

PROPOSITIONS POUR FACILITER LE PASSAGE DE L1 A L2 :

Réduire la gestion compensatoire des apprenants

Jean-Paul NARCY
IUFM de Picardie et Équipe COSTECH/UT Compiègne

Résumé : Le lien entre la recherche et le terrain en didactique de L2 n'a pas encore été aussi efficace qu'on aurait pu le souhaiter en France. Les didactiques de L1 et de L2 s'ignorent largement. Or, les diverses écoles qui ont proposé des explications sur l'acquisition des langues secondes nous proposent des théories qui peuvent séduire et qui nous sensibilisent parfois à des phénomènes que nous percevons sans toujours les prendre en compte. Il se trouve que ces théories interpellent également le didacticien de L1 et qu'un dialogue entre les deux didactiques pourrait permettre une redistribution des tâches, dont les apprenants seraient les premiers bénéficiaires, si les hypothèses avancées s'avèrent justes, ce dont des recherches-action permettraient de s'assurer.

A l'encontre de ce qui se passe dans certains pays, la formation des enseignants de langue étrangère (L2) et celle des enseignants de la langue nationale (le français, L1) se font sans se prendre réciproquement en compte, sauf pour les rares enseignants de français qui ont suivi une option FLE (Français Langue Étrangère). Rien, sinon la tradition, ne justifie une telle situation, et le but de cet article est de montrer que les élèves auraient tout à gagner d'une plus grande ouverture des deux formations. La généralisation de l'EPLV (enseignement précoce des langues vivantes) et la réintroduction des cours de langues dans les cursus des futurs professeurs des écoles dans les IUFM remettront sans doute en cause cette séparation. On peut raisonnablement penser que l'École élémentaire jouera un rôle moteur dans ce bouleversement des habitudes.

Depuis les années cinquante, l'enseignement des langues étrangères a connu en France une évolution constante, riche en blocages et en contradictions. Un bref retour en arrière permettra de comprendre la situation présente et tentera de justifier le besoin de créer des liens plus serrés entre la pratique et la recherche.

En ce qui concerne l'acquisition des langues secondes, quand les théories behavioristes et structuralistes ont perdu de leur éclat dans les années soixante-dix, les recherches, en France du moins, ont souvent été menées en milieu dit naturel, et assez généralement, elles ont été consacrées à l'acquisition d'aspects du système linguistique de la L2, et aux facteurs contextuels et discursifs, sans que l'on ait vraiment tenté d'expliquer les phénomènes. Dans d'autres pays, les chercheurs se sont plus nettement penchés sur les phénomènes psychologiques qui génèrent l'acquisition de la L2. Certains de ces chercheurs, en particulier S.D. Krashen, partiellement trompés par des formes d'enseignement très traditionnelles, ont

affirmé que l'acquisition en milieu naturel et l'apprentissage en milieu guidé s'opposaient. Pour Krashen, l'appris ne permettait au mieux qu'un contrôle de l'acquis, qui, lui, se mettait en place spontanément si certaines conditions étaient respectées au niveau de l'entrée des données (input). La condition première était un niveau de difficulté $i+1$, qui n'a jamais été défini clairement (cf Krashen, 1981, et la critique de ses théories dans MacLaughlin, 1987, et Larsen-Frøeman, Long, 1991). Les conclusions de S.D. Krashen ont eu un impact considérable sur la didactique de l'anglais ; en particulier, elles ont conduit nombre de méthodologues à rejeter tout apprentissage raisonné de la langue.

Parallèlement, après la grande vogue des méthodes appelées structurales globales, l'inadéquation de l'approche structuraliste et behavioriste aux objectifs de l'apprentissage des langues 2 a eu pour conséquence que l'on a cessé d'enseigner la langue en tant que système linguistique pour privilégier son rôle d'outil de communication, analysé en termes fonctionnels (voir en particulier les travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe, surtout le *Niveau Seuil*, travaux souvent regroupés sous l'appellation d'approche communicative). Comme le soulignait Galisson à l'époque, on manquait alors de modèles d'apprentissage : « Pour ce qui concerne le (ou les) modèles explicatif(s) d'acquisition des connaissances, les tenants de l'approche communicative ne sont, ni très diserts, ni très convaincants » (Galisson, 1980), ce qui n'était pas sans inconvénient...

De 1970 à la fin des années 80, en France plus que dans les pays du Nord et aux États-Unis, le divorce était grand entre la recherche universitaire et l'enseignement élémentaire et secondaire. De toute façon, à quelques exceptions près, l'Université française n'était pas mûre pour accepter la didactique d'une discipline comme un domaine de recherche à part entière.

Il a donc fallu qu'au niveau du terrain, de nouvelles approches méthodologiques tentent de concilier les exigences du monde réel et celles de l'enseignement de masse en milieu scolaire ou professionnel. Des hypothèses ont été formulées pour tenter de faire cohabiter la réflexion linguistique et les objectifs communicatifs. Les « instructions officielles » actuelles en anglais sont un exemple de ce phénomène. Y sont juxtaposés une approche dite notionnelle-fonctionnelle ou communicative et des principes de pratique raisonnée de la langue largement inspirés des linguistes de l'énonciation. Il semble, en effet, en France, difficile aux praticiens de se passer de grammaire.

Les méthodologies proposées dans les manuels scolaires ont donc reflété des intuitions empiriques et il s'y mélangeait des éléments de notionnel/fonctionnel, de structuro-globalisme et de grammaire/traduction, dans l'espoir, parfois justifié, que le panachage éviterait de tomber dans le piège que pouvait présenter l'adhésion à une seule école de pensée dont la validité scientifique restait à prouver et d'où était absente toute référence à un modèle d'apprentissage, en particulier au niveau de la mise en place des automatismes, ce qui était gênant pour les enseignants de terrain.

Les choses se sont progressivement améliorées et certains manuels sont maintenant d'une grande qualité ; citons, entre autres, la collection APPLE PIE (Hachette). Néanmoins, on peut sans doute aller plus loin en quittant le domaine de l'empirisme éclairé pour prendre en compte, en un dialogue constant entre le terrain

et la recherche, les résultats de celle-ci quand ils semblent avoir des prolongements au niveau de la pratique, ce qui imposera d'ailleurs de réfléchir au statut des chercheurs de terrain. Depuis une quinzaine d'années, la recherche sur l'acquisition des langues secondes s'est beaucoup développée de par le monde, tant au niveau linguistique que psycho et sociolinguistique. Nombreuses sont les tentatives d'explication. Mais elles ne sont pas toutes connues en France et cela est regrettable.

Cette réflexion s'est traduite récemment dans un nombre limité d'ouvrages où sont décrites non plus les théories d'une école, mais celles des différentes écoles avec une tentative d'évaluation de leur validité scientifique (cf Maclaughlin (1987) et Larsen-Freeman, Long (1991)).

Certaines de ces théories rappellent qu'un lien existe entre l'apprentissage d'une L2 et la pratique de la L1 et vont au-delà de la simple analyse contrastive. Cela nous conduit à l'objet de ce numéro, le lien entre L2 et L1. De plus, les observations de pratiques de classe montrent qu'actuellement, il y a réflexion linguistique et formation méthodologique aussi bien en français qu'en langue étrangère. Il paraît nécessaire de s'assurer que ce qui est fait dans une discipline est utile dans l'autre ; ainsi les élèves seront plus à l'aise.

Le but de cet article sera donc de présenter certaines hypothèses sur l'acquisition des langues secondes qui paraissent intuitivement intéressantes, de montrer comment ces hypothèses influent sur l'organisation de l'apprentissage de L2, si on les prend en compte, et ensuite comment elles pourraient affecter l'enseignement du français, si on voulait gagner en efficacité. La notion de gestion mentale sera progressivement affinée et elle imposera une série de «pré-requis» dont la mise en place pourrait relever de l'enseignement du français.

La réflexion qui y est présentée est celle d'une recherche qui après avoir essayé de déterminer une méthodologie de l'apprentissage (Narcy, 1990), s'est interrogée sur les difficultés de cet apprentissage, observables au niveau des erreurs. Les phénomènes qui ont particulièrement retenu l'attention du chercheur sont :

- les différences sensibles qui apparaissent entre ce que les apprenants ont appris et ce qu'ils produisent en situation de communication authentique ,
- les transferts de L1 vers L2, qui ne se font pas nécessairement là où les attend,
- le fait qu'un point de langue qui a été manié correctement dans certaines tâches, est parfois manié incorrectement dans un autre type de tâche.

Ces phénomènes sont liés à la mise en place du système linguistique (grammaire) et aux automatismes, et on rejoint ainsi les soucis des enseignants du terrain et les faiblesses des méthodologies communicatives.

La confrontation des différentes théories d'acquisition des langues secondes allait donner un éclairage différent à chacun de ces phénomènes et suggérer des implications didactiques nouvelles. Il y a dans la recherche dont cet article se fait le reflet une visée nettement utilitaire, améliorer les méthodologies d'apprentissage des langues en tenant compte du plus grand nombre de paramètres possible. La méthodologie suivie a été celle de la recherche-action, avec pour objectif une meilleure gestion des pratiques, et très secondairement une meilleure connaissance scientifique. Soulignons par avance que la terminologie employée sera celle des

diverses écoles. Elle pourra surprendre, il est délicat de ne pas la respecter. Le point de vue exprimé sera celui d'un didacticien de L 2, et ce sont les préoccupations des enseignants de L 2 qui seront privilégiées. Cela se fera sentir au niveau des sources bibliographiques. Espérons néanmoins que les questions qui seront soulevées permettront de nouer un dialogue fructueux entre les didactiques de L 1 et de L 2.

1. QUATRE THÉORIES QUI INTERPELLENT LE DIDACTICIEN DE L 2

Le choix de ces théories ne relève donc pas du hasard. Il a été occasionné par le fait qu'elles répondaient à des questions que tout enseignant de L 2 se pose et que leurs réponses paraissaient correspondre à ce qu'intuitivement on observait. Ce n'est pas une adhésion totale à ces théories qui est demandée, il s'agit simplement de les connaître, de regarder comment les phénomènes observables semblent les refléter et de chercher en quoi elles permettent d'éviter des pièges méthodologiques.

1.1 Le processus de «nativisation»

Andersen (1983), cité par Mac Laughlin, à la suite de Schumann, émet l'hypothèse qu'initialement l'apprenant passe par une phase d'assimilation où il adapte l'«input» à la perception qu'il a en lui-même de ce qui constitue le système linguistique de la L 2, en fonction de représentations mentales qui lui viennent de sa L1 mais également, selon ces chercheurs, de sa perception de la Grammaire Universelle (qui serait un caractère inné). Les hypothèses formulées par l'apprenant répondent donc à des critères internes. Il faudra ensuite une phase de «dénativisation» pour que l'apprenant adapte son interlangue aux règles externes que sont celles de la L 2 pour lui. Rappelons que l'interlangue est la suite de systèmes intermédiaires et intérimaires que l'apprenant met en place au cours de son acquisition de L2

Le développement initial de L 2 ne tiendra donc pas nécessairement compte de l'«input» pour des raisons sociologiques ou psychologiques, selon les chercheurs de cette école, et ajouterons-nous peut-être, pour des raisons cognitives : l'input n'est peut-être pas présenté d'une façon qui permette à l'apprenant de le traiter (les théoriciens de cette école s'intéressent plus aux phénomènes sociaux et psychologiques que cognitifs). Si, par exemple, un apprenant a une vision négative de la langue cible, mais en a besoin matériellement pour survivre, il s'attachera à l'utiliser comme un simple outil sans «peaufiner» l'emploi qu'il fait de cet outil, il rejettera alors nombre des éléments de l'input qui lui paraîtront superflus, (ou qu'il ne pourra percevoir et analyser) et s'appuiera sur sa représentation du fonctionnement d'une langue pour construire son interlangue, surtout aux niveaux morphologique et phonologique. Le résultat ultime du processus de «nativisation», pour les tenants de cette école, est la mise en place de créoles.

En ce qui concerne la validité de cette théorie, il convient de remarquer qu'intuitivement tous les enseignants ont observé combien la réflexion linguistique et culturelle des apprenants est imprégnée par ce qu'ils connaissent déjà. Ce phénomène est parfois masqué par la méthodologie des cours et la décontextualisation des tâches qui empêchent l'apprenant de produire des énoncés de façon libre et spontanée. C'est sans doute pour éviter cette nativisation que les apprentissages institutionnels suivent une progression grammaticale contrôlée et réfléchie. Il n'est

pas sûr néanmoins que ces méthodes prennent tous les critères internes de l'apprenant en compte, car il est peu fréquent de les faire verbaliser.

Prenons l'exemple du futur grammatical en français. Les apprenants connaissent deux formes, le futur 1 et le futur 2, comme ils sont quelquefois appelés. Ils associent «demain» avec le futur grammatical. Pourtant on peut dire : «*je viens demain*» et il le disent, et le comprennent, sans l'analyser consciemment.

Cet état de fait justifie un décalage, assez net parfois, entre l'appris et l'acquis, c'est-à-dire entre l'anglais employé en situation de classe et celui utilisé lors de séjours en pays anglophones par exemple. Cet acquis révèle souvent des différences notoires avec l'«input» initial et doit donc mieux refléter les critères internes de celui qui l'emploie. Ainsi, un énoncé du type «*I am coming tomorrow*», ne paraîtra pas grammatical à certains francophones et ne sera donc pas employé en anglais, même s'il a été proposé en «input».

Une question jaillit donc d'elle-même. Comment mieux connaître les critères internes des apprenants et comment les prendre en compte ? Il est sans doute possible de les faire verbaliser, en mettant en place des jeux linguistiques par exemple (cf les tâches de sensibilisation linguistique de Hawkins (1981-1991)).

1.2 La hiérarchie d'accessibilité (accessibility hierarchy)

Dans l'approche «chomskyenne», les termes «moins marqué» ou «non marqué» réfèrent à ce qui est attendu, normal ou évident dans les langues «naturelles». En fonction du degré de marquage des formes, certains chercheurs prédisent la facilité avec laquelle ces formes seront acquises et/ou la facilité du recours à un transfert pour compenser l'ignorance de ces formes, cf MacLauglin (1988) dont le tableau ci-dessous est extrait (table 4.4, p 103) :

- (1) Les apprenants transfèrent les formes de L 1 non marquées quand les formes correspondantes de L 2 sont plus marquées.
- (2) Les effets de L 1 seront plus nettement visibles dans les cas où les règles de L 2 seront marquées.
- (3) En général, les formes marquées ne sont pas transférées dans l'interlangue, en particulier quand la L 1 possède à la fois des constructions marquées et non marquées.
- (4) Il se peut que des formes marquées soient transférées dans les stades initiaux de l'apprentissage de L 2.
- (5) Une structure de L 1 qui correspond à un universel de l'interlangue peut accélérer ou retarder l'acquisition en L2, suivant qu'il s'agit d'une correspondance avec une structure acquise tôt ou tard dans l'ordre naturel d'acquisition.

Il n'est certainement pas important de savoir ce qu'est un universel de l'interlangue (un passage obligé), ni ce qu'est l'ordre naturel d'acquisition (l'ordre selon lequel certaines structures semblent être acquises, quelle que soit la langue de départ). En effet, ce n'est pas le détail de ces théories qui importe. Elles correspondent à certaines de nos observations d'enseignants, elles justifient certains phénomènes et il paraîtrait souhaitable de les étendre aux niveaux lexical et culturel.

Exemples :

- «*vert de peur*» n'est pas souvent transféré vers l'anglais erroné *«*green with fright*», car «*vert de peur*» est lui-même marqué, ce n'est pas le sens premier du mot.
- le rôle de l'imparfait dans les conditionnelles (sens marqué, à tel point que nombre de Français disent «*si j'aurais su...*») n'est pas toujours transféré vers le prétérit anglais : pourtant «*c'est comme en français*».
- le passif où, en anglais, le bénéficiaire est sujet du verbe («*I was given a bicycle for Xmas*») ne vient pas naturellement à l'esprit des francophones (il s'agit d'une forme marquée, peu de langues la permettent), etc....

Il est tentant donc de connaître les formes marquées de L 1, de les opposer à celles de L 2, et de prédire la transférabilité ou la facilité d'acquisition. Quand on observe les pratiques de classe, et les consignes d'enrichissement de la langue, on peut se demander, si, pour certains apprenants, «*he may have come*» (marqué) est vraiment préférable à «*perhaps he came*» (non marqué). Selon la théorie de hiérarchie d'accessibilité, il y a fort peu de chances qu'un emploi spontané de cette forme marquée se fasse chez un apprenant «moyen». Bien entendu, il faudrait également connaître les critères de marquage internes de chaque apprenant. Il se pourrait qu'il s'agisse de valeurs relatives, ne serait-ce qu'en raison du degré de maturation différent de chaque apprenant, ou de son milieu socio-culturel. Ce phénomène de marquage n'est donc pas totalement isolé du précédent puisqu'il justifie les références à la L 1 et peut aider à prévoir quelle voie le processus de nativisation risque de suivre.

1.3 Processus de haut et de bas niveaux

En ce qui concerne les opérations mentales qui permettent la compréhension, la production et l'apprentissage du langage, les psycholinguistes parlent de processus de haut niveau ou descendants (top-down) et de bas niveau ou ascendants (bottom-up). Ce sont là des théories largement diffusées maintenant, à tel point que *Le Français dans le Monde* y a consacré un numéro spécial (cf également Caron, 1989 ou Larsen-Freeman, Long).

Les processus de haut niveau permettent à l'apprenant, en fonction de son expérience personnelle, de faire des hypothèses sur l'agencement des percepts (ce qui est perçu : les sons, et/ou le texte ou le paralinguistique) en compréhension.

Les processus de bas niveau partent eux des percepts et les agencent et les traitent pour en retrouver le sens.

Seuls, au départ, par exemple, au-delà de la prise de contact, les processus «bottom-up» nous permettent de saisir ce que nous veut quelqu'un qui nous interpelle de façon impromptue, puis rapidement, on retrouve le contexte et l'interaction des deux types de processus fonctionne. L'homophonie et la synonymie ne peuvent être résolues que s'il y a efficacité des processus «top-down».

Exemples : «*L'arène est pleine*» / «*La reine est pleine..*» ou «*où est l'entrée?*» (dans le frigidaire, ou, de l'autre côté)...

En ce qui concerne les apprenants peu avancés, le recours aux processus ascendants seuls impliquerait une parfaite connaissance du lien sons/formes ce qui est rarement le cas. Un appel aux processus descendants est inévitable.

Dans un échange naturel, les processus descendants jouent un rôle plus grand que les processus ascendants, ils permettent de gagner du temps et d'éviter une surcharge de la mémoire courte. Ces processus gouvernent la prise en compte du contexte, l'anticipation et la compensation.

L'étude de ces processus a conduit également à faire des hypothèses au niveau de la production. Les processus de haut niveau permettent la prise en compte de la situation, la conception de l'énoncé et le contrôle de la production (analyse des moyens linguistiques dont on dispose, contrôle des productions au niveau des erreurs). Les processus de bas niveau conduisent parallèlement à la formulation elle-même et à l'articulation des énoncés. S'il existe des automatismes, c'est à partir du moment où, non consciemment, le message a été organisé conceptuellement avec ses priorités. Si l'enseignant souhaite que l'apprenant se crée des automatismes, il faudra, selon cette théorie, qu'il soit sûr que l'apprenant gère les processus de haut niveau au mieux.

En L2, les opérations mentales seront plus délicates au niveau des processus de haut niveau. En effet, les langues ne découpent pas la réalité de la même façon, et les concepts que l'on souhaite véhiculer sont analysés sous des formes très différentes (quantité, durée, aspect, mais aussi éducation, nourriture, etc....).

Or, nous avons vu que l'apprenant allait être tenté de faire cette analyse selon ses propres critères, aussi bien en compréhension qu'en production. Avant de laisser, en production, fonctionner une certaine forme d'automatisme, l'apprenant doit effectuer une analyse conceptuelle supplémentaire puisqu'il lui faut organiser sa pensée autrement qu'en L1. Habituellement, on attribue les difficultés des apprenants aux processus de bas-niveau et on propose souvent des tâches de remédiation décontextualisées. Cette théorie semble nous signifier que c'est pourtant sur les processus de haut-niveau qu'il faudrait travailler.

En effet, pour exprimer en anglais le concept véhiculé par le verbe français «arriver», il est impératif d'analyser son sens avec précision. Le français L1 permet des confusions conceptuelles entre «il y a cinq heures que je suis arrivé» et «il y a cinq heures que je suis ici»; l'anglais ne le permet pas et oppose très nettement «I arrived five hours ago» et «I have been here for five hours». Cependant on entend des francophones dire «I have arrived for five hours*». On rejoint ici encore les phénomènes de «nativisation».

La notion de pré-requis conceptuel se dessine lentement. Avant d'aborder une L2, il est sans doute préférable de maîtriser les concepts de durée, de quantité, d'aspect, etc... sans parler de concepts plus nettement culturels, surtout lors d'un apprentissage scolaire où l'exposition à la L2 est réduite. Reste à savoir si mettre en place ces pré-requis relève de l'implicite ou de l'explicite.

Nous avons dans le point 3 traité de concepts et d'analyse à opérer. Il s'agit de phénomènes très différents. Les concepts relèvent de la connaissance et l'analyse est une opération mentale, et ceci nous conduit à notre dernier point.

1.4 Connaissances déclarative et procédurale

Certains chercheurs (approche cognitive) parlent souvent de connaissances déclarative et procédurale, que l'on assimile un peu hâtivement parfois à une distinction savoir/savoir faire. La connaissance déclarative est bien un savoir, parfois inexplicable par l'apprenant (les francophones savent employer «*an*» et «*année*» sans erreur, mais rarement expliquer comment ils font), parfois explicable (on peut justifier), mais la connaissance procédurale est «la somme des procédures qui activent les éléments voulus de la connaissance déclarative en production et en réception langagière ainsi que lors de l'apprentissage» (Faerch et Kasper, 1987). Cette connaissance procédurale qui s'acquiert par paliers permet d'atteindre une performance largement «automatisée».

Nous avons vu que l'analyse conceptuelle est non-consciente en français. Il ne faudrait pas qu'elle le fût en L2. Il semblerait que lors de surcharge cognitive (quand l'apprenant ne peut pas faire face sur tous les fronts), il lâche du lest et s'appuie sur des procédures de L1 au haut niveau pour se concentrer sur L2 au bas niveau. Cette façon de faire justifie les transferts, automatiques ou voulus, mais également les blocages. Nous rejoignons ainsi les phénomènes que les théories abordées précédemment ont essayé d'expliquer.

A long terme, ces procédures s'automatisent et il y a erreur procédurale qui se fossilise. Rien n'empêche d'ailleurs que la bonne forme soit connue comme l'ont montré nombre d'expériences. A l'Université de Compiègne, nous avons mis en place un système d'indication d'erreurs en production spontanée pour apprenants avancés. Un locuteur natif anime des petits groupes de quatre apprenants; il dispose d'un clavier sur lequel chaque touche représente un des concepts les plus malmenés par des francophones en anglais. Quand une erreur est commise, la touche voulue est actionnée et allume le nom du concept (durée, aspect, etc...) sur un panneau lumineux. Dans la plupart des cas, l'apprenant reformule son énoncé sans aide; la forme correcte était donc connue déclarativement. Il arrive même que le simple mouvement de la main induise une correction spontanée! Une telle expérience nous confirme que seule la production spontanée de sens, en contexte, permet de s'assurer que le savoir déclaratif est employé à bon escient (Narcy, 1991). Les exercices décontextualisés ne donnent aucune indication sur le bon fonctionnement des procédures (on remplit rarement des blancs en production spontanée, et on ne met pas souvent non plus des phrases actives au passif). Des exercices décontextualisés permettront peut-être de mettre le savoir en place, mais il donneront également une représentation mentale erronée de l'apprentissage d'une L2, il faut en mesurer le risque. Ceci ne signifie pas qu'il faut négliger l'entraînement répétitif, mais en contexte, et sans doute en obligeant l'apprenant à faire les choix pertinents.

C'est pour cela qu'il faudra montrer à l'apprenant comment ne pas effectuer, volontairement ou non, ces transferts procéduraux (les choix pertinents en L2 n'y sont pas faits) et donc l'entraîner à automatiser des procédures de production efficaces. Procédures qui partent d'une analyse de la situation d'énonciation, de la conception de l'énoncé voulu en fonction des consignes données, de l'analyse des concepts à exprimer (être conscient du sens exact de ce que l'on veut dire) et des choix linguistiques pertinents que l'expression de ces concepts impose (toutes ces

opérations mentales sont gérées par les processus de haut niveau). On parlera de pré-requis procéduraux. Ici également, la mise en place de ces pré-requis peut relever de l'enseignement de la L 1, dans des tâches de sensibilisation linguistique («linguistic awareness»).

Le paragraphe précédent ne traite que de la production d'énoncés, car c'est à ce niveau que le travail est particulièrement délicat. Produire un énoncé, c'est partir d'un sens que l'on veut transmettre, pour aller vers une *forme* adéquate que l'on choisit en fonction de différents paramètres.

Rappelons simplement que la grammaire présente des formes dont elle donne les divers sens. La grammaire traditionnelle est donc au mieux une grammaire de la compréhension.

Comme nous l'avons vu, l'apprenant analyse la réalité selon ses critères personnels. Les cours de grammaire de L 1, puis de L 2, lui donneront-ils une vision utile de ce que devrait être une grammaire de l'expression ?

Puisque les processus de haut niveau en production gèrent la conception, la planification, le contrôle de l'énoncé, et ceux de bas niveau la mise en forme, il ne peut y avoir de bonne mise en forme si le travail de haut-niveau n'a pas été efficace. Concevoir et planifier impliquent une analyse utile de ce que l'on veut communiquer. Le choix des formes ne peut se faire si la conception et la planification sont malmenées.

Il faut donc aider l'apprenant à ce niveau et non pas uniquement sur le maniement décontextualisé des formes, et lui faire perdre l'illusion que de savoir manipuler par coeur, sans produire du sens, le conduira à la réussite en L 2. Cet entraînement en contexte fera appel à la créativité des concepteurs d'exercices, puisqu'il faudra remplacer le travail répétitif décontextualisé, parfois sans aucun choix conceptuel, par du travail répétitif contextualisé avec choix pertinent. Un certain nombre d'apprenants réussissent néanmoins à améliorer leur L1 ou à apprendre une L2 grâce à ces exercices décontextualisés, sans production de sens, voyons pourquoi.

2. LA GESTION MENTALE

Disons brièvement qu'il s'agit du travail mental (métacognitif et cognitif) que l'apprenant doit accomplir pour gérer son apprentissage, et la compréhension et l'expression en L 2.

Les quatre points que nous avons abordés nous ont montré certaines difficultés qui pouvaient affecter le bon fonctionnement de cette gestion mentale.

La notion de nativisation nous impose de savoir si l'apprenant a une vue claire du fonctionnement du français L 1. Par exemple, la grammaire de celui-ci ne tient pas souvent compte du fait que le double ou multiple marquage des formes écrites «*les deux hommes*» disparaît à l'oral, le «s» de «*hommes*» est inaudible et, contrairement aux idées reçues, le pluriel de «le» se marque à l'oral, par une mutation vocalique. L'apprenant est donc peu sensibilisé aux erreurs que sa langue maternelle lui fera faire en L2, si les pluriels s'y font par mutation consonantique, puisqu'il a des représentations mentales erronées du fonctionnement de cette langue maternelle.

Les notions de hiérarchie d'accessibilité rappellent qu'il faudrait réfléchir à ce qui est transférable ou non de L1 à L2 et aux manières d'aider l'apprenant à le faire.

Une nouvelle grammaire devrait faciliter les processus de haut niveau et tout travail linguistique devrait être aussi contextualisé que possible. Il faudrait s'assurer que les concepts susceptibles de poser des difficultés pour l'expression en L2 soient bien en place en L1 (en sensibilisant les apprenants au fait que la transparence conceptuelle de la L1 est relativement trompeuse).

Tout ceci conduira à aider l'apprenant à mettre en place les procédures adéquates qui lui permettront de gérer plus efficacement le lien entre le haut-niveau et le bas niveau (le passage du sens à la forme). Il faut, pour y parvenir, que l'apprenant domine les opérations mentales voulues (et donc, qu'il soit sensibilisé aux phénomènes).

Si ceci n'est pas réussi, l'apprenant se trouvera confronté, comme il l'est souvent, à des difficultés telles qu'il lui faudra trouver des procédures de compensation, souvent inefficaces, pour parvenir à ses fins ou abandonner (cf la traduction mot à mot, volontaire ou non, de l'exemple ci-dessous). Seuls ceux que certains chercheurs appellent «bons apprenants de langue» y parviendront sans trop de peine (cf O'Malley et Chamot) ; ce sont eux qui permettent de justifier toute méthodologie si toutes les variables ne sont pas prises en compte.

Reprenons ici notre exemple de l'expression de la durée. Nombre d'apprenants d'anglais expriment la durée en plaquant sur une syntaxe française des mots anglais, «*there are five hours I am here*»*. Une fois que l'intention de communiquer une durée est en place, il semblerait que le marqueur «//y a» soit sélectionné automatiquement *en raison* de la confusion entre le concept et son marqueur français, on plaque ensuite des mots anglais.

Cette gestion maladroite de la mise en place de l'énoncé s'explique par l'absence d'une procédure, celle qui rappellerait à l'apprenant que la durée lui pose problème en anglais et nécessite peut-être un bref retour à une réflexion au niveau du savoir déclaratif. Encore faut-il que l'apprenant «sache» ce qu'est une durée et qu'une durée quantifiée est marquée par «for», et qu'il ait été entraîné à faire le choix pertinent dans des situations où il y a risque d'erreur. Si cet entraînement est insuffisant, le retour au savoir déclaratif sera trop complexe pour être réussi dans le peu de temps dont l'apprenant dispose dans un échange authentique.

La gestion mentale compensatoire consiste à mener à bien son intention quand les outils dont on dispose ne sont pas les plus efficaces et c'est parfois délicat. Dans notre exemple, que fera l'apprenant si son interlocuteur ne comprend pas bien ce qui vient de lui être dit? Comment gèrera-t-il cette situation à laquelle il n'a pas été préparé et qui ne correspond pas à une situation de communication naturelle en L1 ? Il est impératif de donner à l'apprenant les outils qui lui permettront de fonctionner de la façon la plus efficace pour lui.

Nous pouvons faire l'hypothèse que la gestion mentale «compensatoire» sera réduite à son minimum au niveau de la mise en place d'une grammaire intériorisée et d'automatismes plus efficaces si :

- l'apprenant a de meilleurs critères linguistiques et culturels, implicites ou explicites d'analyse de ses propres langue et culture (par exemple, arbitraire du genre, double rôle de l'article défini français, formes des requêtes, etc...) ;
- l'apprenant peut mieux gérer le passage de la L1 à la L2 grâce à une sensibilisation à ce qui est transférable ou non ;
- l'apprenant a reçu l'aide voulue pour passer d'une relation forme-sens (input) à une relation sens-forme (output). Cette aide peut passer par la création d'exercices, sous forme ludique ou non, où la situation est analysée selon les critères de L2, mais sans production linguistique(par exemple, classer des dessins selon les critères de quantités continue ou discontinue) : mise en place de pré-requis conceptuels ;
- l'apprenant peut accomplir ces opérations avec la dextérité voulue, ce qui implique la mise en place d'exercices de manipulation contextualisée avec choix pertinent, ce que ne proposaient pas les exercices structuraux (on pourrait créer de nouveaux exercices structuraux où, en fonction de mini-situations, l'apprenant aurait des choix rapides à faire avant d'énoncer sa réponse, alors que les exercices structuraux étaient conçus pour éviter tout choix) (cf Tustes, 1989 et Narcy, 1989) : mise en place de pré-requis procéduraux.

Il serait souhaitable que davantage d'expériences soient menées, afin de mieux mesurer les progrès engendrés par de telles approches, en particulier des études longitudinales.

Pour atteindre ces objectifs, on peut penser qu'un des rôles de l'enseignement du français serait de :

- faire expliciter les critères de chacun des apprenants,
- relativiser leur perception de l'universalité de la L1 (langue et culture),
- créer des critères d'analyse linguistique et culturelle externes (métalangage commun).
- universaliser ces critères pour qu'ils s'appliquent à toutes les langues et cultures.
- s'assurer que cette analyse linguistique et culturelle soit conceptuelle (cf la notion de complément d'objet second, qui pose un problème lorsque l'on passe vers l'anglais où le «complément d'objet second» peut devenir «sujet» du verbe passif, par exemple «*I was given a bicycle at Xmas*» (*j'ai reçu une bicyclette à Noël*, mais «*to give*» signifie *donner*), «bénéficiaire» éviterait cette ambiguïté, et faciliterait peut-être l'accès à cette forme anglaise marquée.

On pourrait alors mesurer un seuil linguistique (cf mémoire de DEA de Gérard Delbecque) qui serait franchi quand les pré-requis conceptuels et procéduraux seraient atteints.

Cet article est, je le crains, resté fort abstrait. Cela ne signifie pas que le travail qui est suggéré en L1 devra être abstrait, loin de là. Il faudra qu'il soit concret, vivant, heuristique, et aille de l'implicite à l'explicite suivant le degré de maturation des apprenants. Bien sûr, les enseignants de L2 peuvent accomplir ce travail, certains

le font déjà (cf Kuperberg et Narcy, 1992), mais les apprenants suivent des enseignements de plusieurs langues étrangères et si vraiment L1 joue un rôle dans ces apprentissages, autant qu'il soit positif.

On pourrait aller plus loin, parler des stratégies qu'il faut aider les apprenants à mettre en place, suggérer des tâches, établir un travail de réflexion commun entre enseignants de L1 et de L2., Beaucoup reste à faire dans ce domaine, souhaitons néanmoins que la lecture de cet article aride suscitera quelques vocations.

BIBLIOGRAPHIE

- CARON J., (1989) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- DELBECQUE G., (Sept 1992) : Mémoire de DEA, Université de Bordeaux II.
- FAERCH C ET KASPER G, Perspectives on Language Transfer, in *APPLIED LINGUISTICS*, vol 8.2, Summer 87, pp 111/137.
- GALISSON R., (1980) : *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE international.
- GAONACH D., (1990) : «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue seconde», numéro spécial, *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, février-mars, Paris.
- HAWKINS E., *Topic books for schools*, Cambridge University Press, (détail ici-même à la fin de l'article de cet auteur).
- KRASHEN S.D., (1981) : *Second Language Learning and Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KUPERBERG AM. ET NARCY JP (éd), (à paraître, automne 1992) : *Structuration interne et individualisation*, CRDP d'AMIENS.
- NARCY JP, (1989) : Théorie ou recette? Quatre mots-clés pour la référence au présent en anglais, in *LES LANGUES MODERNES*, 3/4, pp 115/123.
- NARCY J.P., (1990) : *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Éditions d'Organisation, .
- NARCY JP., (Mai 1991) : La prise de conscience des problèmes linguistiques contribue-t-elle à une réduction des erreurs commises en production libre?, in *Actes du colloque "acquisition des langues secondes"*, Grenoble.
- LARSEN-FREEMAN D. et LONG M.H., (1991) : *An Introduction to Second Language Research*, London, Longman.
- MACLAUGHLIN B., (1987) : *Theories of Second Language*, Edward Arnold, London.
- O'MALLEY J. et CHAMOT A., (1989) : *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- TUSTES C., (1989) : Present Perfect + ing : «Goldilocks and the Three Bears», in *LES LANGUES MODERNES*, 3/4, , pp 43/54.