ne peut guère s'intéresser qu'aux mécanismes interactionnels qui constituent les conditions de déclenchement des processus acquisitionnels en eux-mêmes, dont les résultats constituent l'interlangue. La recherche porte sur ce qu'on pourrait appeler « *l'acquisition potentielle* » (cf. De Pietro, Matthey et Py, 1987), à quoi on peut convenir de donner le nom d'« *apprentissage* ».
- 2 Si on conçoit en effet la recherche sur l'acquisition des langues secondes comme l'étude de l'ensemble des phénomènes qui permettent l'appropriation de cette langue, alors l'investigation psycholinguistique de la compétence et des processus intrapsychiques qui concourent à la mémorisation (c'est-à-dire ce qu'on entend souvent par « acquisition » en un sens restreint) n'est pas seule concernée. Car le résultat de cette acquisition dépend aussi des circonstances, sauf à admettre que l'acquisition n'est que l'épiphanie de quelque chose qui était là de tout temps, déposé dans un coffre au trésor dénommé « *grammaire universelle* ». La perspective interactionniste est nécessairement constructiviste. Il y a donc place pour une recherche sur les mécanismes et événements interactionnels, et singulièrement communicatifs, qui constituent la condition nécessaire au déclenchement des processus intrapsychiques de l'acquisition.
- 3 L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système

socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels, qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social. Mais on ne peut se contenter de dire cela et d'éliminer le chaînon intermédiaire entre communication et acquisition que constitue l'apprentissage. Une telle attitude correspond plutôt, me semble-t-il, à la perspective héritée de certaines études psycholinguistiques sur l'acquisition de la langue 1 : chez l'enfant, l'apprentissage peut sembler n'occuper qu'une place secondaire au regard de l'ensemble des problèmes cognitifs et développementaux. Mais cette place est certainement beaucoup moins secondaire dans le cas des langues secondes, dont l'appropriation se fait sur fond de maîtrise de la fonction langage et sur fond de maîtrise (même partielle) d'un système linguistique qui informe le monde, guide l'expérience du locuteur, contribue à une forme particulière de socialisation. Il n'y a pas, dans l'appropriation des langues secondes, le même enjeu (devenir un être social), la même motivation impérieuse ; les conditions de l'acquisition, l'apprentissage, y prennent donc une importance accrue d'autant. C'est cela qui justifie qu'on s'intéresse tout particulièrement à la classe, qui est réputée être le lieu d'apprentissage par excellence, notamment par tous ceux pour qui il ne saurait y avoir d'apprentissage hors du couple interactionnel enseigner / apprendre.

- 4 Le travail de recherche dans la perspective interactionniste consiste donc à préciser la relation entre communication et acquisition, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition, relation que je propose d'appeler « apprentissage ».
- 5 Je voudrais ici proposer quelques réflexions prospectives sur les conditions de l'acquisition d'une langue seconde en général et sur les conditions de l'apprentissage en classe en particulier. J'étudierai donc d'abord (chap. 2) la communication en langue étrangère et les stratégies que déploient locuteur non-natif et locuteur natif pour assurer l'intercompréhension et résoudre les problèmes propres à ce type de communication. Le chapitre 3 examinera ensuite à quelles conditions et sous quelles formes l'apprentissage peut être réalisé dans la communication. Je proposerai enfin (chap. 4) des esquisses d'analyse de la classe de langue étrangère. Dans la mesure où elles sont susceptibles de généralisation, elles invitent à penser que l'apprentissage qui se fait en classe ne correspond que médiocrement à un apprentissage de la communication dans la communication.

## 2. La communication en situation exolingue

- 6 J'emploie ici, par commodité, l'expression « communication (en situation) exolingue » pour renvoyer au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue 1.
- 7 Ce type de communication se caractérise par une *fragilité* plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens. En effet, lorsque l'ensemble des savoirs quotidiens et des savoir-faire peuvent être supposés

communs, ils permettent de constituer la réciprocité des perspectives<sup>1</sup> sur laquelle repose la communication ; mais dans le cas de la communication exolingue, ils ne peuvent précisément pas être tacitement supposés communs et la réciprocité des perspectives ne peut être considérée comme établie d'emblée. De ces conditions particulières, que Ehlich (1985) définit comme le paradoxe de la communication exolingue, découlent des difficultés plus grandes pour réaliser l'intercompréhension, des risques supplémentaires dans l'interprétation des intentions et l'évaluation des comportements au plan cérémoniel. Ces conditions particulières font que la réalisation de la coopération en vue de la réussite de la communication exige une vigilance accrue de la part des interactants en ce qui concerne les problèmes qui peuvent apparaître dans le déroulement de la conversation. La réciprocité des perspectives ne pourra être établie qu'au prix d'un effort particulier.

- 8 Les actions de communication comportent, comme toute action, d'une part des opérations - dans le cas de la communication, il s'agit d'opérations de production du sens (formulation ou compréhension) - et d'autre part un contrôle de ces opérations (*monitoring*). En cas de difficulté, il y a mise en alerte progressive de l'attention dans le but d'assurer la structure prévue du déroulement de l'action. Cette focalisation progressive peut aller jusqu'à la prise de conscience et à l'intervention délibérée. Dans le cas de la parole, où il s'agit d'assurer d'abord l'intercompréhension, les activités de régulation vont de l'auto-correction, travail essentiellement interne, difficilement perceptible par l'observateur (cf. Levelt 1983), aux séquences interactionnelles stéréotypées dites séquences latérales de reformulation, qui ont une fonction de *monitoring* interactif (cf. Gülich, 1985 et 1987 ; Kasper, 1986 ; Bange, 1987). On peut montrer aisément que ces deux types d'activité ont une structure analogue. La focalisation de l'attention a pour objet le déroulement satisfaisant de l'activité et on peut dire qu'aux buts thématiques elle ajoute un but formel : assurer la structure.
- 9 Dans la communication exolingue, la vigilance nécessaire s'exerce par le fait que le contrôle est plus prompt à se focaliser. On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication.
- 10 Comment se manifeste cette bifocalisation ?
- 11 Il faut distinguer la compréhension et la production chez le LN et chez le LNN. Tout d'abord, il faut préciser que la *compréhension* peut être analysée comme un processus complexe comportant notamment :
  1. des opérations de décodage phonologique, morphosyntaxique et lexical qui conduisent à la construction de la signification conventionnelle (linguistique) des phrases (affirmatives, injonctives ou interrogatives) ;
  2. des opérations de reconstruction de l'intention du locuteur par la mise en corrélation de l'interprétation de la situation (supposée analogue chez le locuteur et le récepteur en vertu de la réciprocité des perspectives) et de l'énoncé décodé au moyen de règles d'inférence (*implicature*) ;
  3. une évaluation par le récepteur de ce qu'il vient de reconstruire ; c'est en fonction de cette évaluation, faite en tenant compte d'autres éléments de la situation et de son système de valeurs, que le récepteur prend la décision de réagir de telle ou telle manière.

- 12 La construction interactive du sens repose sur l'hypothèse faite par chacun des participants (a) que le locuteur respecte le principe de coopération (c'est-à-dire qu'il fait un énoncé sensé et pertinent dans la situation) ; (b) que le récepteur suppose que le locuteur respecte le principe de coopération ; ainsi que sur le maintien de ces hypothèses réciproques par les interactants jusqu'à ce qu'un sens satisfaisant ait pu être reconstruit.
- 13 *Dans les conditions de la communication exolingue*, le maintien de cette hypothèse peut conduire le LN, si c'est nécessaire, à la désautomatisation des opérations de décodage et à des inférences sur ce que le LNN a voulu encoder, des inférences pour ainsi dire à rebours, faites à partir du contexte situationnel et linguistique et à partir des intentions, des attentes, des croyances que le LN peut prêter au LNN (avec toutes les incertitudes qui pèsent sur ces suppositions). Ainsi, (exemple cité dans Klein, 1984 : 51) l'énonciation d'un étranger prononçant dans un magasin d'alimentation la phrase : *Ich Brot* est normalement reconstruite comme : *je voudrais un pain* et non comme : *je suis un pain*, bien que cette dernière interprétation soit plus proche de ce qui peut être décodé : *je / moi - pain*. De ce point de vue, la communication exolingue peut être regardée comme une communication qui repose en partie sur une sorte d'implicature à rebours qui consisterait, à partir de la reconstruction hypothétique d'une intention de communication (reconstruction dont la fragilité est augmentée naturellement par la divergence possible des règles pragmatiques d'inférence) à chercher un décodage adéquat à cette intention.
- 14 *En production*, la bifocalisation conduit entre autres le LN à utiliser le registre du *foreigner talk* (xénolecte) à partir de ce qu'il croit que le LNN doit pouvoir décoder. Il n'y a pas dans ce registre seulement une modification de l'encodage par anticipation des problèmes de décodage que le LNN est susceptible d'avoir et en vue de faciliter ce décodage. Il y a sans doute aussi une simplification de l'emploi des règles d'inférence que le LNN aura à utiliser pour l'interprétation (on évite l'ironie et les figures de rhétorique complexes).
- 15 De son côté, le LNN est amené à l'emploi de stratégies dont la fonction est de permettre la résolution des problèmes de communication, notamment dans le cadre des séquences latérales, par un appel à un effort accru de coopération de la part du LN, puisqu'il s'agit de lui faire comprendre plus en disant moins (*Ich Brot*). Ces stratégies ne sont sans doute pas spécifiques à la communication exolingue, mais constituent des stratégies générales de régulation de l'intercompréhension. La spécificité de la communication exolingue réside dans la place qu'elles occupent, l'importance qu'elles revêtent et leur signification pour l'apprentissage. Pour un LNN, la communication est caractérisée par la présence, latente ou effective, de difficultés de communication, c'est-à-dire par la perception d'une discordance entre les exigences de la situation et son savoir-faire actuel dans la langue utilisée (son interlangue). Ces difficultés peuvent découler du fait que dans son interlangue, qui comporte certes les moyens permettant d'accomplir les tâches de communication exigées, ces moyens ne peuvent pas être utilisés avec la même facilité qu'en L1, et que les schémas procéduraux ne sont pas entièrement stabilisés, pas suffisamment automatisés - il s'agit là d'un ensemble de problèmes de communication qu'on désigne souvent comme des problèmes d'*exécution* ou de recouvrement des schémas pertinents. Les difficultés peuvent aussi découler du fait que les moyens permettant d'accomplir les tâches de communication exigées ne sont pas connus, que l'interlangue n'offre pas les moyens directs d'accomplir ces tâches

urgentes : ce sont des problèmes qu'on désigne fréquemment comme problèmes de *planification*. Dans l'un et l'autre cas, ces problèmes requièrent l'emploi de moyens supplémentaires, indirects, en vue de les résoudre et de réaliser les conditions qui permettront de poursuivre les buts de communication proprement dits.

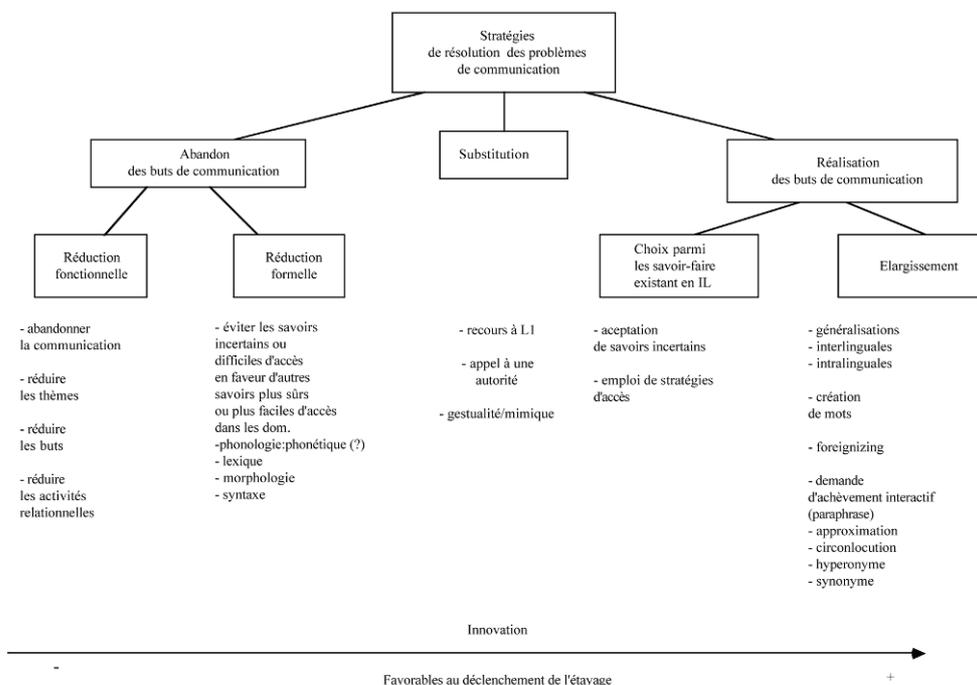
- 16 Ces moyens indirects de résolution des problèmes de planification et d'exécution sont communément appelés « stratégies de communication ». Færch et Kasper (1983) les définissent comme des « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » et Knapp-Potthoff et Knapp (1982 : 134) comme des

opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là.

Dans cette dernière définition, l'expression « à court terme » doit être entendue comme « dans l'urgence », sous l'empire de la nécessité communicative ; et « intentionnellement » doit être interprété non comme « opérations conscientes », mais comme « opérations dirigées vers », ce qui leur donne expressément une fonction de moyens, sans préjuger de leur caractère réfléchi ou non. On peut aussi remarquer que le terme de « stratégie de communication » n'est peut-être pas le plus adéquat. En effet, dans une perspective actionnelle, pour atteindre un but, on emploie toujours une stratégie ; pour atteindre un but de communication, on emploie toujours une stratégie de communication. Or ici, il s'agit de *stratégies secondaires en vue de la résolution de problèmes de communication* dans l'urgence, sous la contrainte née de la situation.

- 17 Il existe un accord assez large sur l'inventaire de ces stratégies d'urgence, mais pas sur une classification possible. M'inspirant notamment de Tarone (1980), de divers articles parus dans Færch et Kasper (1983) et de Knapp-Potthoff et Knapp (1982), je proposerai à titre provisoire le tableau de la page suivante.

Dans ce tableau, on distingue deux types principaux de stratégies correspondant aux « stratégies d'évitement » et aux « stratégies de réalisation » de Færch et Kasper (1983). Entre les deux, un troisième type : les « stratégies de substitution ». Les stratégies négatives d'évitement mises à part, ces stratégies de résolution des problèmes de communication se manifestent le plus souvent sous forme d'activités verbales et / ou paraverbales qui interrompent momentanément la poursuite du but de la communication pour écarter un obstacle, réparer une panne qui s'opposait à la poursuite de ce but. Les formes de réalisation directement observables sont les séquences latérales de reformulation.



- 18 Le LNN peut chercher à éviter les problèmes : il le fait au moyen de stratégies d'abandon ou de réduction des buts de communication visés. On distingue, toujours avec Færch et Kasper (1983), « réduction fonctionnelle » et « réduction formelle ». Les stratégies de réduction fonctionnelle (abandon de la communication, réduction de l'initiative, réduction des thèmes, réduction de la variété des actes de langage, réduction des stratégies de politesse et du travail de figuration) conduisent le LNN à ne pas se comporter comme un véritable partenaire de la communication. Avec les stratégies de réduction formelle, le LNN cherche à éviter les zones incertaines dans les domaines de la phonologie-phonétique, de la morphosyntaxe ou du lexique dans un souci de correction ou d'apparente fluidité du discours, mais ce souci est évidemment lui aussi peu favorable à l'épanouissement de la communication.
- 19 A l'opposé, parmi les stratégies offensives de poursuite des buts de communication et de maîtrise des problèmes, on distinguera deux catégories, liées à la nature des problèmes à affronter (comme c'était d'ailleurs déjà le cas pour les stratégies d'évitement) : problèmes d'exécution ou de recouvrement, d'une part ; problèmes de planification, d'autre part. Les premiers naissent, comme on l'a dit, de schémas existant dans l'interlangue, mais qui sont incertains, peu automatisés. Les stratégies utilisées sont des stratégies de refus des réductions formelles. Les problèmes de planification, qui résultent de l'absence des schémas pertinents dans l'interlangue, vont entraîner la formation de schémas hypothétiques : création de mots par analogie, généralisations interlinguales (transferts) et intralinguales, demande d'achèvement interactif, notamment par l'utilisation de formes paraphrastiques (approximations, circonlocutions, synonymes, hyperonymes ; cf. Gülich, 1986).
- 20 Considérées du point de vue de leur effet sur le déroulement de l'interaction, ces stratégies sont des stratégies d'acceptation des risques, d'acceptation de la « faute » et de sollicitation (directe ou indirecte) d'aide, en direction du LN, en vue de favoriser l'épanouissement de la communication. Les demandes d'achèvement interactif sont des

formes d'élicitation ouverte de la part du LNN ; elles créent pour le LN l'obligation de coopérer.

- 21 Entre ces deux types de stratégies, le tableau introduit une catégorie qui correspond aux stratégies de compensation de Knapp-Potthoff et Knapp (1982 : 141) : recours à L1, appel à une autorité, gestualité et mimique. Ce sont des stratégies de substitution, puisqu'elles consistent à rechercher un substitut pour pallier les difficultés de communication. Ces stratégies peuvent être considérées comme intermédiaires entre l'évitement des problèmes et la recherche d'une maîtrise de ces problèmes, entre l'abandon des buts communicatifs et la poursuite de ces buts - intermédiaires en ce sens qu'elles peuvent pencher d'un côté ou de l'autre. La recherche d'un substitut peut être un refus d'affronter le problème ; mais le recours à L1 peut aussi donner lieu à des formes plus ou moins proches du transfert (*foreignizing*) et l'appel à l'autorité ou le recours à la gestualité peuvent incliner vers des formes de demande d'achèvement interactif ; elles peuvent avoir un effet négatif proche des stratégies d'évitement ; elles peuvent avoir un effet positif, s'il y a glissement des stratégies de substitution aux stratégies d'élargissement.
- 22 En fait, on doit concevoir toutes ces stratégies comme pouvant revêtir des formes complexes et comme se situant sur un axe continu qui va du « moins favorable » à l'interaction avec le LN au « plus favorable » et de la plus faible innovation dans les activités cognitives du LNN à la plus forte.

### 3. Communication et apprentissage

- 23 Le phénomène de la bifocalisation de l'attention, notamment de la part du LNN, fait apparaître un trait spécifique de la communication exolingue : le fait que le LNN peut devenir *ipso facto* un « candidat-apprenant » (Bruner, 1985 : 33), étant donné les conditions d'acquisition d'une langue en général, qui sont liées à la résolution de problèmes de communication ; et le fait que le LN se trouve impliqué dans ce processus où il devient un « soutien à l'apprentissage ». En disant que le LNN *peut* devenir candidat-apprenant, je veux indiquer que les buts et les effets des activités de résolution des problèmes de communication et ceux de l'apprentissage sont différents et que, par conséquent, on ne peut identifier ces deux types d'activités l'un à l'autre. En employant, d'autre part, le terme de « candidat-apprenant », je veux souligner que j'écarte de mes préoccupations actuelles les processus de l'acquisition effective, de ses résultats et de sa durée et que je ne m'intéresse ici qu'à l'acquisition potentielle. Je veux souligner que l'investigation s'arrête au moment où l'acquisition a possiblement commencé.
- 24 Comment peut-on distinguer théoriquement les activités de résolution des problèmes de communication des activités d'apprentissage (tout en maintenant qu'il n'y a pas d'activité spécifique d'apprentissage) ? Les activités de résolution des problèmes de communication réalisées par l'emploi des « stratégies de communication » sont, comme on l'a vu, des actions à court terme, orientées vers des buts locaux, partiels, dans le cadre d'activités plus vastes qui poursuivent des buts sociaux par rapport auxquels elles ont le caractère hiérarchiquement subordonné de « séquences latérales » (Jefferson, 1972). En même temps, leur caractère de condition nécessaire pour assurer l'intercompréhension est également clair. Les stratégies de communication

poursuivent des buts intermédiaires, de caractère formel, subordonnés à la réalisation d'un but final substantiel.

- 25 Quant aux activités d'apprentissage, on peut les définir comme les actions d'un acteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de *savoir-faire* de communication en L2 aussi étendus et aussi sûrs que possible - de modifier ses savoir-faire actuels en L2 dans le sens d'un élargissement -, pour des motivations qui ne sont pas l'urgence, la contrainte de problèmes immédiats de communication, mais des motivations à long terme qu'on a pu classer sous deux grandes rubriques : motivation intégrative et motivation instrumentale. La réalisation de ce but se fait soit par la compréhension, soit par la production. Du côté de la compréhension, c'est plutôt la qualité particulière de l'*input* fourni par le LN qui peut faire l'objet d'investigation de type interactionnel. Du côté de la production, l'objet d'investigation est constitué par les stratégies (du LNN, mais aussi du LN) en vue de résoudre les problèmes de communication.
- 26 L'acquisition (but que recherche l'apprenant) est réalisée dans le cadre des activités de communication et par le moyen de ces activités elles-mêmes, en particulier des activités de résolution des problèmes de communication (« stratégies de communication »). Dans l'apprentissage, le LNN et le LN sont des partenaires d'interaction et le LNN a le rôle d'acteur initiateur (le rôle de candidat-apprenant) tandis que le LN a le rôle de co-acteur. Naturellement, cela ne veut pas dire que tout événement de communication exolingue a un caractère d'apprentissage. L'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le LNN. C'est une activité parallèle à celle de communiquer, et à laquelle le LNN fait participer le LN comme instrument (un instrument qui pourra se montrer plus ou moins réticent ou de bonne volonté et plus ou moins habile). C'est pourquoi il est nécessaire de bien distinguer le rôle de LNN et le rôle d'apprenant, même si ces deux rôles sont assumés par la même personne. De même, il conviendra de bien distinguer ces deux rôles d'un troisième, celui d'élève qui désigne un statut dans l'institution scolaire (voir chapitre suivant). De la même manière, on distinguera les rôles complémentaires de LN et de soutien à l'apprentissage (et, éventuellement, d'enseignant). Les rôles de LNN et de LN concernent les activités de communication, les rôles d'apprenant et de soutien à l'apprentissage concernent les activités d'apprentissage.
- 27 La finalité de l'apprentissage est différente de la finalité des « stratégies de communication » qui visent à assurer l'intercompréhension. L'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'*acquisition* de moyens de communication en L2. Il y a donc congruence entre communication et apprentissage, mais l'apprentissage présuppose sans doute que les « stratégies de communication » qui lui servent de véhicule acquièrent une certaine autonomie, soient l'objet d'une attention particulière et soient en partie poursuivies pour elles-mêmes.
- 28 En parlant d'un élargissement de « savoir-faire », je veux indiquer que ces savoirs doivent être considérés comme des *savoirs procéduraux* (comme conduire une voiture ou faire de la bicyclette) qui ne sont pas nécessairement identiques à des (ni même nécessairement dérivés de) savoirs explicites conscients. On peut les concevoir comme des *Plans* au sens de Miller, Galanter et Pribram (1960 : 16 et 17) :

Un Plan est tout processus hiérarchique dans l'organisme qui peut contrôler l'ordre dans lequel une séquence d'opérations doit être accomplie...

Nous disons qu'une personne exécute un Plan particulier lorsque le Plan contrôle en fait la série d'opérations qu'elle est en train de réaliser.

Un Plan correspond à la phase cognitive du modèle de l'action de Miller, Galanter et Pribram, dit « unité TOTE » (cf. Bange, 1992).

- 29 Dans le cas des savoir-faire de communication, ces Plans ont une réalité cognitive individuelle, mais ce sont aussi des régularités de comportement conventionnelles (au sens de Lewis, 1969), c'est-à-dire des régularités de comportement qui ont leur fondement dans l'interaction et qui rendent celle-ci possible. Ils correspondent à ce que Rumelhart et Norman (1978) appellent des « schémas ». L'interlangue d'un LNN est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication. C'est un ensemble de savoir-faire implicites, de Plans disponibles pour l'utilisation de la L2.
- 30 Aux *Plans*, Miller, Galanter et Pribram opposent les *Images* qui sont « tout le savoir organisé accumulé que l'organisme a sur lui-même et sur son monde. » (p. 17). Il s'agit donc là du *savoir déclaratif*. Les relations entre Plans et Images sont complexes et cette complexité se reflète dans la complexité des phénomènes d'acquisition de L2 et des itinéraires d'apprentissage. Peut-être même peut-on aller jusqu'à dire que de la clarification de ces relations dépend une modélisation satisfaisante de l'acquisition de L2. On retiendra ici un seul aspect : il n'est pas nécessaire, selon Miller, Galanter et Pribram, que l'Image précède le Plan ; c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire que le savoir déclaratif, la connaissance explicite des règles, soit le premier pas dans l'apprentissage (mais dire que ce n'est pas nécessaire ne revient pas à dire que ce soit impossible) ; mais cela, tous ceux qui se sont intéressés à l'acquisition de L1 le savaient évidemment. Cette façon de voir semble correspondre à ce que Bruner fait dire à Vygotsky au sujet de la conscience :
- la conscience et le contrôle apparaissent seulement à un stade tardif dans le développement d'une fonction, après qu'elle a été utilisée et pratiquée inconsciemment et spontanément. Pour soumettre une fonction au contrôle intellectuel, nous devons d'abord la posséder. (1985 : 24)
- 31 On peut, semble-t-il, résumer les théories cognitives actuelles sur l'acquisition des langues en disant qu'elle comporte deux visées : (1) enrichir / élargir les savoir-faire en L2 ; (2) améliorer la sûreté d'emploi des savoir-faire déjà existants (les automatiser).
- 32 En ce qui concerne le premier aspect, on peut le concevoir comme la mise en œuvre d'un mécanisme de formation et de vérification d'hypothèses. Si l'hypothèse reçoit un *feedback* positif du LN ou si, du moins, elle ne reçoit pas de *feedback* négatif, elle est acceptée comme une règle de L2 et intégrée dans l'interlangue sous forme d'un Plan (ou d'un schéma) disponible. On dit alors qu'il y a « restructuration » (*restructuring*), c'est-à-dire formation de nouveaux schémas. Ou bien cette propriété thématiquement pertinente est rangée dans un schéma déjà existant : c'est ce que Rumelhart et Norman (1978) appellent « accroissement par addition » (*accretion*).
- 33 En ce qui concerne le second aspect de l'acquisition (l'automatisation de savoir-faire existants), on peut le concevoir comme ce que Rumelhart et Norman appellent « réglage » (*tuning*), c'est-à-dire l'ajustement des schèmes mnémoniques pour plus de pertinence et d'efficacité.
- 34 Si, tout d'abord, on prend en compte l'aspect instrumental de l'apprentissage, on dira qu'un phénomène de communication est un moyen en vue de l'apprentissage s'il a pour résultat soit un élargissement de l'interlangue (restructuration ou accroissement par

addition), soit une automatisation, un réglage de l'interlangue. Or, on a vu que les stratégies de communication sont de deux grands types : les stratégies de réduction ou d'évitement et les stratégies de maîtrise, qui visent à surmonter les incertitudes ou à élargir les savoir-faire. Il est bien clair que les stratégies de réduction, motivées par la recherche de la correction et de la fluidité *apparente* du discours et la crainte de la « faute », ne peuvent guère être des stratégies en vue de l'apprentissage. Cela paraît trivial. On peut en tirer la conclusion, peut-être moins triviale, que toute manipulation de la communication qui fait de « la faute » ce qui doit être à tout prix évité ou qui consiste à éliminer *ab ovo* la faute, favorise l'emploi de conduites de réduction et d'évitement et n'est donc pas favorable à l'apprentissage.

- 35 Si on prend maintenant en compte l'aspect cérémoniel de l'interaction entre LNN et LN, on peut dire que les stratégies de maîtrise des problèmes impliquent toutes que le LNN prenne le risque de la « faute ». Mais de quel risque s'agit-il réellement ? On dit fréquemment que la compétence restreinte du LNN constitue une menace permanente pour sa face. La face, c'est l'être social de l'individu, inséparable de l'apparence que les autres lui renvoient de lui-même. En particulier, la « face positive » est le désir d'être reconnu comme un partenaire respectable, c'est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman 1974 : 8). Garder la face est une condition de l'interaction et la coopération comporte la nécessité de maintenir la face d'autrui. Celui qui agit revendique une certaine attitude positive de l'autre, car il se compromet, il prend un risque que l'autre est en position de discréditer. Et, dit Goffman, « le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester » (1974 : 17).
- 36 Or la prise de risque est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant. Cette prise de risque peut avoir pour contrepartie la reconnaissance par le LN de ce rôle de candidat-apprenant et l'inciter à jouer le rôle complémentaire de « partenaire dans l'avancement du savoir » (Bruner, 1985), de co-acteur de l'apprentissage, et l'inciter à apporter l'aide, « l'étayage » dont l'apprenant a besoin pour mener à son terme le processus d'apprentissage. S'il y a une menace pour la face positive du LNN, celle-ci ne peut résulter que de l'attitude du LN en présence de la performance du LNN. Tout dépend du *feedback* du LN et de l'interprétation qu'en fera le LNN. Le locuteur natif doit donc faire preuve de considération s'il veut être un soutien à l'apprentissage : c'est l'aspect relationnel de l'« étayage ». La prise de risque ne peut constituer une menace potentielle pour la face que dans les cas où l'audace est étiquetée « faute ». La menace ne naît de la prise de risque que si le LN adopte un comportement de sanction qui fait de lui un juge, une autorité punissante, et incite le LNN à éviter la sanction par des stratégies négatives, ce qui le conduit donc à cesser d'être un candidat-apprenant.
- 37 Comment le LN réalise-t-il son rôle de soutien à l'apprentissage ? En production, par la modulation de son discours : parentage (*motherese*), *foreigner talk* (xénolecte), en vue de créer des conditions jugées favorables aux processus d'acquisition du langage par les enfants, ou favorables à la compréhension dans le cas de communication exolingue. C'est cela que Bruner, qui ne prend en considération que l'acquisition du langage par les enfants, appelle un Système de Soutien à l'Acquisition de Langage (*LASS, Language Acquisition Support System*). Rien n'interdit d'extrapoler et de postuler l'existence d'un système de soutien à l'acquisition d'une langue seconde (Dausendschön et Krafft, 1989).

La fonction du LASS, dit Bruner, est d'assurer que l'input aura une forme acceptable pour les routines de reconnaissance du LAD (de quelque façon qu'on décrive ces routines). (1985 : 28)

- 38 Enfin, je voudrais souligner qu'une stratégie de réalisation des buts de communication ne peut apparaître qu'en relation avec un but de communication préexistant, un but social substantiel. Il faut en tirer la conséquence que l'emploi par le LNN d'une stratégie offensive, de « prise de risque », présuppose non seulement qu'un tel but de communication existe, mais que le LNN veut le réaliser, qu'il est assez motivé pour le faire en passant par-dessus la menace potentielle que comporte la prise de risque. L'emploi de ces stratégies de prise de risque présuppose une dynamique qui fait apparaître le problème de communication comme un obstacle secondaire à la réalisation de buts communicationnels supérieurs que le LNN *veut* pour sa part contribuer à réaliser. On peut en tirer la conclusion qu'une manipulation de la communication ne peut favoriser l'emploi de stratégies de maîtrise des problèmes de communication que si elle invite à traiter ces problèmes dans le cadre de buts communicatifs auxquels les LNN attribueront une importance supérieure. Outre cet aspect motivationnel, c'est la poursuite de buts communicatifs supérieurs qui donne une fonction communicative aux structures en cours d'acquisition. Rappelons que, selon Vygotsky, c'est la maîtrise de la fonction qui permet de la soumettre ensuite au contrôle intellectuel. L'exercice de la fonction communicative en vue de la réalisation de buts superordonnés est donc une condition cognitive (et non seulement d'ordre motivationnel) de l'apprentissage des structures.

## 4. Les conditions particulières de l'apprentissage en classe

- 39 Qu'en est-il des conditions d'acquisition en un lieu, la classe de langue étrangère qui est fréquemment considéré comme le lieu d'apprentissage par excellence ? La classe de langue étrangère est le lieu de l'institution scolaire où l'apprentissage de L2 est proposé comme un but réalisable dans des conditions particulières qui sont les suivantes :
1. la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle (et elle permet même de réaliser l'apprentissage dans des situations où ce type d'interaction ne peut intervenir, comme c'est souvent le cas dans les écoles secondaires) ;
  2. elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle.
- 40 Ces deux conditions font de la classe un lieu où l'on affiche comme objectif la *maximisation de l'apprentissage* de L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner / apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence. C'est-à-dire que la classe de LE se pose comme la forme institutionnelle de réalisation du LASS et que l'objectif de maximisation définit le rôle de l'enseignant.
- 41 L'activité d'enseignement en LE doit être définie comme consistant à influencer sur et à *manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant*. Sur la base de l'analyse faite au chap. 2, on peut alors considérer le rôle de l'enseignant de LE comme double :
1. en sa qualité de (quasi-)LN, il doit développer des *stratégies de soutien* aux processus d'acquisition des apprenants ; il doit développer, en analogie avec le discours modulé du parentage, des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre ». Ces stratégies de soutien

apparaissent dans la modulation du discours du (quasi-)LN et dans ses réponses aux stratégies positives de maîtrise des problèmes de communication par le LNN.

2. en sa qualité d'enseignant, il doit développer des *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants : ce sont des stratégies de manipulation de la communication qui doivent mettre l'élève dans les meilleures conditions pour mettre en œuvre les processus d'acquisition dans sa « zone de développement proximal ». Ces stratégies doivent donc viser :

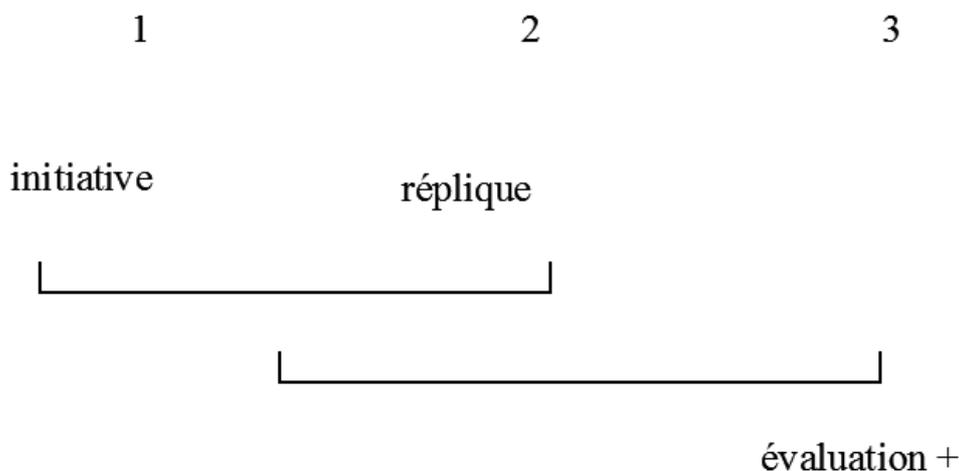
- (a) à mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant » ;
- (b) à donner à l'apprenant des buts de communication qu'il désire réaliser ;
- (c) à inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication.

42 Par rapport aux stratégies de soutien, qui sont essentielles pour l'apprentissage, les stratégies d'optimisation (ou de maximisation) ne sont que des adjuvants ; elles ne peuvent avoir qu'un effet catalyseur d'accélération de l'apprentissage. Est-ce bien le cas ? Le problème de l'analyse de l'apprentissage en classe est de savoir si les deux fonctions, étayage et maximisation, qui sont les deux aspects de l'activité d'enseignement d'une LE, sont réalisées de manière harmonieuse ou antagonique, et si la première fonction, essentielle, est effectivement renforcée par la seconde ou si elle est au contraire rendue plus difficile. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de faire une analyse précise et complète de la communication en classe.

43 Pour Mehan (1979), qui a étudié une classe d'enseignement général du cycle élémentaire dans un milieu défavorisé de Californie, aussi bien que pour Sinclair et Coulthard (1975) dans une perspective théorique différente, la séquence de base sur laquelle repose l'organisation de la phase instructionnelle de la classe est la « séquence d'élicitation » constituée par trois étapes : 1) initiative ; 2) réplique ; 3) évaluation.

Une fois qu'une séquence d'élicitation a été amorcée, l'interaction continue jusqu'à ce que la symétrie entre l'initiative et la réplique soit obtenue. Deux cas sont à considérer. Si la réplique attendue apparaît au tour suivant l'initiative, on a une séquence à trois tours de parole (initiative, réplique, évaluation). Si ce n'est pas le cas, l'initiateur emploie un certain nombre de stratégies jusqu'à ce que la réplique attendue apparaisse. C'est la séquence étendue. (1979 : 52)

44 La séquence d'élicitation peut être décomposée en deux paires adjacentes couplées : la première est constituée par l'initiative et la réplique, qui sont reliées par une pertinence conditionnelle forte sur laquelle l'évaluation est appelée à statuer ; la seconde paire adjacente comporte comme premier élément la première paire et comme second élément l'évaluation qui comporte un jugement sur l'adéquation de la réplique à l'initiative.



- 45 Pour Sinclair et Coulthard (1975) l'évaluation est l'acte (a) qui permet à l'élève de savoir si sa réponse était adéquate et (b) qui crée la base pour continuer<sup>3</sup>. Après une initiative de l'enseignant, il arrive que l'élève ne réponde pas, ou qu'il donne une réponse partielle, ou encore qu'il réponde incorrectement ou de manière jugée asymétrique. Une telle réponse donne lieu à une évaluation négative de l'enseignant. L'évaluation négative provoque l'enchâssement d'une « séquence d'élicitation secondaire ». L'initiateur emploie alors des stratégies diverses : répétition, suggestion après des répliques incorrectes ou incomplètes, simplification et décomposition de l'acte initiatif, jusqu'à obtenir la réplique attendue par son initiative de départ. La séquence est achevée lorsqu'une évaluation positive de l'enseignant entérine l'adéquation de la dernière réplique à la première initiative.
- 46 On voit que, dans ce schéma d'organisation, c'est l'enseignant qui dirige entièrement le déroulement de l'interaction et que l'évaluation a un rôle-clé, puisqu'elle définit les critères de poursuite de l'interaction. Par le choix de ses critères d'évaluation, l'enseignant donne les orientations décisives pour la nature et le déroulement de la communication. C'est également l'enseignant qui attribue les tours de parole. Il dispose pour cela de plusieurs techniques dans le détail desquelles il est inutile d'entrer ici (il peut naturellement arriver que les élèves violent les procédures normales d'attribution ; l'enseignant dispose alors de stratégies d'improvisation pour traiter ces violations). Cette organisation de la prise de parole fait de la classe un type d'interaction très inégal dans lequel l'enseignant dispose d'un poids institutionnel considérable et l'organisation de la séquence donne à la communication une nature particulière : les échanges des interlocuteurs (initiative et réplique) y sont constamment soumis à une instance supérieure qui est entre les mains de l'un des interactants. Cette place centrale de l'évaluation manifeste la centration de ce type d'interaction sur l'apprentissage.
- 47 Les séquences d'élicitation sont organisées en séquences plus larges autour de thèmes ou d'activités. Le début et la fin de ces grandes séquences sont marquées par des césures fortes, avec des éléments verbaux, paralinguistiques et gestuels. C'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction (par exemple, les consultations), les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposés par l'enseignant.

- 48 L'analyse de l'organisation structurale de la classe qu'on vient de voir correspond bien à ce qu'on trouve également dans de nombreuses classes de LE de type traditionnel. C'est uniquement de ce type de classe qu'il sera question dans la suite. On y trouve de grandes séquences organisées autour d'une activité ou d'un thème. D'abord, une activité est annoncée par l'enseignant au moyen de directives générales. Chacune des grandes unités est nettement distinguée de celle qui précède et de celle qui suit par une forte césure verbale, intonative et aussi comportementale. A l'intérieur de chacune de ces grandes séquences, au niveau de l'organisation locale de l'interaction, la séquence d'élicitation constitue la forme de base. Cette domination quasi-exclusive d'un type de séquence que l'enseignant ouvre et clôture caractérise un type de relation entre les partenaires de l'interaction où la hiérarchie est fortement marquée et qu'on pourra même dire autoritaire dans les cas où le rôle de l'élève est réduit à des activités purement réactives : conditions *a priori* peu favorables à une communication libre.
- 49 La classe de LE présente cette particularité que la séquence d'élicitation étendue comporte le plus souvent une séquence de reformulation, ce qui est certes conforme au caractère exolingue de la communication, mais montre, du fait que la séquence de reformulation est déclenchée en général par une évaluation que le jugement d'asymétrie porté par l'enseignant porte sur des problèmes de langue plus que sur des problèmes concernant le thème de la communication. Le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. Un exemple de cette structure tout à fait caractéristique est fourni par le passage suivant<sup>4</sup> :

8 E	vous vous présentez ↑ sam tu te présentes	dis bonjour madame ↓
9 Sa		oui <i>uh</i>
10 E	je m'appelle	<b>(FORT)</b> bien fort ↓ <b>(F)</b>
11 Sa	bonjour madame je m'appelle s =	<b>(BRUITS)</b> OO
12 P		<b>(BRUITS)</b> (de) quelle nationalité ↓
13 Sa	<i>uh</i> bonjour madame je m'appelle <i>sam</i>	<b>(BRUITS)</b> <i>watson</i>
14 P	oui ↓ 0 tu viens de quelle ville ↓	de <u>quelle ville</u> ↑ 0
15 Sa	je suis anglais ↓ 0 <i>uh</i>	0 anglais ↑

- 50 C'est évidemment dans les séquences d'élicitation à l'intérieur des séquences étendues que l'enseignant va pouvoir déployer les procédures d'étayage des processus d'acquisition de l'apprenant. L'importance quantitative des séquences de reformulation constituait déjà le point de départ de Kasper (1986). Faire cette constatation et classer les séquences selon leur déroulement ne permet toutefois pas de faire vraiment

l'analyse des activités d'apprentissage des élèves et des activités d'étayage de l'enseignant. Il conviendrait plus généralement de se demander

1. en quoi consistent les initiatives, c'est-à-dire quels types de réplique elles tendent à éliciter ; qui les produit, c'est-à-dire quelle part prennent les élèves et l'enseignant à la communication en classe ; quel est leur contenu, c'est-à-dire sur quels objets porte la communication ou la métacommunication et quelle est la part respective de chacune de ces deux activités ;
  2. quels sont les critères d'évaluation, afin de savoir quelles sont les véritables préoccupations de l'enseignant ;
  3. en quoi consistent les réponses des élèves ; dans quelle mesure leurs énoncés sont créatifs ou seulement répétitifs ; quelle est leur longueur et leur complexité ; quelle est la diversité des actes de langage réalisés.
- 51 Les analyses qui ont été faites jusqu'ici, encore beaucoup trop peu nombreuses pour donner une image vraiment fiable et complète d'une réalité diverse, tendent à montrer que la communication en classe de LE traditionnelle est caractérisée non par la bifocalisation, mais par la confusion du niveau communicationnel / thématique et du niveau métalinguistique. C'est-à-dire que la communication y est en fait réduite à des variations sur les conventions linguistiques. Je prendrai comme exemple pour illustrer cette affirmation une unité d'une classe de français langue étrangère qui est introduite par la directive suivante :
- 4,15-18 E : on va faire un peu d'entraînement à l'oral ↑ O on va reprendre la première leçon d'en avant la musique un et regarder les images ↑ O page O cinq ↓  
O pablo tu prends ton livre O page cinq ↓ qui est-ce qui nous résume O rapidement  
O page cinq ↓ OO qu'est-ce qui se passe ↑ O quelle est l'histoire ↑ O
- 52 On peut remarquer que cette directive invite dans sa dernière partie les élèves à la construction d'un récit<sup>5</sup>. Ce récit doit avoir pour référent la première leçon de « *En avant la musique 1* », la page cinq du livre : il ne s'agit donc de rien d'autre que de verbaliser le contenu des images. Si on se reporte au livre, on constate que ces images sont elles-mêmes l'illustration du texte de la page 4 : on peut déjà se demander si les élèves ne sont pas, en fait, simplement invités à reproduire le texte-source par l'intermédiaire des images - il s'agirait alors d'un travail de reproduction, d'imitation d'un texte mémorisé et non de la construction d'un discours. C'est probablement ainsi qu'il faut comprendre la première directive : *on va faire un peu d'entraînement à l'oral*. La narration est mise au service d'une finalité scolaire en un sens très restrictif et on voit bien comment s'effectue le retournement de la hiérarchie normale de la communication : l'exercice de reproduction, c'est-à-dire le code ou plus exactement une certaine conception de l'apprentissage de la langue, domine la communication.
- 53 Après les directives viennent trois tours de parole que je voudrais examiner pour commencer (4,18-5,1).

P 1	pablo qu'est-ce qui se passe ↓
Pa 2	c'est une famille de gens de O de gens à annecy ↓ O à annecy
P 3	déjà O comment s'appelle cette famille ↑

Après avoir été sélectionné et en réponse à la question *qu'est-ce qui se passe* ↓ l'élève se lance dans quelque chose qui peut passer pour le début d'un « *setting* » (dans un *setting*, séquence d'ouverture d'un récit, le narrateur introduit les protagonistes, le temps, le lieu) : *c'est une famille de gens à Annecy*. Ce faisant, il prend quelque liberté avec le texte dans lequel la famille est seulement en instance de départ pour Annecy et il complique sa tâche de narrateur ; mais il est tout à fait concevable qu'il fasse un retour en arrière, ce qui est une technique fréquente dans les récits, ou que l'enseignant l'aide à faire un tel retour en arrière. Mais le troisième tour de parole constitue déjà une interruption et une évaluation négative de sa performance antérieure : le critère d'évaluation ne peut être que l'inadéquation par rapport au texte d'appui, comme le montre la nouvelle élicitation contenue dans la seconde partie du tour de parole.

54 La séquence qui s'ouvre ici (5,1-6) mérite aussi d'être analysée de près :

P 3	comment s'appelle cette famille ↑
Pa 4	sé O sé compos =
P 5	alors comment s'appelle ↑ cette famille
Pa 6	madame delair
P 7	oui cette famille s'appelle de = ↑
E 8	=lair ↓
P 9	<u>delair</u> ↓
Pa 10	delair
P 11	d'accord ↓

Malgré l'évaluation négative (P 3), l'élève semble vouloir poursuivre son projet initial de récit autonome. Intervient alors une seconde interruption avec une évaluation négative implicite et, avec l'emphase sur *s'appelle*, une injonction de se conformer à la seconde élicitation. Cette seconde élicitation (*comment s'appelle cette famille*) est une question factuelle qui appelle comme réponse une simple dénomination qui, lorsqu'elle est donnée, satisfait l'enseignant. Mais le mécanisme de construction du récit par l'élève est bloqué, l'initiative est revenue aux mains de l'enseignant.

55 L'unité est ensuite émietlée en une succession de 21 séquences d'élicitation minimales, dans lesquelles la question est le plus souvent une question factuelle (sauf pour les Sq. 7 : *pourquoi tu sais que monsieur delair existe* ; Sq. 10 : *pourquoi vont-ils partir pour annecy*, mais cette question ne comporte pas de réponse ; Sq. 12 : *pourquoi* ; Sq. 13 : *comment les enfants imaginent-ils annecy*). Ces questions factuelles induisent de la part des élèves des réponses brèves et purement réactives. Cette réduction produit l'effet suivant : en nombre de mots, l'enseignant parle environ trois fois plus que l'ensemble des élèves. Les seules expansions sont dues à des problèmes de langue. Ainsi en 6,11-17 :

P :	frédéric n'est pas content ↓ pourquoi ↑
Ig :	uh Frédéric uh O il veut pas partir O ses amis ↓
P :	il ne veut pas partir O à cause de ses amis ↓ il ne veut pas ↑ O comment on dit O se ↑ (...) séparer de ↓ O quitter ses amis il ne veut pas quitter ses amis d'accord

La réplique d'Igor à la question processuelle initiale est sémantiquement juste, mais grammaticalement incorrecte : que *partir* soit ou non un calque de l'anglais (Igor est anglophone), il ne constitue pas un obstacle à la compréhension. Toutefois, l'erreur donne lieu à l'ouverture d'une séquence de reformulation : la communication est évaluée en fonction de la correction grammaticale et celle-ci est effectuée directement par substitution d'un énoncé syntaxiquement correct en langue-cible à l'énoncé fautif. Les facilitations proposées par l'enseignant (*il ne veut pas ↑ O comment on dit O se ↑ (...)* *séparer de*) le sont dans une perspective d'imitation.

- 56 On perçoit constamment derrière les stratégies employées par l'enseignant l'idée que l'*output* de l'élève doit être la reproduction fidèle de l'*input* de l'enseignant ou du livre : les échanges devraient se dérouler selon un schéma implicite de l'acquisition par imprégnation. Ce behaviorisme est peut-être la conception qui sous-tend un tel déroulement. On le voit encore à la façon dont un jeu de rôles est introduit dans la directive suivante (8,21) :

P :	alors maintenant O nous allons jouer la scène ↓ O comme une pièce de théâtre (...) on va demander un volontaire pour jouer le rôle de madame Delair O qui veut être madame Delair ↑ (...) qui veut être Cécile ↑
-----	---

Demander aux élèves non de revêtir des rôles sociaux complémentaires (médecin et malade, marchand et client, etc.) pour réaliser des occurrences inédites d'un type d'interaction, mais de s'identifier à des personnages individuels préexistants dans une histoire particulière ne peut conduire qu'à la reproduction des répliques qui leur sont prêtées dans le livre, « comme au théâtre ». C'est effectivement ce qui se passe.

- 57 Dans les activités de l'enseignant, quels peuvent être en général les facteurs d'apprentissage potentiel pour l'élève ? D'abord la production d'*input* et même du seul *input* en langue-cible auquel l'élève est exposé. Mais il n'y a d'apprentissage potentiel que si la réception donne lieu à *intake*. Et ce travail de « saisie » est un travail purement interne de l'apprenant sur lequel l'enseignant n'a aucune prise directe, car on ne peut actuellement rien dire sur ce qui le déclenche. L'enseignant ne peut croire exercer d'influence que par le biais de la progression d'ensemble. Mais celle-ci repose en fait sur des choix étrangers aux processus psycholinguistiques réels sur lesquels on n'est aujourd'hui pas en mesure de prédire grand-chose. Il faut en outre prendre garde au fait que produire de l'*input* en tant que tel n'est pas de l'ordre de la communication, mais se situe dans une perspective métacommunicative. Si l'*input* apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le *focus* de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication.

- 58 Il y a ensuite la production de l'élève guidée par l'enseignant. Cette production a lieu, comme on l'a vu, dans le cadre des séquences d'élicitation. Chaque séquence doit avoir en principe un but communicatif. Or le passage ci-dessus illustre le phénomène général de réduction de l'*output* des élèves à des éléments de pure réaction aux questions de l'enseignant. Celui-ci prédétermine ainsi ce que vont être les actions verbales des élèves, contrairement à ce qui se passe dans la communication naturelle. Il prédétermine même le matériau verbal à réutiliser. C'est-à-dire que l'*output* de l'élève n'est plus que l'empreinte de l'*input* de l'enseignant et que l'apprentissage est réduit à une répétition.
- 59 Toute production des élèves en classe est soumise à l'approbation et à la correction de l'enseignant (dans l'étape d'évaluation de la séquence d'élicitation). A la différence de ce qui se passe dans les situations de contact avec un natif, où les énoncés produits par le LNN font l'objet d'un *feedback* positif ou négatif du LN qui concerne avant tout les buts de communication, le contenu, et ne se développe en séquence latérale de clarification le plus souvent que s'il y a un obstacle à l'intercompréhension, en classe, les énoncés produits par les élèves sont finalisés dans leur forme, dans la mesure où ils sont soumis à approbation et correction en termes de conformité avec L2. Et ils ne peuvent pas ne pas l'être, puisque le but de l'interaction est l'acquisition de L2. Ils changent nécessairement de statut du fait de la focalisation sur la forme linguistique et de l'élimination potentielle, ou au moins de l'affaiblissement, du *topic* de communication.
- 60 Ce changement de statut appartient d'ailleurs au savoir implicite des élèves ; il est marqué par l'intonation montante des élèves en fin d'énonciation quel que soit l'acte de langage accompli. Cette intonation montante indique la valeur métalinguistique qu'a toujours l'énoncé pour l'élève, quelle que soit sa fonction. Cette focalisation sur la forme modifie radicalement les conditions de la communication : si la correction est le critère ultime, si la faute est ce qu'il faut éviter à tout prix, alors mieux vaut se taire que dire une bêtise. On ne demande pas aux élèves un comportement créatif pour résoudre des problèmes de communication, mais, en ramenant la communication à ses moyens, on élimine la notion de problème de communication, on ramène l'échange de paroles à un exercice de conformité à un modèle.
- 61 Il reste à examiner les activités métalinguistiques de l'enseignant, c'est-à-dire l'étape d'évaluation, la correction des productions des élèves et les règles de la grammaire pédagogique. Quelle place laissent-elles aux activités de construction et de vérification d'hypothèses des élèves ? quels sont pour eux les facteurs d'apprentissage potentiel ?
- 62 Pour qu'une séquence de reformulation soit véritablement une procédure d'étayage, deux conditions semblent nécessaires : 1) il faut que le *feedback* de l'enseignant soit confirme un Plan proposé par l'apprenant, soit l'incite à modifier son comportement verbal et à faire de nouvelles hypothèses ; 2) il faut aussi que l'initiative déclenche une réponse de l'élève qui soit une conduite positive et innovative en L2, c'est-à-dire contenant une hypothèse nouvelle sur L2 ou comportant un facteur de stabilisation d'un Plan.
- 63 Ici se pose le problème souvent évoqué de la correction par l'enseignant d'un énoncé « fautif ». Les travaux sur l'acquisition ont montré avec évidence que la « faute » est une étape sinon nécessaire, en tous cas normale. Le fait dénommé « faute » ou « erreur » existe incontestablement. Mais un tel étiquetage n'est possible que du point de vue de la norme de la langue-cible, voire (dans le cas où on parle de « faute ») du

point de vue d'une norme transformée en valeur. Ce point de vue ne prend pas en compte l'apprenant : ni son point de départ, ni son activité d'apprentissage ; il se situe dans une perspective où l'acquisition est considérée comme aussi immédiate que la réponse à un *stimulus*, où elle s'inscrit simplement comme une empreinte dans la cire vierge. Considérer au contraire l'erreur comme une première approche, certes encore insuffisante, de la norme, comme une « hypothèse d'apprenant », c'est au contraire adopter le point de vue de l'apprenant, c'est adopter la perspective selon laquelle entre le *stimulus* et la réaction, il y a le travail de l'apprenant, lieu véritable de l'acquisition progressive des normes grâce à un traitement cognitif de l'information. Dire que l'apprentissage de L2 consiste dans le développement d'une « interlangue » en direction d'une approximation de plus en plus grande de la norme de la langue-cible ne fait assurément que rendre plus aigu le problème de la « faute » et de sa correction, mais nous place dans une perspective où ce problème peut trouver une réponse nuancée.

- 64 On peut théoriquement, semble-t-il, concevoir deux types de correction : d'une part, l'incitation à chercher et à tester de nouvelles *hypothèses* ; d'autre part, l'injonction de modifier un énoncé dans le sens imposé par la *règle*, que celle-ci soit formellement énoncée ou qu'elle soit seulement implicite dans l'énoncé que l'autorité substitue à l'énoncé fautif. Quelle est la différence entre la « correction incitative » et la « correction-injonction » ? Et d'abord, y a-t-il une telle différence entre l'hypothèse d'apprenant et la règle de la grammaire pédagogique (Færch 1986 : 125-143) ? De l'hypothèse d'apprenant, nous avons dit qu'elle appartient au savoir procédural du LNN, qu'elle est un Plan sur lequel, de l'extérieur, on ne peut pas dire grand chose *a priori*. Elle est en outre un élément constitutif du système d'interlangue que l'apprenant édifie et modifie. A ce titre, elle entre dans un système de cohérence interne qui est, idéalement, en constante restructuration. Mais sur les modalités de cette évolution, il n'est pas possible non plus actuellement de dire grand chose, en dépit des travaux sur les séquences acquisitionnelles. Les règles de la grammaire pédagogique sont, quant à elles, des éléments qui appartiennent au système linguistique de l'enseignant et à son rôle institutionnel, et sont donc conformes à la norme de la langue-cible. Les imposer revient à introduire de l'extérieur des éléments d'un savoir déclaratif qui n'ont rien à voir avec le développement interne du système propre de l'apprenant, alors même qu'on est peut-être en droit de supposer, ainsi qu'on l'a vu, que le savoir déclaratif ne doit pas nécessairement précéder, mais peut suivre, le savoir procédural. Les règles de la grammaire pédagogique sont en quelque sorte des blocs préfabriqués, peu susceptibles d'évoluer et d'être intégrés et qui peuvent même entrer en contradiction avec l'interlangue d'un apprenant. Les deux séquences suivantes montrent bien le caractère problématique de corrections-injonctions faites dans ces conditions.

« Je visite la classe. » (E = enseignant ; A = élève)	
E 1	allez stefan
A 2	VITE moi je m'appelle stefan stein ↓ V O je suis allemand O et je OO je visite la cinquième deux O VITE la classe de cinquième deux V
E 3	tu es O en classe de cinquième deux ↓
A 4	oui O mais je visite ↓

E 5	tu visites + RIANT la classe+
A 6	+ oui + RIRES
A 7	oui et
E 8	quand on travaille on ne visite pas ↓ on est là et on travaille
A 9	oui et je suis O oh j'habite ici parce que mon père travaille aussi à I OO

Pour A, il existe apparemment dans son interlangue une opposition sémantique entre *être en classe* (être occasionnel) et *visiter la classe* (être habituel), qui résulte d'une généralisation interlinguale (transfert) de l'allemand *besuchen*. Pour E, *visiter la classe* est, conformément à la norme du français, une expression contradictoire : *quand on travaille* (= quand on est en classe), *on ne visite pas* (on n'est pas dans un musée, un parc d'attractions ou en visite). Pour A, au contraire, il y a compatibilité : on est là et on travaille. E interrompt en T3 l'activité communicative qu'il avait demandée à A pour lui imposer une correction : substitution de la norme du français à une hypothèse d'interlangue erronée. Cette correction est immédiatement annulée par A en T4 au nom de sa propre règle qui contredit celle qu'on veut lui imposer : apparemment, A ne comprend pas. L'approbation ironique de E en T5 est une évaluation négative qui reprend implicitement la correction antérieure (en T3) sans l'expliquer : on est toujours dans un jeu présence / absence de la faute. En outre, la moquerie comporte une menace pour la face positive de l'élève et peut donc motiver le refus de Stefan. La formulation abstraite de la règle de la grammaire pédagogique en T8 n'a aucune chance d'inciter A à un travail cognitif en lui montrant qu'il fait un emploi surgénéralisé de *visiter*.

- 65 Le passage suivant est extrait d'une séquence de lecture. La directive qui ouvrait la séquence était la suivante :

E :	<u>bon</u> , on re = on va lire hein ↑ on va s'entraîner à la lecture pour a trois du delf O vous oubliez pas que vous avez de la lecture ↓ O à a trois du delf O et puis après on va recommencer avec la leçon <u>trois</u> O on va demander à pablo ↑ de tenir le rôle de <u>madame</u> delair dans le premier dialogue ↓ O on va demander à <u>ingmar</u> de tenir le rôle de <u>cécile</u> O et <u>sam</u> O Frédéric ↓ O allons y ↓ vous faites attention à <u>bien prononcer</u> O2O ça va de soi ↓ vous essayez de bien respecter les <u>liaisons</u> et puis <u>l'intonation</u> ↓ hein ↑ O tu regardes si c'est une question la voix qui monte ↑ si c'est une affirmation O la voix qui baisse ↓ OO allons y pablo ↓
-----	---

- 66 Voici maintenant le passage qui nous intéresse :

« Nous devons naller à Annecy ».	
Pa 1	(dans le rôle de madame delair) LIT nous ne pouvons pas tout vous dire maintenant ↓ O mais nous devons naller à annecy ↓
E 2	attention nous devons ↑ O nous devons == aller ↓ si tu fais une liaison nous devons-z-aller ↓

Pa 3	nous devons-z-aller
E 4	aller à annecy O fais une liaison très légère ↓
Sam 5	(dans le rôle de Frédéric) oh non moi je ne veux pas ↓ me aller O d'ici
E 6	attention je ne veux pas O m'en-aller ↓
Sam 7	m'en-aller O d'ici
E 8	d'ici ↓

- 67 La prononciation de Pa en 1, *nous devons naller*, est surprenante. On peut l'expliquer comme l'application d'une mauvaise segmentation : le verbe français *s'en aller* ayant été enregistré en mémoire comme *se naller*. Mais il faut alors admettre que cette forme de l'oral agit bien que Pa ait la forme écrite sous les yeux. Une autre explication possible est qu'il a voulu faire une liaison, conformément à la directive qui lui a été donnée, et qu'il fait une liaison qui ne tient pas compte du *s*, mais relie *aller* à la nasale en application de la prononciation orale. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'hypothèses d'interlangue fausses par rapport à la norme de la langue-cible. Le comportement de E consiste en une sanction : *attention*, puis en une annulation de chacune des deux hypothèses évoquées ci-dessus, pour faire la segmentation correcte (*nous devons = aller*), puis pour leur substituer la prononciation exemplaire (*nous devons-z-aller*), sans aucune aide à former une hypothèse juste. En outre, E focalise dans une remarque adjacente, non sur le problème acquisitionnel, mais sur la qualité académique de la lecture (*fais une liaison très légère*). La prononciation de Sam en 5 (*me aller*) peut être comprise comme le résultat de la correction faite par E en 2. Il pourrait donc y avoir eu un apprentissage par Sam ; peut-être celui-ci : pour dire *go away* (Sam est anglophone), il ne faut pas employer *se naller*, mais *se aller*. La correction de E en 6 (*attention je ne veux pas O m'en-aller*) pourra alors être interprétée par Sam comme une négation de 2 : comment pourrait-il alors s'y reconnaître ? Conformément à son tempérament timide, Sam obtempère.
- 68 On peut se demander si les deux formes de *feedback* envisagées (l'incitation à faire des hypothèses et la correction-injonction) ne reflètent pas en fait des conceptions opposées de l'apprentissage. D'un côté, l'apprentissage comme formation et vérification d'hypothèses ; de l'autre, l'apprentissage comme empreinte. Naturellement, on ne peut ignorer que la forme positive du *feedback* correctif n'est pas toujours possible (pour toutes sortes de raisons) : on dira alors simplement qu'il n'y a pas d'étayage et que les potentialités d'apprentissage sont réduites ou nulles. La correction apportée repose sur l'autorité de l'enseignant et constitue une stratégie qu'on pourrait dire de substitution négative à l'activité de l'apprenant et au mécanisme de formation d'hypothèses. La correction de la faute n'entre pas dans un mécanisme de vérification d'hypothèse, mais d'exclusion de la faute. Il y a en outre une certaine antinomie entre, d'une part, avoir un comportement coopératif dans la communication, c'est-à-dire permettre au partenaire de jouer pleinement son rôle, favoriser et valoriser les performances du partenaire dans son rôle, ce qui est un travail de figuration positive, et, d'autre part, représenter une norme formelle, juger les performances du partenaire au nom de cette norme, ce qui implique une menace sur sa

face positive et négative. Cet aspect cérémoniel est particulièrement sensible dans la classe où l'enseignant coupe la parole, au mépris des règles ordinaires d'alternance des locuteurs, au nom de la norme formelle qu'il incarne. Les corrections conduisent en outre toujours à une surévaluation de la morphosyntaxe (alors que les structures grammaticales peuvent sans doute être le plus facilement apprises avec un minimum de corrections et de règles), alors que les vraies difficultés sont sémantiques et pragmatiques, mais peuvent beaucoup moins être traitées de cette manière.

- 69 Enfin, derrière l'idée d'une progression systématique rationnelle, il y a l'idée d'un système qui doit être constitué pierre par pierre depuis les fondations et qui, une fois constitué, pourra être mis en route, ou qui, s'il n'est que partiellement constitué, ne peut être que partiellement mis en route, cette mise en route partielle ne visant qu'à la consolidation du système : il n'y a plus dès lors d'activités de communication, mais seulement des exercices, au mieux des simulacres d'activité sans finalité réelle. On peut s'interroger aussi sur les critères de rationalité de la progression. Le seul critère acceptable serait celui de la conformité avec les processus d'acquisition réels, avec les séquences d'acquisition, s'il y en a. Une rationalité extérieure, empruntée à des théories linguistiques étrangères aux problèmes de l'acquisition ou à des habitudes de pensée, peut fort bien contredire les processus effectivement à l'œuvre, comme le montre l'étude empirique de Felix et Hahn (1985 : 223-238).

## 5. Conclusion

- 70 On voit que les conditions d'interaction dans la classe de langue étrangère et les finalités de l'enseignement bouleversent complètement l'économie générale de la communication exolingue et de l'apprentissage naturel, dont on a vu qu'il peut se greffer sur elle comme un but secondaire congruent avec le but directeur de la communication. Dans la classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée.
- 71 L'approche communicative dans l'enseignement des LE serait-elle un leurre ? L'élève n'y est-il pas mis dans une situation de double contrainte que résume la maxime : *communique!* (c'est-à-dire « agis en coopération avec tes partenaires en vue de la réalisation d'un but de communication ») ? La contradiction réside dans le fait que le candidat-apprenant qu'il est ne pourrait communiquer en ce sens sans sortir de son rôle d'élève et d'ailleurs il n'en aura pas le loisir. Et s'il ne communique pas, il sort également de son rôle d'élève tel que l'enseignant lui enjoint de le réaliser.
- 72 Comment sortir de cette aporie ? On peut soit chercher des palliatifs, sans modifier la situation ni les objectifs, soit modifier les objectifs : le seul enseignement où la communication garde sa structure semble être celui qui s'inspire des modèles canadiens d'immersion qui consistent à enseigner *dans* la langue et non à enseigner la langue. On connaît les succès et les limites de ce type d'enseignement : communication aisée, mais fossilisation assez rapide de la langue acquise. Mais on peut remarquer aussi que la classe de LE est, dans son organisation aussi bien que dans sa finalité, proche des cours de lecture et d'orthographe de l'enseignement élémentaire : ce qu'on apprend là, ce n'est pas la langue maternelle et la communication dans la langue maternelle, mais des « pratiques verbales secondes » (Bakhtine, 1979 ; Bronckart, 1992), c'est-à-dire des formes d'organisation langagière écrites ou liées à l'écrit. Si cette similitude existe réellement, alors ne devrait-on pas en tirer la conclusion qu'il conviendrait d'assigner

aux classes de LE comme finalité l'apprentissage de la capacité d'utiliser un système écrit en complément et en soutien des classes « immergées » où serait *pratiquée* la communication ?

---

## NOTES

1. Rappelons que la réciprocité des perspectives (Schütz, 1962) permet aux partenaires de l'interaction d'admettre pratiquement qu'ils peuvent coordonner leurs interprétations de la situation dans le cadre d'un savoir social partagé. Cf. Bange (1992).

2. C'est cette complexité que reflète de manière à mon avis déformée l'opposition faite par Krashen entre processus inconscients d'acquisition et apprentissage conscient. L'erreur de Krashen est d'établir une frontière infranchissable entre processus conscients et inconscients, ce qui revient à rendre impossible l'automatisation des processus conscients et également impossible l'accès explicite à des savoirs procéduraux.

3. L'évaluation proprement dite est fréquemment précédée d'un acte subordonné : l'acceptation. L'acceptation est utilisée quand la réponse n'est pas bonne, mais que l'enseignant veut encourager l'élève, ou quand elle est bonne sous certains aspects seulement. L'évaluation peut également être suivie (second acte subordonné, selon Sinclair / Coulthard) d'un commentaire.

4. Symboles utilisés dans les transcriptions :

O pause brève

OO pause moyenne

OchiffreO pause longue avec indication de la durée en secondes

 intonation montante

 intonation descendante

: allongement d'une syllabe

= effacement d'une syllabe ou interruption d'un mot

(...) passage incompréhensible

(vois / crois) passage incertain

s'appelle emphase

Les chevauchements sont marqués à l'aide d'un signe + marquant le début et la fin du chevauchement sur les lignes concernées.

Les commentaires sont indiqués sur la même ligne que l'énoncé. La puissance, la rapidité ou le changement de registre peuvent être indiqués par un commentaire. Le commentaire est placé au début de l'énoncé sur lequel il porte. La fin est indiquée par la reprise de l'initiale. 'Ex. FORT.....F ; BAS....B ; VITE....V ; etc.)

5. Rappelons brièvement qu'un récit est ici considéré comme une forme discursive complexe qui, selon Labov et Waletzky (1967) a une fonction référentielle concernant une expérience passée et qui, dans sa forme développée, comporte une succession de séquences dénommées *setting*, *complication*, *evaluation*, *resolution*, *coda*. Un récit ne peut être réalisé en un seul énoncé et requiert donc un droit de parole extensif. Enfin, la construction d'un récit implique un savoir-faire linguistique sur les connecteurs et la temporalité. C'est donc une forme de discours particulièrement intéressante dans une perspective d'apprentissage.

---

AUTEUR

**PIERRE BANGE**

Université Lumière Lyon II