

LES THEORIES D'APPRENTISSAGE FACE A LA LANGUE MATERNELLE ET AUX ERREURS INTERFERENTIELLES

Hypothèses de départ

Tous les enseignants connaissent que les apprenants en langue étrangère commettent un nombre d'«erreurs»¹ qui sont dues aux emprunts d'éléments de la langue maternelle: constatation banale mais pas «anodyme», dans la mesure où on a longtemps dramatisé les erreurs des apprenants.

Genèse des erreurs interférentielles

A partir de son incapacité d'intérioriser les règles en L. E., l'apprenant se développe une série d'hypothèses et de règles aboutissant à des formes erronées là où il dispose d'informations insuffisantes sur le système de la L.E. Lors de ses hypothèses l'apprenant transfère dans la L.E. des habitudes linguistiques de la L.M. Il en résulte que l'apprenant procède par activités cognitives qui sont à l'origine des erreurs interférentielles, appelées «interférences». Prenant comme postulat que la L.M. filtre tous les savoirs, toutes les expériences, on est amené à prétendre que nous ne pouvons pas empêcher les activités réflexives de l'apprenant consistant à prendre conscience de la connaissance à l'analyser pour porter des jugements, à la décomposer, à la comparer, à l'explicitier, à la formuler d'une manière personnelle.

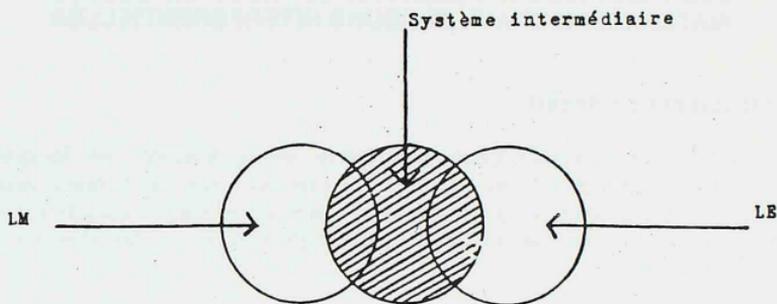
Les apprenants recourent à ces emprunts pour résoudre un problème ponctuel d'expression en L.E. Or, ils construisent «un système approché»², qui partage certains traits des deux langues (LM et LE), que celles-ci partagent ou non des traits en commun. Ce système

1. En didactique des langues on utilise le concept «erreur» pour désigner une forme erronée (déviante, due au recours à la langue maternelle et aux emprunts d'éléments appartenant à la langue maternelle (je suis quatorze ans, le Paris est en France, il n'attend pas personne, etc.).

Par ailleurs, on utilise le concept «faute» ou «lapsus» pour désigner les fautes portant sur le système de la langue étrangère, dues à une méconnaissance, à l'oubli, à la fatigue, à la distraction, etc. (Les enfants vont au cinéma, vous disez..., etc.).

2. Noyau C. 1976 «Les français approchés des travailleurs immigrés: un nouveau champ de recherche», dans Langue Française no 29 p. 46.

«intermédiaire» pourrait être figuré par le schéma suivant³.



Comme le fait remarquer Gaonac'h⁴ «l'interlangue n'est pas un sous-ensemble de la langue-cible, mais le résultat d'une activité mentale. Celle-ci doit répondre à une double contrainte.

— les limites des capacités de traitement qui impliquent une réduction de la charge mentale telle que seuls certains aspects de la langue sont pris en compte à un moment donné de l'acquisition;

— la nécessité d'expression et de communication, qui conduit à utiliser au maximum les aspects répérés, et donc éventuellement à en reconstruire le statut linguistique».

Par ailleurs, Gaonac'h conçoit le processus d'acquisition d'une LE comme étant caractérisé par une très grande variabilité et une flexibilité. Ce qui revient à dire que l'acquisition d'une LE implique une multiplicité de processus ainsi qu'une pluralité de niveaux de fonctionnement des activités cognitives du langage impliquées par la situation: activités de simplification, de généralisation, de décomposition, de réduction, etc.

Gaonac'h⁵ note également «la présence simultanée de processus identiques et de processus différents et considère que les stratégies développées par rapport à l'utilisation de ces processus sont largement différentes, et surtout sont beaucoup plus riches, variées, flexibles chez l'adulte ou l'adolescent que chez l'enfant».

Corder⁶ oppose les acquisitions «naturelles» (LM) aux acquisitions

3. Schéma emprunté à S. Pit Corder 1980 «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs» dans *Langages* no 57, p. 20.

4. Gaonac'h D, 1987 «théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère», LAL Credif-Hâtier Paris, p. 145.

5. Gaonac'h 1987, *Ibid.* p. 46.

6. Corder S. - P. 1980 «Que signifient les erreurs des apprenants» dans *Langages* no 57,

«conscientes et raisonnées» (LE), dans la mesure où les premières sont liées aux productions «spontanées» alors que les secondes sont liées aux productions «non spontanées».

De même Krashen⁷ oppose l'apprentissage à l'acquisition: l'apprentissage suppose la maîtrise des règles explicitées, alors que l'acquisition est fondée sur les règles intériorisées, élaborées par le sujet.

Or, en début d'apprentissage dans le cas de la LM le processus de production pourrait correspondre à des connaissances acquises (expression spontanée), alors que dans le cas de la LE le processus de production pourrait correspondre à des connaissances apprises (expression d'ordre ésotérique, soumise à un auto-contrôle).

Cognitivism et processus cognitif

L'objet de la psychologie cognitive est l'analyse des opérations mentales qui sont en jeu dans les activités humaines et plus précisément les activités pluridimensionnelles, telles que les activités de langage. Les opérations mentales constituent un dispositif particulièrement complexe: de nature variée, se construisent, se combinent, se superposent, se décomposent selon des interactions endogènes et exogènes et aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée.

Gaonac'h⁸ désigne par processus cognitif «l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. Ces opérations portent sur des objets abstraits, les informations, c'est-à-dire des représentations mentales portant sur des significations, des connaissances... Le sujet humain est ainsi considéré comme un «système de traitement de l'information». Une première fonction de ce système est la transformation des caractéristiques physiques du stimulus en représentations mentales: il s'agit de traiter l'information sensorielle pour en extraire les propriétés symboliques (identification des formes, des objets, des éléments de la langue...).

Gaonac'h⁹, essayant d'écartier un malentendu souvent rencontré, ajoute que la psychologie cognitive «n'a pas pour seule ambition l'analyse d'opérations mentales de haut niveau, qui relèveraient de la prise de conscience métacognitive ou métalinguistique. Il nous apparaît, bien au contraire, que son intérêt majeur porte sur la possibilité de rendre compte

pp. 10-15.

7. Krashen S-D, 1976, «Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning», TESOL Quaterly no 10, pp. 160-170.

8. Gaonac'h D 1990, «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive», dans LFM no Spécial, Recherches et Applications, p. 4.

9. Gaonac'h D 1990, *Ibid*, p. 4.

du haut degré d'intrication entre des processus de différents niveaux, et de l'importance que présente cette intrication dans des activités comme le langage. L'étude des facteurs qui assurent le contrôle des activités de langage, c'est-à-dire la mise en œuvre ordonnée des différents processus en jeu, paraît être de ce point de vue, un axe de recherche fructueux (Blalystock, John - Steiner). Elle conduit à mettre en évidence l'effet d'un contrôle délibéré, par le locuteur, de certains aspects des activités de production / compréhension (c'est-à-dire de processus qui y sont en jeu)».

Or, ces hypothèses nous amènent à admettre que les opérations mentales ainsi que les processus au niveau de la compréhension et de la production de langage sont de nature variée et très complexe.

Méthodologiquement parlant en didactique des langues étrangères, les processus de compréhension et de production font partie des processus cognitifs prédéveloppés par la langue-source.

Un des buts poursuivis par une théorie cognitive de l'acquisition des langues étrangères est de rendre compte de cette variabilité à travers les ressources mentales et les opérations cognitives mises en œuvre par les apprenants pour acquérir et utiliser une langue étrangère.

La psychologie cognitive postule que le recours à la langue-source est fondamental dans la mesure où il est un des fondements du nouveau système construit par l'apprenant (système intermédiaire).

Giacobbe¹⁰ attribue un caractère systémique au recours de l'apprenant à sa langue maternelle, dans la mesure où «construire l'interlangue est construire un système». Selon Giacobbe et Kellerman le rapprochement de la langue-source et de la langue-cible est d'ordre «psychotypologique». «L'apprenant active le système linguistique de référence (de la langue-source) afin de résoudre ses problèmes relatifs à la construction du système de l'interlangue». Par ailleurs, ce rapprochement a un caractère opératoire: il doit «se traduire par des hypothèses opératoires qui, en transformant, les formes "prélevées" de la langue première, permettent de les intégrer dans le cadre de l'interlangue»¹².

L'enseignement cognitif des langues étrangères privilégie les composantes cognitives de la tâche des apprenants et les activités sociales dans lesquelles elles s'investissent. Dès lors, se sont les rapports entre le sujet en situation d'apprentissage, et le milieu socioculturel qui suscitent l'intérêt de l'enseignement cognitif, à savoir le vécu de l'apprenant qui est sollicité par l'intégration et l'intériorisation du langage.

10. Giacobbe J. 1990. «Le recours à la langue première: une approche cognitive», dans LFM no Special, Recherches et Application, p. 122.

11. Giacobbe J. 1990, Ibid, p. 122.

12. Giacobbe J. 1990, Ibid, p. 122.

Rappelons également le rôle du langage intérieur, les diverses modalités du stockage et du traitement des informations et des acquis, les praxis de l'inconscient, l'«identité atomisée»¹³ de l'individu, ses attentes et ses stratégies d'insertion sociale. Ces stratégies relèvent de la compétence sociolinguistique, cette dernière ne se limitant pas à l'interlocution mécanique en face à face. Comme chacun sait, le langage est un phénomène pluridimensionnel qui a aussi bien une spécificité sociale et historique que des composantes humaines et génétiques. Le langage est créatif, est «energeia»¹⁴ pour reprendre le terme de Hymes.

La typologie de traductions selon Jakobson¹⁵

Selon Jakobson «pour le linguiste comme pour l'utilisateur ordinaire du langage, le sens d'un mot n'est rien d'autre que sa traduction par un autre signe qui peut lui être substitué».

Cette affirmation lui permet d'établir une typologie de traductions:

1. La traduction *interlinguale* qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue;
2. La traduction *intra-linguale* qui consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes linguistiques de la même langue;
3. La traduction *inter-sémiotique* qui consiste en l'interprétation de signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques (extra-linguistiques).

Le processus d'apprentissage dans les méthodes Grammaire-Traduction et Lecture-Traduction et le rôle de la langue maternelle

Ces méthodes dites aussi méthodes «traditionnelles» ou méthodes «bilingues» ont été dominantes en Europe dès la fin du XVIème siècle. Elles exigent non seulement que les enseignants aient une bonne compétence de la langue-cible, mais aussi qu'ils soient capables d'en expliquer le fonctionnement et d'en traduire les énoncés en langue-source.

La forme familière du déroulement d'un cours de la méthode Grammaire-Traduction est la suivante: l'enseignant présente et explique en L1 des règles grammaticales concernant la L2 en les illustrant d'exemples en L1 et en langue L2. Il recourt donc à une terminologie qui est

13. Calliabetso P., 1991 «Intercommunication culturelles européenne en classe de langue» dans Europe plurilingue, revue de l'ARLE, publications de l'Université Paris VIII, p. 92.

14. Hymes H. 1984, «Vers une compétence de communication» LAL Crédif-Hatier, p. 24.

15. Jakobson R., 1963 «Aspects linguistiques de la traduction», dans Essais de linguistique générale, Ed. de Minit Paris, p. 79.



à la base d'une certaine conception du langage, des langues et du processus d'apprentissage. Les exercices de vérification de l'apprentissage des règles grammaticales et des équivalences interlinguales sont les thèmes et les versions.

Le principe de base de la méthode Lecture-Traduction est le suivant: la familiarisation des apprenants avec le fonctionnement du système de la L2 doit être centrée sur la «fréquentation assidue de textes étrangers (en général des «morceaux choisis» de prose ou des «documents authentiques» dont les références ne les déroutent pas trop), présentés sous leur forme originale ou sous une forme adaptée, et qu'ils comprendront à l'aide d'une traduction en L1 fournie par le maître ou par le manuel»¹⁶.

La différence avec la méthode Grammaire-Traduction réside dans le fait que la traduction (interlinguale) est appliquée dès le début de l'enseignement / apprentissage à des textes et non à des phrases ou des listes de mots isolés.

Selon Cortese¹⁷ la traduction interlinguale «est une activité cognitive mettant en jeu des compétences qui peuvent être tout à la fois enseignées et contrôlées de manière indépendante. On soutient que l'interprétation des textes nécessite des connaissances socioculturelles approfondies, tout autant que des compétences textuelles et une bonne perception des variétés de langage. Une science des textes multidisciplinaire, fondée sur une approche cognitive, peut fournir des lignes directrices à l'observation et à l'entraînement des compétences de traduction, à condition de mettre l'accent non sur une typologie mais plutôt sur l'analyse des structures cognitives qui sont mises en œuvre dans le processus de traduction lui-même. On conçoit ce processus comme hautement interactif et constitué d'un ensemble de sous-processus complexes: réception du texte-source, médiation culturelle, production du texte-cible. Bien que la réception soit nécessairement première, ces sous-processus et les stratégies qui leur sont liées ne sont pas activés de façon linéaire, mais sont constamment soumis à des stratégies métacognitives de contrôle et de révision».

À l'heure actuelle on assiste à un changement d'attitude à l'égard de la langue maternelle. Ce changement est particulièrement marquant, car il va de l'exclusion à la réintégration de la langue maternelle (L1) dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (L2).

Lescœur¹⁸ «considère que l'apprentissage d'une langue seconde se trouve avant tout confronté à la langue première et à l'acquisition de celle-

16 Besse H. 1985, «Méthodes et pratiques des manuels de langue», Essais, Collection dirigée par V. Férenczi, Crédif-Didier Paris.

17. Cortese G. 1990, «Cognition, métacognition, traduction» dans LFM no Spécial, Recherches et Applications, p. 124.

18. Lescœur R. 1985, «La Traduction on outil informatique au service de la didactique,

ci. La préexistence de celle-ci a obligatoirement une action sur cet apprentissage. Par conséquent le refoulement et la non-référence systématique à la L1, prônés par les défenseurs des «méthodes naturelles» ne paraît pas bénéfique pour l'apprentissage en L2. La traduction n'est plus considérée comme une pratique dangereuse dans la mesure où elle amène l'élève à réfléchir sur les analogies et les différences des deux systèmes linguistiques en présence».

Traduction interlinguale et rôle de la langue maternelle

Soit l'énoncé français «j'ai chaud». La manifestation phonique de cet énoncé constitue le signifiant (forme graphique ou phonique). Le signifié (sens manifesté par le signe) est ce que le locuteur veut dire lorsqu'il émet l'énoncé «j'ai chaud». Lorsque l'apprenant veut passer du signifiant au signifié d'un énoncé étranger, il se heurte à un mur qui sépare le signifié du signifiant. Ainsi que le rappelle Guénot¹⁹, connaître une langue, «c'est associer spontanément et en connaissance de cause des signifiants qu'on articule à des signifiés». Ce mur pourrait être figuré ainsi:

signifiant

signifié

Evidemment, ce mur ne se lève que pour l'apprenant grec; pour le français qui, sentant qu'il a chaud, articule spontanément la phrase «j'ai chaud», il n'existe pas. Dans des circonstances identiques, l'apprenant grec dira aussi spontanément: «ζεσταίνομαι». Pas de mur entre le signifiant et le signifié en ce qui le concerne non plus. L'itinéraire franchi par l'apprenant grec qui cherche à accéder au sens de la phrase française «j'ai chaud» en passant par le grec pourrait être figuré par le dessin qui suit:

¹⁹ dans Enseignement Assisté par Ordinateur des langues étrangères, Hâtier, Paris, pp. 129.

19. Guénot J. 1964, «Clés pour les langues vivantes», Ed. Seghers Paris, p. 110.



Le parcours de la compréhension par la traduction interlinguale passe par (1), (2), (3), (4). Autrement dit, en entendant les sons qui constituent la manifestation signifiante de la phrase française, l'apprenant grec se réfère à la phrase grecque que l'enseignant lui dit d'être équivalente. Or, comme le dit Guénot, le mur qui existe entre le signifiant et le signifié de la phrase française est contourné.

Le parcours de la compréhension par la traduction interlinguale rejoint quelques idées de Janitsa²⁰.

— Toute expression langagière est précédée d'une «intention» ou d'un «projet» de parole qui est le résultat d'une activité de pensée.

— Cette «intention» globale est «traduite» en une suite de signes linguistiques sélectionnés par le locuteur selon des critères variables et complexes.

— La production de langage s'accompagne d'une activité d'anticipation et de rétroaction non moins complexe: anticipation à la fois des «intentions» suivantes et de la «traduction» de ces intentions en signes linguistiques, rétroaction sur les énoncés produits.

Behaviorisme et processus mécanique

Le principe fondamental du processus d'apprentissage du point de vue behavioriste est à la base de la psychologie associationniste, à savoir à la base du principe de la «contiguïté associative»²¹.

La thèse behavioriste postule qu'un bon enseignement conduit à un apprentissage sans erreurs, voire à un enseignement censé faire éviter

20. Janitsa J. 1990, «L'analyse contrastive, la psycholinguistique et la didactique des langues. Alliance contre nature?», dans *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Publications de la Sorbonne Nouvelle, p. 62.

21. Gaonac'h D. 1987, «Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère» op. cit., p. 31.

aux apprenants le recours «perturbateur» à la langue-source. Elle prédit donc la possibilité d'un réseau de contingences de renforcement maîtrisable et contrôlable.

Le psychologue behavioriste Skinner, dans son ouvrage *Verbal Behaviour*²², considère que ces contingences sont à la base de tout comportement. Comme le note Gaonac'h²³ «elles correspondent à l'interaction entre trois classes d'événements successifs: une stimulation (occasion de production d'une réponse), un comportement de l'organisme (réponse), et un événement extérieur à l'organisme, qui suit le comportement».

Dès lors, selon la pédagogie behavioriste le processus d'apprentissage est considéré comme un ensemble d'activités conditionnées par des facteurs environnementaux, voire par des facteurs exogéniques. Autrement dit, selon les conceptions pédagogiques de Skinner l'enseignement devrait «ménager des contingences de renforcement susceptibles d'accroître la possibilité d'apparition de réponses adéquates, dans un certain contexte situationnel sous le contrôle de renforcements environnementaux»²⁴. Il s'ensuit que, Skinner récuse tout mentalisme, tout processus «ésotérique».

Chomsky²⁵ a sévèrement critiqué les fondements psychologiques et linguistiques sur lesquels reposent les méthodes fondées sur la psychologie skinnerienne. Il constate que les courants psychologiques sous-jacents à ces méthodes et plus précisément le béhaviorisme sont contestables. «Les principes à la base de ces théories sont à la fois, inadéquats puisqu'ils ne peuvent rendre compte ni de la créativité du langage, ni des règles abstraites sous-jacentes dans l'emploi quotidien de la langue et sont mal posés puisqu'ils ne s'intéressent qu'à des aspects marginaux de la question (...). Je suis à vrai dire, plutôt sceptique quant à la portée, pour l'enseignement des langues, des vues et des conceptions auxquelles on a abouti en linguistique et en psychologie».

Il est évident que l'apprentissage d'une langue ne devrait nullement consister en l'acquisition mécanique de «stéréotypes» linguistiques, afin d'éviter les erreurs des apprenants, mais au contraire en l'acquisition d'une compétence sociolinguistique permettant à l'apprenant de faire face à ses problèmes sociolinguistiques, psycholinguistiques et culturels, même en adoptant un discours fautif.

Gaonac'h²⁶ reproche ainsi au behaviorisme d'être «incapable de rendre

22. Skinner B-F 1957, «Verbal behaviour», Appleton Century Crofts, New-York, pp. 15-27.

23. Gaonac'h D. 1987, op. cit. p. 21.

24. Gaonac'h D. 1987, *ibid.*, p. 24.

25. Chomsky N. c. 1966-1972, «Théorie Linguistique», dans LFM no 8, pp. 6-14.

26. Roulet E. 1976, «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes

compte de l'occurrence, dans les productions verbales d'un individu, de phrases entièrement nouvelles, c'est-à-dire de combinaisons d'éléments linguistiques encore jamais produites et renforcées, donc non apprises. Il paraît d'ailleurs totalement invraisemblable que toutes les combinaisons d'un système aussi complexe que le langage humain puisse être «apprises» par des mécanismes aussi simples que ceux envisagés par Skinner».

La Linguistique Structurale et la Pédagogie Behavioriste face à la langue maternelle et l'erreur interférentielle

C'est la Méthode Audiovisuelle développée en France dans les années 60, à partir des travaux de Guberina et des chercheurs du CREDIF, que l'on considère comme l'application la plus authentique de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste (présentation orale des dialogues fabriqués en situation, exercices structuraux, surapprentissage, acquisition d'automatismes et d'habitudes linguistiques).

Les principes de base de cette application sont les suivants:

1. Le langage est un comportement verbal pouvant être acquis au moyen d'un surapprentissage;
2. La forme orale est prédominante, alors que la forme écrite est son prolongement;
3. Une bonne méthode doit entraîner l'apprenant à produire des comportements verbaux;
4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique dont l'objectif primaire doit être la formation d'habitudes linguistiques, renforcées systématiquement par les exercices de répétition et de mémorisation ainsi que par les exercices structuraux (fondés sur le principe behavioriste de généralisation).
5. L'enseignement d'une langue ne doit pas recourir à des activités intellectuelles, voire cognitives;
6. L'enseignement doit être centré sur des modèles qui visent à faciliter la production mécanique de comportements verbaux;
7. Recours à une progression linéaire (du simple au complexe);
8. Recours à un schéma méthodologique clos et bien structuré;
9. Le recours à la langue maternelle (langue-source) doit être constamment interdit afin d'éviter les erreurs interférentielles

d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», dans ELA no 21 Didier Paris, pp. 44-45.

(interférences).

10. Recours à la traduction inter-sémiotique;

11. La méthode doit faire appel à l'image censée jouer le rôle de «relais neutre», voire de «cloison étanche» entre la langue-source et la langue-cible.

12. Une bonne méthode doit permettre à l'apprenant de produire des énoncés corrects.

Roulet²⁶ résume de la manière suivante les apports de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste.

«Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage... Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale».

Il est clair que l'enseignement audiovisuel, tel qu'il est prévu, doit permettre à l'apprenant de produire des énoncés corrects et de se produire implicitement le système de la langue étrangère grâce à l'organisation de la matière à enseigner, à la progression rigoureuse, aux activités mécaniques destinées à fixer les structures de la langue, enfin grâce au «bain iconique» assuré par l'utilisation systématique de l'image codée ou situationnelle.

Il en découle que les habitudes linguistiques et psycholinguistiques de l'apprenant dans sa langue maternelle ne sont réinvesties dans le processus d'apprentissage. En revanche, le «bain iconique» d'une part, et, d'autre part, l'organisation générale d'un cours audiovisuel devrait permettre à l'apprenant de court-circuiter la langue maternelle et d'accéder au sens étranger sans son truchement.

Le parcours de la compréhension du sens étranger par la traduction inter-sémiotique

Reprenons l'énoncé «j'ai chaud» illustré par l'image d'une jeune fille en

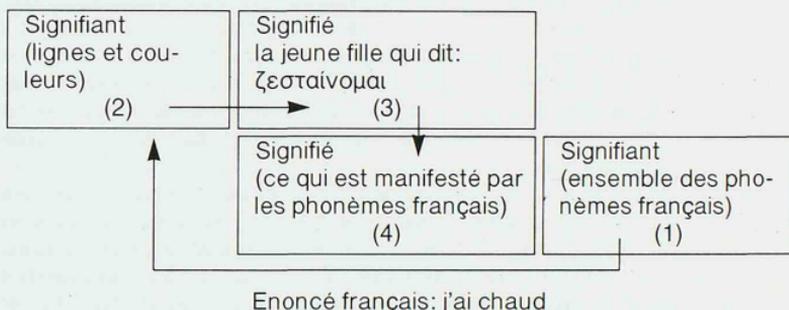
26. Roulet E. 1976, "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", dans ELA n° 21 Didier Paris, pp. 44-45.

train d'essuyer son front d'où coulent de grosses gouttes de sueur. Selon le souhait des tenants de la méthode audiovisuelle l'apprenant devrait accéder au sens de l'énoncé étranger sans le recours à sa langue maternelle.

Encore faudrait-il ajouter que cette image, comme toute image constitue une sous-langue de signes ouverts à l'interprétation immédiate et personnelle de chaque apprenant, dans la mesure où l'image n'a pas de sens rigoureux. Elle est décodée comme un signe décomposé en un signifiant et en un grand nombre de signifiés. L'opération effectuée par un apprenant grec qui cherche à accéder au sens de l'énoncé «j'ai chaud» au moyen de l'image pourrait être figuré par le schéma qui suit.



Image: un jeune fille en train d'essuyer son front d'où coulent de grosses gouttes de sueur.



Soulignons avec Guénot que l'itinéraire de la compréhension du sens ou moyen de l'image sont les étapes (1), (2), (3), (4). Il en résulte que le mur entre le signifiant et le signifié dans l'apprentissage de l'énoncé français n'est pas franchi; il est, comme dans le cas de la traduction interlinguale contourné.

Le support iconique: un champ d'aventure interprétative?

Toute image est polysémique, elle implique, sous-jacente à ses signifiants, «une chaîne flottante de signifiés»²⁷, dont le lecteur peut en privilégier certains et ignorer les autres. Les contraintes de l'image sont souvent floues et ne conduisent pas impérativement à la construction d'un sens obligé, d'un sens unique. L'image agit sur l'apprenant à la manière d'une espèce de «provocation» à la découverte sémantique, elle met en branle l'activité sémiotique, mais tout, ou presque tout, reste à faire; l'apprenant est incité à s'engager dans ce qu'il ne perçoit pas forcément comme étant une aventure interprétative dont les issues, tout en étant variées, n'excluent pas pour autant les égarements, les déviations, les glissements.

Reprenons, pour illustrer notre propos, l'image de la jeune fille qui a chaud.



L'image représente une jeune fille en train d'essuyer les grosses gouttes de sueur qui coulent de son front. On sait qu'elles marquent, moitié par analogie et moitié par convention, l'existence d'une chaleur accablante. Le message souhaité est à la première personne: «j'ai chaud»; il peut être attesté dans le corpus des interprétations, de même que le message à la troisième personne; faute d'indications précises, la lecture est laissée, sur ce point, à la discrétion du lecteur. J'ai chaud; elle a chaud; elle dit qu'elle a chaud. Par ailleurs, la transpiration est un indice qui appartient à plusieurs chaînes de contiguités²⁸:

on transpire:

- sous un soleil accablant;
- quand on est grippé;
- quand on a de la fièvre;
- quand on souffre physiquement ou moralement;
- quand on a peur;
- quand on est inquiet;

27. Barthes R. 1964, «Rhétorique de l'image», dans *Communications* no 4, Paris Seuil, p44.

28. Calliabetso P. 1992, «Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE: vers une étude

- après une longue course;
- après un travail pénible;
- après un discours fatigant;
- en présence ou à la pensée d'un danger;
- à la suite d'une émotion;
- à la suite d'une panique soudaine;
- pendant une attente fiévreuse, etc.

Chacune de ces situations représente une circonstance dans laquelle on est souvent amené à transpirer et le geste de s'essuyer le front en est l'indice. Il est à remarquer qu'on peut déjà prévoir la possibilité d'un grand nombre d'interprétations différentes de la même image, dont on dira qu'aucune n'est interdite par le message iconographique. Le lecteur peut décoder: j'ai chaud; j'ai vachement chaud; il fait très chaud; il fait vachement chaud; quelle chaleur; quel soleil accablant!; impossible de supporter cette chaleur; quelle chaleur étouffante!; j'étouffe; je ruisselle de sueur; il fait une chaleur à crever; on crève de chaud ici; j'ai pris un coup de soleil; j'ai de la fièvre; j'ai très mal; je suis crevée; j'ai été effrayée; j'ai été paniqué; j'ai eu un choc; j'ai été vivement émue, etc.

Force est de constater que dans le champ de l'image didactique tout n'est pas pour le mieux, loin de là. Cette hypothèse rejoint les expériences de M. Tardy²⁹ selon lequel «chaque lecteur sollicité par les stimulations iconographiques à s'engager dans la production d'une signification se trouve, à plusieurs reprises, devant la nécessité d'effectuer un choix. La conduite de la lecture est composée de plusieurs opérations d'essais, de tâtonnements dont les résultats s'ajustent les uns sur les autres pour donner naissance à une équilibration sémantique terminale».

Par ailleurs, il faut signaler qu'une image, même simple, est ambiguë. L'image d'une voiture peut être suivie d'un grand nombre d'énoncés qui tous dénoteront sa présence mais pour des propos différents et dans des situations différentes. Ainsi une image représentant une voiture pourra dénoter: «c'est une voiture de luxe»; «c'est une voiture française»; «c'est une voiture bleue»; «c'est la voiture de Paul», etc. Cette polysémie revient à dire qu'on ne peut parler que d'une vague correspondance entre ce qui est représenté et ce qui est signifié, et que l'objet représenté doit être considéré comme une chose en relation physique existentielle avec ce qui est signifié. L'acte de lecture d'une image est donc «un acte de sémantisation, un accouchement de sens»³⁰. Par ailleurs, considérons,

critique des méthodes et des théories d'apprentissage connexes», Αθανασόπουλος Σ. — Παπαδάκης Σ., Αθήνα.

29. Tardy M. 1975, «La fonction sémantique de l'image», dans ELA no 17, p. 37.

30. Porcher L. 1976, «Introduction à une sémiotique des images», Crédiff - Didier Paris, p. 132.

pour illustrer notre propos, le rôle joué par l'image en tant que souvenir: «une simple photo peut raconter toute une amitié, toute une vie»³¹, toute une expérience.

L'opacité de l'association de l'image texte

Ch. Peirce³² appelle «une image sans légende ou sans étiquette une sous-icône», et J-L Schefer³³ ajoute que «l'image n'a pas de structure à priori, elle a des structures textuelles». Dans la plupart des méthodes audiovisuelles, le texte existe dans le livre des apprenants ou bien il est donné par le magnétophone, mais les apprenants ignorent ce qu'il signifie; le texte ne peut donc désambigüiser l'image, et, dans ces conditions, il devient aussi une image dans la mesure où il reste muet pour des lecteurs non prévenus. Les apprenants voient les images et le texte qui les accompagne et y projettent de multiples interprétations suivant leur propre stratégie individuelle d'approches du sens, suivant leurs propres «connotations»³⁴ et leurs fantasmes.

Les méthodes audiovisuelles superposent, tout au long du processus de l'acquisition de la langue étrangère, des images visuelles et auditives et prétendent que cette superposition permet de faire l'économie de l'explication, dans quelque langue que ce soit, de toute signification: selon les concepteurs de cette méthodologie, les associations inconscientes entre les deux séries d'images agissent directement sur les mécanismes du cerveau et contribuent à mettre la signification entre parenthèses. Cette idée est due à la conception behavioriste qui postule qu'on peut rendre compte du fonctionnement et de la nature du langage par une analyse formelle de ses éléments tels qu'ils apparaissent, dans le déroulement syntagmatique de la parole.

Prenant comme postulat, d'une part, que nous pouvons distinguer «la structure superficielle de la phrase, organisation en catégories et en syntagmes, de la structure profonde, sous-jacente, également organisation de catégories et de syntagmes, mais d'un caractère plus abstrait»³⁵, et, d'autre part, que la lecture de l'image, loin d'être un acte

31. De Margerie Ch. et Porcher L., 1981 «Des medias dans les cours de langue», CLE International Paris, p. 44.

32. Peirce Ch. - S. 1965, «Collected papers II», Harvard University Press, Cambridge, p. 158.

33. Schefer 1969, «Scénographie d'un tableau», Ed. Seuil Paris, p. 124.

34. Vanoye 1979 considère les sens connoté variable suivant les personnes, les époques, etc. Expression, Communication, Col U, A. Colin Paris, p. 30.

35. Chomsky N. 1969, «Language and Mind», trad fr. «Le langage et la pensée», Payot

inconscient, est toujours un acte conscient, nous comprenons mal la mise entre parenthèses de la structuration de la signification.

Ces hypothèses rejoignent la thèse de Slama-Cazacu³⁶. «(...) ce n'est pas tout à fait juste de parler de la lecture comme d'un "processus", car en réalité il s'agit d'un ensemble de processus psychiques et il serait peut-être plus correct de nommer la lecture "un comportement humain" ou une "activité", composée d'une multitude de processus, diversifiés en fonction de la finalité poursuivie (implicitement du "texte" respectif), des "marches" de réalisation atteintes et des étapes de l'apprentissage».

Pour illustrer ces propos, on pourrait rejoindre également les hypothèses de Moirand³⁷: «(...) la forme du texte (ses organisations sémiologiques, iconiques et typographiques) ainsi que la connaissance de la situation de communication à l'origine de sa production (en partie réparable à certains indices iconiques et linguistiques) favorisent chez le lecteur l'élaboration d'un projet. Le projet originel et le texte lui-même (ses caractéristiques sémiologiques, linguistiques et pragmatiques) vont amener le lecteur à formuler des hypothèses sur le contenu (sémantisation) et des prévisions sur sa forme (structuration), hypothèses et prévisions découlant de la confrontation des indices situationnels et textuels avec les connaissances antérieures du lecteur, emmagasinées dans sa mémoire à long terme (il s'agit là des "schèmes cognitifs" des psychologues). Dès lors, les opérations de lecture (identification, anticipation par inférence, vérification), effectuées par le lecteur relèvent de ses compétences préacquisées (compétence linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle), à savoir de son vécu.»

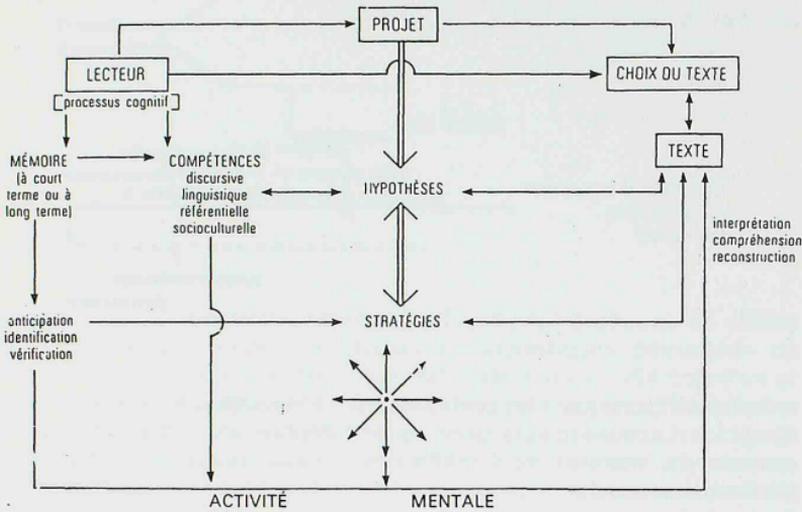
Le parcours de ces opérations mentales qui sont à l'origine du projet d'interprétation et de lecture du lecteur est figuré par Moirand³⁸ par le schéma suivant.

Paris, p. 49.

36. Slama - Cazacu T. 1989, «Niveau linguistique et décodage complexe en lecture», dans *Revue Roumaine de Linguistique* T. XXVI no 2, p. 34.

37. Moirand S. 1982, «Enseigner à communiquer en langue étrangère», Coll. F. Recherches / Applications, Hachette Paris, p. 128.

38. Schéma emprunté à Moirand 1982 dans «Enseigner à communiquer en langues étrangères» op. cit., p. 129.



Techniques de classe liées au surapprentissage, à la réminiscence et à la satiation de l'erreur

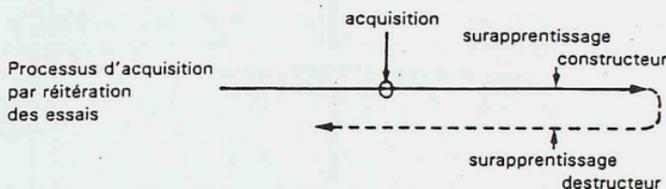
On pourrait en dire autant sur les carences observées au niveau des activités liées à la répétition, au surapprentissage, à la réminiscence (réussite), à la satiation de l'erreur.

Ainsi, exiger la réitération exacte du modèle à acquérir c'est ignorer que ce sont les variations qui rendent la répétition opératoire, dans la mesure où ce sont ces variations qui contribuent à la composition, à la décomposition, à la structuration, à la réappropriation et à la restructuration du savoir par l'apprenant lui-même.

Encore faut-il souligner avec Galisson³⁹ «que si les enseignants de

39. Galisson R. 1982, «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères», LAL

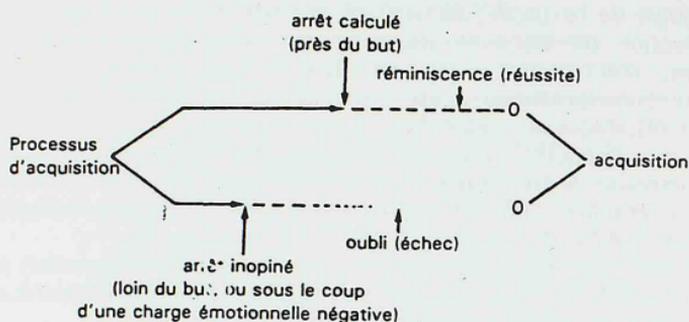
langues vivantes savent que le "surapprentissage" est une technique de mémorisation qui renforce l'acquisition arrêtée aussitôt après le nombre d'essais nécessaire pour une maîtrise immédiate de la tâche visée, ils ne savent souvent pas que le surapprentissage poussé à l'excès est nocif. C'est alors qu'en voulant trop faire, ils dépassent le seuil de la saturation des élèves, qui se mettent à... régresser!»



Galisson⁴⁰, critiquant les pratiques liées à la réminiscence, c'est-à-dire l'arrêt de l'activité d'acquisition quand l'apprenant est proche de la réussite (du moment où il maîtrise la connaissance sans acquisition intellectuelle supplémentaire), dit: «Si l'arrêt se situe trop loin de la fin de l'activité d'acquisition, ou s'il est vécu par l'apprenant comme un échec, par exemple si le professeur suspend une explication à peine commencée, ou interrompt brusquement une série d'exercices, par suite d'un différend disciplinaire avec la classe, les élèves mis en demeure d'achever une tâche qu'ils ne jugent pas de leur ressort, ou livrés à eux-mêmes trop loin du but, ou victimes de ce qu'ils considèrent comme une brimade ou une injustice, refoulent l'information déjà acquise au lieu de la mobiliser. La réminiscence ne joue pas!»

Crédif - Hâtier Paris, p. 64.

40. Galisson R. 1982, «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères», op. cit., p. 65.



Idem pour la «satiation» de l'erreur. Toutes les pratiques de classe consistent à faire éviter les «habitudes linguistiques déviantes» de l'apprenant afin de ne pas les comparaître devant l'activité cognitive et l'auto-contrôle de l'apprenant. A l'heure actuelle où on assiste à une conscientisation, à un éclaircissement du processus cognitif d'apprentissage, les erreurs ne devraient pas être utilisées comme une «bonne occasion» de punition, mais comme «une thérapéutique librement acceptée»⁴¹.

Humanisme et processus centré sur le psychisme de l'apprenant

Depuis que l'enseignement des langues interroge non seulement les Sciences du Langage et de la Communication, mais également les sciences de l'Education, la Psychologie, l'Anthropologie, la Sociologie, etc., le recours à l'«Humanisme» est bien le noyau de la didactique des langues étrangères. Le nouveau discours pédagogique associé à ce terme clé les termes de centration sur l'apprenant, de psychisme, de vécu, de besoins (langagiers - communicatifs), de domaine affectif, de stratégies (d'enseignement / apprentissage), de compétence sociolinguistique, d'autonomie de l'apprenant, d'authenticité, de liberté, de motivation, d'interaction, de production, de dramatisation de l'erreur, de réhabilitation de la L.M., de pédagogie de la faute, de discours fautif de l'apprenant, de métalangage, d'activités cognitives, de

41. Galisson R. 1982, «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, *ibid.*, p. 65.

pédagogie de l'explicite, de sécurité psychologique de l'apprenant, de socialisation du discours, de comportement social, d'utilisation de l'acquis, d'autogestion, d'auto-évaluation, de travail de groupes, d'acquisition (processus subconscient), d'apprentissage (processus conscient), d'épanouissement de l'apprenant, etc.

Dès lors, l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage d'un nouveau discours, à travers une variété de modes d'interaction. Cette interaction acquiert de nouvelles dimensions: psychologiques, sociales, culturelles.

Une approche humaniste prend donc en compte l'interaction entre l'apprenant et son apprentissage, entre l'apprenant et l'enseignant, entre l'apprenant et la langue étrangère.

L'approche humaniste en didactique des langues suit la longue tradition humaniste des psychologues et des psychothérapeutes américains des années 50 et 60⁴². On pourrait noter Perls 1951, Fromm 1957, Polanyi 1958, Rogers 1961, 1969, Curran 1972, Maslow 1970. Aussi, faut-il souligner les travaux en acquisition des langues maternelles et secondes (Labov 1970, Jakobovits 1970, Savignon 1972, Selinker 1972, Ervin-Tripp 1973, Rivers 1981), sans oublier les programmes d'immersion au Canada (Swain 1978, Stern 1978) ainsi que les travaux sur la motivation et les relations humaines (Gardner et Lambert 1972, Tucker 1978, Brown 1980). La conception de ces travaux (tendance non-analytique) «part du point de vue que dans toute communication interpersonnelle le message est plus important que sa forme, l'authenticité de l'expérience communicative est plus importante que la grammaticalité de son expression»⁴³.

Comme le fait remarquer Kramersch⁴⁴, cette tendance non-analytique s'oppose à la tendance (analytique) européenne née de la révolution sociale et fonctionnelle des théories linguistiques des années 1962 à 1976. Kramersch présente un certain nombre d'auteurs dont les travaux sont à la base de cette deuxième tendance: Bachmann et al. 1981, Corder 1973, Allen et Widdowson 1974, Candlin 1976, Wilkins 1976, Trim 1978 et les travaux du Conseil de l'Europe 1971-1980. Par ailleurs, Austin 1962, Searle 1969 (théories des actes de parole), Halliday et Hasan 1976, Widdowson 1978 (analyse du discours), Richterich et Chancerel 1977, Munby 1978 (analyse de besoins), Gumpertz et Hymes 1972 (recherche en sociolinguistique), Halliday 1973 (socio-sémantique).

Ces deux tendances récentes en didactique des langues sont

42. Kramersch C., 1984, «Interaction et discours dans la classe de langue» LAL Crédif - Hâtier Paris, p. 42.

43. Kramersch C. 1984, «Interaction et discours dans la classe de langue» ibid. p. 42.

44. Kramersch 1984, «Interaction et discours dans la classe de langue», ibid. p. 42.

esquissées par Kramersch⁴⁵ dans le tableau suivant.

Tendances récentes dans l'enseignement des langues

Tendance analytique (à prédominance linguistique)	Tendance non-analytique (à prédominance psychologique et pédagogique)
<ul style="list-style-type: none"> ● basée sur les travaux en sociolinguistique et en sémantique : actes de parole et analyse de discours, inventaires de « notions et fonctions ». ● a donné naissance à : <ul style="list-style-type: none"> a) analyse de besoins langagiers. b) nouveau cursus : syllabus notionnel-fonctionnel, enseignement des langues à usage spécialisé, autres syllabus communicatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> ● basée sur des considérations psychologiques et pédagogiques, globale, intégrée, « naturaliste », expérimentelle, participatoire. ● a donné naissance à : <ul style="list-style-type: none"> a) expérimentation avec un enseignement des langues déscolarisé (programmes d'immersion, etc.). b) simulations authentiques en classe de langues. c) centration sur le message, non plus sur le code linguistique. Cours dans d'autres matières donnés en L2. d) perspective humaniste sur les relations en classe de langue.
<ul style="list-style-type: none"> ● input linguistique contrôlé. ● pas de nouvelle théorie de l'apprenant ; généralement théorie cognitive. 	<ul style="list-style-type: none"> ● input linguistique moins contrôlé. ● nouvelles théories de l'apprenant : accent sur les occasions d'acquisition plutôt que d'apprentissage et sur les techniques de la communication. Autonomie de l'apprentissage. D'où approche à la fois cognitive et non-cognitive.
<ul style="list-style-type: none"> ● motivation de l'apprenant par une prise en considération de ses besoins langagiers. 	<ul style="list-style-type: none"> ● motivation de l'apprenant par contacts avec natifs et participation à des communications authentiques.

Stern, 1981

Par ailleurs, la pédagogie humaniste pourrait tirer profit des apports de la Psychanalyse. Quant à Galisson⁴⁶, l'approche PSYCHANALYTIQUE élargit la notion de conflit, inhérente à toute relation humaine, plus particulièrement à la relation pédagogique, en montrant qu'au double titre de figure d'autorité institutionnelle et de substitut de figures d'autorités parentales, le maître concentre inévitablement sur lui l'agressivité des élèves et situe du même coup son action dans un espace traversé de tensions, où contentieux et transferts jouent à plein. Compte tenu de la présence en filigrane des parents derrière le maître (présence perçue par les élèves comme une connivence répressive, donc conflictuelle), la relation pédagogique s'enrichit d'un « interlocuteur supplémentaire ».

45. Kramersch 1984, «Interaction et discours dans la classe de langue», op. cit., p. 43.

46. Galisson R. 1982, «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères», op. cit., p. 22.

Galisson⁴⁷ ajoute: «L'approche psychanalytique, c'est aussi la "découverte" de l'inconscient, où les conflits sont intériorisés au fond, dynamisés, avant d'être projetés dans les relations».

Quant à nous, nous dirons avec lui que cet inconscient moteur est riche de potentialités pour la D.L.E., puisqu'il possède son propre registre de discours, à travers lequel se manifestent les désirs, les pulsions, les affects. Au-delà du langage logique, il s'agit donc de faire parler l'inconscient, de laisser libre cours au langage détourné qu'il emprunte, sans vouloir, coûte que coûte, l'investir d'une signification profonde.

Il est clair qu'une véritable pédagogie humaniste devrait prendre en considération ces hypothèses dans la mesure où on ne devrait négliger aucun moyen censé amener l'apprenant à s'épanouir.

Approches Intégrées (humaniste - communicative - cognitive) face à la langue maternelle et à l'erreur interférentielle

C'est volontairement que nous attribuons aux Approches Communicatives / Cognitives une troisième dimension, celle d'«humaniste», vu leur fondements théoriques de base. En effet, une véritable Approche Communicative / Cognitive devrait rejoindre l'Approche Humaniste. Elle devrait donc recourir aux apports des théories psychologiques.

Bogaards⁴⁸ distingue trois types dans la catégorie des théories psychologiques, selon que ce sont les aspects affectifs, sociaux ou cognitifs qui y dominent: théories de l'affectivité; théories psychosociales; théories cognitivistes.

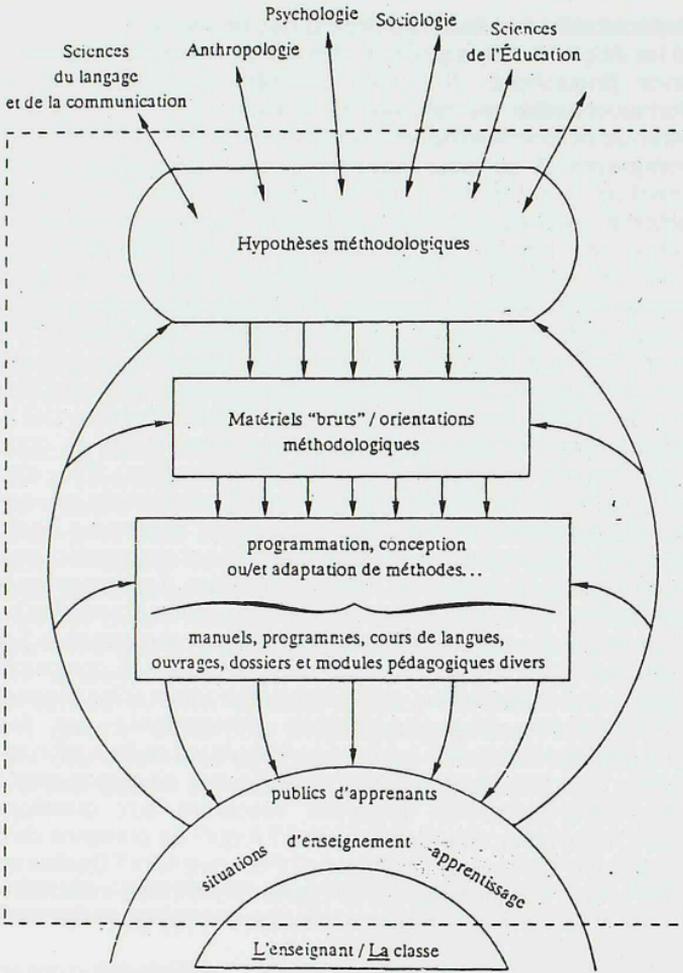
Quant à nous, une «Approche Intégrée» devrait prendre en considération les trois déterminants de l'enseignement / apprentissage. Les aspects affectifs, les aspects sociaux et les aspects cognitifs du processus d'apprentissage. En d'autres termes, chaque aspect pris comme une variable isolée et close ne peut être que d'une valeur restreinte, alors que chacun acquiert son dynamisme dans un jeu d'influences mutuelles et de corrélations significatives.

Les démarches d'une «Approche Intégrée», telle que nous avons essayé de la présenter, pourraient être représentées par le schéma suivant emprunté à Boyer et alii⁴⁹.

47. Galisson R. 1982, «D'autres voies pour la didactique des langues étrangères», *ibid.*, p. 22.

48. Bogaards P. 1988, «Aptitude et affectivité» dans l'apprentissage des langues étrangères», LAL Créatif - Hâtier Paris, pp. 78-79.

49. Boyer H. et alii, 1990, «Nouvelle introduction à la Didactique du français langue



Il est clair que la constitution de cette démarche est le résultat d'une double contribution: d'un courant de filiation linguistique et d'un courant de filiation sociolinguistique et psycholinguistique, dans la mesure où le langage est, d'une part, une pratique sociale et, d'autre part, un acte d'«épanouissement» de l'«ego», voire du psychisme de l'individu, épanouissement fortement influencé par les «représentations que le sujet

psychosocial a du monde, des autres et des discours»⁵⁰.

Ainsi les Approches Intégrées se libèrent des modèles linguistiques de référence (linguistique structurale et distributionnelle, générative et transformationnelle), qui refusent d'analyser la communication et la compétence de communication, comme relevant de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels. En effet, les modèles linguistiques cherchent soit à construire un modèle, théorique abstrait et homogène de production d'énoncés sous l'angle de leur grammaticalité, tout en mettant en marge leur fonction de transmission de la communication, leur intentionnalité et leur effet d'ordre sociopsychologique sur le destinataire.

Maingueneau⁵¹ définit l'énonciation comme l'acte individuel d'utilisation de la langue pour l'opposer à l'énoncé, objet linguistique résultant de cette utilisation. Or, la linguistique de l'énonciation, fondement de base des Approches Intégrées, s'oppose à la linguistique structurale qui s'intéresse avant tout à l'établissement d'un inventaire systématique des unités distinctives réparties sur plusieurs niveaux hiérarchisés et considère l'énoncé comme le champ, unique d'investigation. Elle s'oppose également à la grammaire générative et transformationnelle qui «apparaît à beaucoup comme une algèbre syntaxique soucieuse seulement d'énumérer les séquences de morphèmes qui sont grammaticales»⁵².

Par ailleurs, selon le principe fondamental des Approches Intégrées enseigner une langue c'est enseigner à communiquer. Prenant en compte la dimension socioculturelle et idéologique de la communication Searle⁵³ et Austin⁵⁴ considèrent le langage et les effets de la communication comme une action sur l'autre, comme une interaction entre l'énonciateur et le destinataire. D'où l'importance déterminante des facteurs psychologiques et socioculturels qui conditionnent cette action et cette interaction. Pour décrire et analyser, une situation de communication les praticiens des Approches Intégrées recourent aux questions-clés suivantes: Qui Communiquent? Qui parle? A qui? En présence de qui? A propos de quoi? Comment? Ou? Quand? Pour quoi faire? Quelles sont les relations entre les interlocuteurs? Quelles sont les relations entre l'énonciateur et (le) quoi? Entre le destinataire et (le) quoi? etc.

étrangère», Coll. Le Français sans frontières, CLE International Paris, p. 9.

50. Moirand S. 1982, «Enseigner à communiquer en langue étrangère», op. cit., p. 20.

51. Maingueneau D. 1981, «Approche de l'énonciation en linguistique française», Hachette Paris, p. 5.

52. Maingueneau, D. 1981, «Approche de l'énonciation en linguistique française», *ibid.*, p. 5.

53. Searle J. R. 1969, «Speech Acts» (Traduction française «Les actes de langage», Hermann Paris 1972).

54. Austin J. - L., 1970, «Quand dire c'est faire» Seuil Paris, traduction française «How to do things with words» Oxford University Press 1962.

Le modèle de Hymes (speaking)⁵⁵ permet de décrire et d'analyser un événement de communication.

Modèle SPEAKING de Hymes.

Setting: cadre physique et psychologique de l'échange.

Participants: tous les participants, qu'ils prennent ou non, une part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.

Ends: finalités=buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts: actes=contenu du message (thème) et forme.

Key: tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

Instrumentalities: instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes: normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

Genre: genre = type d'activité du langage:

Dans la même vision des choses, Bachmann, Lindenfeld et Simonin⁵⁶, accentuant l'importance de la dimension sociale et psychologique du langage, postulent qu'il «s'inscrit dans les relations du pouvoir; la parole contribue à influencer, transformer, ou détruire celui qui l'écoute».

De même le linguiste fonctionnaliste Halliday⁵⁷ fait remarquer que «nous utilisons le langage pour approuver et condamner; exprimer nos croyances, nos opinions, nos doutes; pour inclure ou pour exclure autrui de notre groupe social; pour poser des questions et répondre; pour exprimer des sentiments personnels; pour entrer en contact avec les autres et pour devenir plus intime avec les autres (...); et pour mille autres raisons».

La notion de compétence de communication: notion de référence des Approches Intégrées

Dans son ouvrage «Vers une compétence de communication» Hymes⁵⁸ critiquant les conceptions idéalistes de Chomsky (capacité innée chez tout locuteur idéal de produire, dans une communauté linguistique

55. Modèle SPEAKING de Hymes, cité par Bachmann C. et alii 1981 dans «Language et communications sociales» LAL Crédiff - Hâtier, p. 70-77.

56. Bachmann C. et alii 1981, «Language et communications sociales», op. cit., p. 9.

57. Halliday M.A.K. 1974, «La base fonctionnelle du langage», dans *Langages* no 34, pp. 67-68.

58. Hymes D. 1984, «Vers une compétence de communication», op. cit., pp. 74-81.

homogène, des énoncés jamais entendus auparavant) opte pour une linguistique qui considère le contexte social comme un facteur extralinguistique déterminant la formulation des énoncés émis entre les sujets parlants.

Hymes propose le recours au concept «compétence de communication» qui constitue, à l'heure actuelle, la notion de référence dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Selon le même auteur, pour communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances grammaticales, mais également des règles d'emploi du système de la langue selon la situation de communication (actualisation de la langue en emploi). Autrement dit, «acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des phrases grammaticalement correctes, mais également à employer des phrases de façon appropriée à des fins de communication»⁵⁹.

Quant à Canale⁶⁰, il distingue quatre composantes de la compétence de communication: une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique, une compétence discursive et une compétence stratégique.

Moirand⁶¹ propose un autre «modèle» de description des composantes de la compétence de communication, qui lui paraît plus opératoire dans l'enseignement / apprentissage de la communication, à savoir:

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;

- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

59. Widdowson H. - G., 1981, «Une approche communicative de l'enseignement des langues» LAL Crédif - Hâtier Paris, pp. 11-12.

60. Canale M. 1981, «From communicative competence to communicative language pedagogy» dans *Language and communication*, Longman London, cité par Moirand dans «Enseigner à communiquer en langue étrangère», op. cit., p. 19.

61. Moirand S. 1982, «Enseigner à communiquer en langue étrangère», op. cit., p. 20.

Il est important de noter que «lors de l'actualisation de cette compétence dans la production et l'interprétation des discours, ces différentes composantes semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers. On peut supposer (en langue étrangère comme en langue maternelle, l'existence de phénomènes de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles. Ces phénomènes, qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production des ses discours et dans son interprétation du discours des autres ainsi que dans sa propre perception du monde, relèveraient en fait de ses stratégies de discours, c'est-à-dire de stratégies individuelles de communication»⁶².

Nous pourrions résumer les considérations précédentes de la manière suivante. Les caractéristiques psychosociales des apprenants en langue étrangère ainsi que leur propre perception du monde déterminent considérablement leurs stratégies individuelles d'interprétation, et de production de discours. D'où le besoin de prendre en considération les aspects cognitifs, sociaux et affectifs du processus d'apprentissage, dans la mesure où la compétence de communication relève de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels.

Tout compte fait, dans un processus d'apprentissage centré sur le dynamisme cognitif et socio-affectif de l'apprenant le recours à la langue maternelle se révèle, d'une part, inévitable, et, d'autre part, sécurisant et utile à de degrés divers. Cette thèse est bien défendue par Roulet⁶³, pour qui l'apprenant acquiert plus aisément et durablement un micro-système de la langue-cible, s'il a compris, au préalable, comment fonctionne le micro-système équivalent dans sa langue de départ, et s'il peut réutiliser dans l'apprentissage de la langue-cible les outils métalinguistiques qu'il a acquis avec sa langue de départ.

Le recours, à la langue de départ entraîne l'apparition des erreurs interférentielles: rien de plus naturel, rien de menaçant à partir du moment où l'apprenant procède toujours par «tâtonnements - erreurs», afin d'appréhender, par ses moyens réflexifs, les pratiques langagières de ses interlocuteurs ainsi que ses propres pratiques langagières. Au cours de ces «tâtonnements-erreurs» l'apprenant modifie souvent les pratiques langagières selon les normes valorisantes de sa langue maternelle ainsi que selon les normes socioculturelles de sa communauté. Il y a donc un rapprochement normal entre la production langagière qu'on lui propose et son propre sentiment sociolinguistique dont sa langue maternelle l'a déjà doté.

62. Moirand S. 1982, «Enseigner à communiquer en langue étrangère», *ibid.*, p. 20.

63. Roulet E. 1980, «Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée» LAL Créatif - Hâtier Paris, p. 28.



A l'heure actuelle, avec le développement des Approches Intégrées on assiste à la «dédramatisation» des erreurs interférentielles, après une longue période de «dramatisation» (rappelons les attitudes négatives envers les erreurs interférentielles des Méthodes Audiovisuelles): attitudes souvent péjorativement connotées (menace, ennemi, péché, tabou, etc.).

L'apport de la langue maternelle au niveau du choix des contenus en classe de langue

Dans une perspective d'une véritable Approche Intégrée (centrée sur le potentiel sociolinguistique et psychologique des apprenants) pour remédier, d'une part, à l'artificialité des contenus et, d'autre part, à la dégradation de la motivation des apprenants, voire à une désaffection à l'égard de la langue étrangère dont le trait spécifique est le manque de besoins de communication, l'enseignant devrait:

— choisir des situations qui font partie du vécu existentiel des apprenants;

— choisir des thèmes qui sont fondés sur les apprenants en tant que sujets et aider ceux-ci à exprimer leur propre cosmos dans la L.E. Cette connection assurera l'intégration de ce qui est déjà appris dans la vie des apprenants et leur identification dans le rôle du sujet parlant dans la L.E. Dans l'acte de l'expression et de la communication, les apprenants seront ainsi amenés à intégrer l'acquis dans leur propre réalité. Grâce à cette intégration les faits étrangers prennent une signification pour eux et la parole ainsi obtenue s'avère à la fois authentique et utile. D'ailleurs, chez les adolescents la compréhension à partir de leurs propres expériences est toujours un facteur facilitant pour leur interaction dans de nouvelles situations psychologiques, sociales et culturelles. Encore faut-il ajouter, que ces nouvelles situations et ces nouvelles expériences ne seront plus senties comme de nouveaux ajouts didactiques, qui entraînent souvent le mépris et le rejet, dans la mesure où elles seront connues et interprétées en fonction de la personnalité et des expériences précédentes des apprenants.

Ces propositions amènent à dire que, si l'on veut que la langue soit apprise non seulement dans une dimension linguistique, mais aussi dans une dimension d'un réseau d'interaction communicative, il faut que l'adolescent / apprenant se sente directement engagé dans son apprentissage. C'est cet engagement individuel qui assurera la création des besoins de communication en L.E. Comme le fait remarquer Widdowson⁶⁴ «si nous

64. Widdowson L-G 1978, «Teaching language as communication, University Press

voulons enseigner la langue dans sa dimension communicative, nous devons accepter que la langue soit associée aux zones de savoir et d'expériences qui sont familières à l'apprenant et qu'il pourra reconnaître comme répondant à ses besoins».

Cette tactique visant la création des besoins de communication en langue étrangère en fonction des besoins de communication en langue maternelle part des apprenants pour aller vers ce qui est étranger et pour aboutir à nouveau chez les apprenants.

Ce processus est schématiquement figuré par Calliabetsou⁶⁵.

London, p. 133.

65. Calliabetsou P. 1991, «Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE: vers une étude critique des méthodes et des théories d'apprentissage connexes», op. cit., p. 254.

Les apprenants avec

- leur propre cosmos
- leur identité psychologiquement, socialement et culturellement marquée
- leurs savoirs
- leur savoir-faire en L.M.
- leurs attitudes et leurs comportements
- leurs expériences
- leurs motivations psychologiques
- leurs desirs
- leurs attentes
- leurs fantasmes
- leur vision du cosmos des adultes
- leur propre système d'apprentissage
- leurs besoins langagiers en L.M.

ce qui est connu, ce qui constitue un cosmos étranger

pouvant être

- identique
- analogue
- différent
- étrange
- muni d'émotion
- dépourvu d'émotion
- inspirant
- la sympathie
- le mépris
- contribuant
- à l'identification
- au rejet

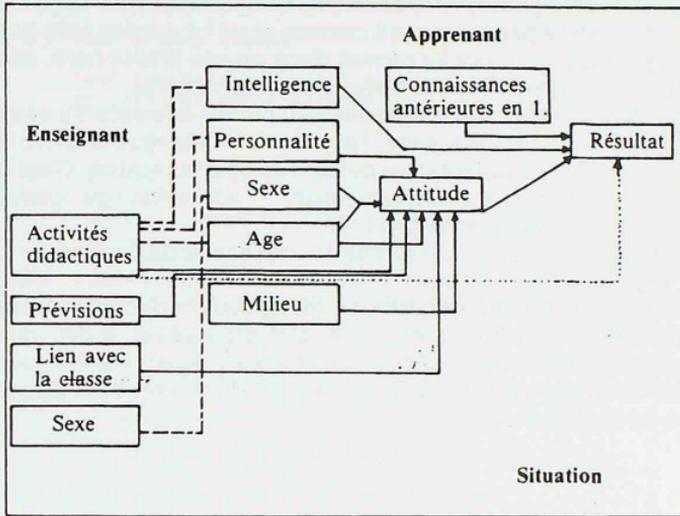
Dès lors, la prise en compte du champ d'expériences de l'apprenant, tel qu'il est construit par son propre cosmos et de ce qui doit faire partie de son apprentissage social lui permet d'agir en son propre nom, dans des situations calquées sur la vie réelle, en tant qu'individu.

Par ailleurs, la L.E. considérée souvent par les adolescents comme un xénolecte, neutre et parasitaire, fait place à une langue en prise directe avec la réalité et leurs véritables besoins de communication. C'est ce qu'il convient d'appeler un enseignement / apprentissage centré sur l'apprenant, en tant qu'individu social.

Nos hypothèses rejoignent la réflexion de Dulai et de Burt⁶⁶ qui précisent que des facteurs tels que «les différences de milieu, d'âge, de personnalité et de langue maternelle ont également des implications pour le traitement des données linguistiques et donnent lieu à des variations dans la performance linguistique». Les facteurs déterminant le succès en langue étrangère dans le milieu scolaire sont présentés par Bogaards⁶⁷ par le schéma suivant.

66. Cité par Bogaards P. 1988, «Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères» op. cit., p. 152.

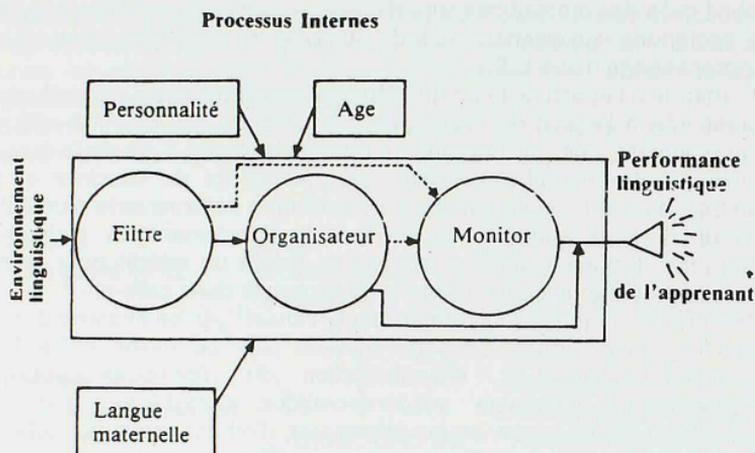
67. Bogaards P. 1988, «Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères» op. cit., p. 153.



Par ailleurs, Dulay et Burt considèrent que l'entrée (éléments présentés par l'enseignant) est réduite en saisie (ce que les apprenants font de ces éléments) sous l'influence de filtres de nature linguistique, socioculturelle et affective.

Les facteurs déterminant les processus internes dans l'acquisition d'une langue étrangère sont présentés par Dulay et Burt par le schéma suivant⁶⁸.

68. Bogaards P. 1988, «Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères» op. cit., p. 151.



Les facteurs extra-linguistiques favorisant les erreurs interférentielles

Il est important de rappeler nos hypothèses de départ et, réémises dans les pages précédentes, que nombre de facteurs psychologiques interviennent dans le processus d'apprentissage. Ces facteurs peuvent créer des conditions favorisant le déclenchement du mécanisme interférentiel. Selon Weinreich⁶⁹, ils peuvent être d'ordre psycholinguistique, psychopédagogique, et psychosociologique.

Une analyse poussée des réalités humaines concernées par les deux types d'acquisition du langage (langue maternelle - langue étrangère) pourrait mettre en lumière les faits suivants.

Sur le plan neurophysiologique, l'enfant, pour acquérir sa langue maternelle, bénéficie d'étapes privilégiées qui lui permettent de partir régulièrement d'automatismes formés antérieurement, pour parvenir à la commande volontaire. L'apprenant qui apprend une langue étrangère ne dispose pas d'étapes privilégiées, hélas! et doit partir du volontaire pour arriver, peut-être, à l'automatisme.

Sur le plan psychologique, l'enfant est soutenu dans ces efforts par des motivations profondes: action sur le milieu, instinct social, besoins

69. Weinreich U. 1953 «Languages in contact» Publications of the Linguistic Circle of New York.

permanents de communiquer, etc. L'apprenant en langue étrangère n'obéit qu' à des motivations superficielles et doit en revanche surmonter de profondes inhibitions... (c.a.d. nombre de facteurs défavorisant l'apprentissage d'une L.E.).

L'attitude à l'égard de la langue étudiée est importante: une motivation insuffisante à l'égard de celle-ci peut s'expliquer soit par une attitude ethnocentriste, soit par une antipathie véritable vis-à-vis de la langue étudiée. Cette hypothèse rejoint les conclusions de Gardner et de Lambert qui «ont mis en évidence l'importance déterminante d'un autre facteur dans la réussite ou l'échec de l'apprenant: la motivation intégrative (appelée ainsi parce qu'elle révèle un intérêt pour l'autre communauté conduisant à un désir d'intégration dans celle-ci)»⁷⁰.

Par ailleurs, comme le fait remarquer E. Roulet⁷¹, si l'on examine de plus près les composantes de cette attitude plus ou moins intégrative: (sentiment d'aliénation, d'insatisfaction ou d'insécurité sociale), d'autoritarisme (idéologie antidémocratique caractérisée par des préjugés généralisés envers les étrangers), d'ethnocentrisme (attitudes ramenant tous les faits sociaux à sa propre culture et valorisant exclusivement celle-ci), degré d'ouverture et activité sociale, il faut admettre que ce sont là des traits profonds de caractère qui sont déjà bien installés, sous l'influence du milieu socioculturel, avant le début de l'apprentissage d'une langue seconde et échappent de ce fait en majeure partie à l'influence de l'enseignant. Ce problème de l'attitude n'est pas sans importance: en effet, il n'est pas naturel de parler une langue autre que la langue maternelle: il faut pour cela une contrainte pédagogique, psychologique, sociologique ou culturelle. L'attitude ethnocentriste peut donc être un facteur d'interférences pour des raisons psychologiques. Par ailleurs, cette attitude ethnocentriste pourrait expliquer partiellement le refus plus ou moins inconscient de l'apprenant de s'identifier au modèle proposé par la méthode et sans doute l'oubli systématique d'éléments pourtant souvent présentés et répétés dans une situation d'apprentissage.

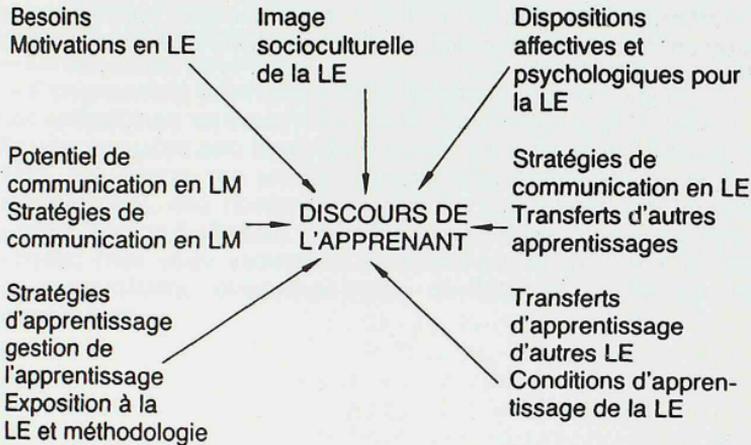
Le statut des langues en présence, leur fonction spécifique de communication dans des situations sociolinguistiques différentes, peut intervenir également: il peut y avoir, en effet, des habitudes de communication liées à la situation — en famille, au bureau, au marché, au café, etc. — à ce dont on parle: attitudes, comportements, vie quotidienne, etc. Les interférences sont favorisées par des conflits

70. Roulet E. 1976, «Les apports des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», op. cit., p. 62.

71. Roulet E. 1976, op. cit., pp. 50-62.

d'habitudes sociolinguistiques. L'apprenant en langue maternelle part de l'expérience immédiate pour arriver à l'expression verbale de celle-ci. L'apprenant en langue étrangère part d'une donnée verbale, qui lui est fournie, et rattache cette donnée à son expérience antérieurement organisée par sa langue maternelle.

Bérard⁷² résume les facteurs intervenant au sein du discours de l'apprenant de la manière suivante.



Les tenants des méthodes audiovisuelles n'ont pas pris en considération le fait (sociolinguistique et socioculturel) que les apprenants sont dotés d'un programme cognitif qui leur sert à traiter les données. Considérant l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que formation d'habitudes, et d'automatismes, ils ont cru pouvoir enseigner mécaniquement les structures de la L.E. par un processus de conditionnement systématique et à l'aide d'exercices mécaniques (structuraux, de répétition, de mémorisation).

Or, si l'on prend comme postulat que l'apprenant procède toujours par activités cognitives, on aboutit à ce qu'il n'y a pas de relais neutre interdisant les interférences de la langue maternelle.

On a longtemps considéré que les interférences de la LM avaient un effet inhibant négatif sur l'apprentissage de la LE. Notre position est que ces erreurs peuvent jouer un rôle facilitant dans la mesure où elles

72. Bérard E. 1991, «Une approche communicative: Théorie et pratique», CLE International, p. 12.

peuvent être considérées comme la manifestation des stratégies innées de l'apprenant. «En tant que telles, elles devraient nous permettre d'adapter notre enseignement aux besoins de l'apprenant au lieu de lui imposer nos conceptions à priori sur la façon dont il doit apprendre. Autrement dit, «le relevé des interférences de la LM pourrait constituer un inventaire des zones de difficultés rencontrées par une population donnée. Dès lors, les informations et les hypothèses apportées par l'étude des erreurs interférentielles pourraient servir à élaborer des programmes d'enseignement, à organiser des programmes, à préparer des exercices de rattrapage et à mettre au point des techniques censées aider l'apprenant à surmonter ses difficultés et à découvrir plus rapidement les règles correctes»⁷³.

73. Corder S.-P. 1980, «Post-Scriptum», dans *Langage* no 57, p. 39.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πόπη Καλλιαμπέτσου - Κορακά, «Οι θεωρίες της μάθησης σχετικά με την μητρική γλώσσα και τα λάθη στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας».

Η εργασία αυτή επιχειρεί μια κριτική ανάλυση των εφαρμογών των γλωσσολογικών και των ψυχολογικών θεωριών στα σπουδαιότερα μεθοδολογικά ρεύματα που αφορούν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών:

— «Παραδοσιακή» Μέθοδο (αποκαλούμενη επίσης Μέθοδο Γραμματική - Μετάφραση).

— Οπτικο-ακουστική Μέθοδο.

— Επικοινωνιακή (Μενταλιστική / Ανθρωπιστική Προσέγγιση, της οποίας καθορίζουμε τις θεωρητικές αρχές μέσα από ένα νέο πλαίσιο).

Στόχος μας μέσα από αυτήν την κριτική ανάλυση, είναι η διαχρονική μελέτη της θέσης της μητρικής γλώσσας και των λαθών (erreurs interférentielles), που προέρχονται από την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, κατά τη διαδικασία της μάθησης και κυρίως στις φάσεις της κατανόησης (των νέων γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτιστικών δεδομένων), της ανάλυσης - ανασυγκρότησης - σύνθεσης και παραγωγής προσωπικού λόγου.