



HAL
open science

De l'implicite et de l'explicite dans l'enseignement d'une langue étrangère

Egor Lazebnik

► **To cite this version:**

Egor Lazebnik. De l'implicite et de l'explicite dans l'enseignement d'une langue étrangère. Education. 2021. dumas-03279798

HAL Id: dumas-03279798

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279798>

Submitted on 6 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

De l'implicite et de l'explicite dans l'enseignement d'une langue étrangère

Sous la direction de Madame Marie-Ange Dat

Mémoire soutenu le 15 juin, 2021 devant un jury composé de:
Madame Marie-Ange Dat, MCF, directrice de mémoire
Madame Rebecca Starkey-Perret, MCF, membre du jury

2020/2021

Egor Lazebnik

INSPE de Nantes - Master MEEF Second Degré, Parcours Anglais

Table des matières

Introduction.....	4
I. CADRE THÉORIQUE.....	5
1. La grammaire universelle.....	5
1.1 Critiques de la grammaire universelle.....	7
2. Les mécanismes neuronaux de la langue.....	9
3. Des approches différentes à l'enseignement de la langue.....	14
3.1 Interface forte.....	14
3.2 Interface faible.....	19
3.3 Interface nulle.....	22
4. Problématique et hypothèses.....	25
II. LES AVIS DES PROFESSEURS DE L'EDUCATION NATIONALE.....	27
1. METHODOLOGIE.....	27
1.1 Contexte et objectifs de recherche.....	27
1.2 Instruments d'Evaluation.....	28
1.3 Panel des Sondés.....	30
1.4 Traitement des données.....	30
2. RESULTATS ET INTERPRETATION DE RECUEIL DE DONNEES	30
2.1.1 Question 1.....	31
2.1.2 Question 2.....	32
2.1.3 Question 3.....	34
2.1.4 Question 4.....	36
2.1.5 Question 5.....	37
2.1.6 Question 6.....	38
2.1.7 Question 7.....	40
2.1.8 Question 8.....	41
2.1.9 Question 9.....	43
2.1.10 Question 10.....	44
2.2 Analyse des entretiens approfondis.....	46
2.1.1 Question 1'.....	46
2.1.2 Question 2'.....	47
2.1.3 Question 3'.....	47
2.1.4 Question 4'.....	48
2.1.5 Question 5'.....	49
2.1.6 Question 6'.....	49
2.1.7 Question 7'.....	50
2.1.8 Question 8'.....	51
2.1.9 Question 9'.....	51

2.1.10 Question 10'.....	52
2.3 Bilan de la première hypothèse.....	53
2.4 Bilan de la deuxième hypothèse.....	54
3. BILAN ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
3.1 Verification des hypothèses.....	56
3.2 Limite de recueil de données.....	56
3.3 Perspectives de recherches futures.....	57
CONCLUSION DU MEMOIRE.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	59
ANNEXES.....	62
ANNEXE A - QUESTIONNAIRE AUX QUESTIONS FERMEES.....	62
ANNEXE B - QUESTIONNAIRE AUX QUESTIONS OUVERTES.....	64
INDEX DES FIGURES.....	68

Introduction

Comment rassurer les élèves dans leur apprentissage? Comment répondre aux inévitables “De toute façon, je suis nul en anglais”? Quels moyens mobiliser pour s’entraîner efficacement à la pratique d’une langue ?

“Practice makes perfect [l’entraînement mène à la perfection.]” Les sportifs assidus ont constaté la justesse de ce diction américain, et aussi qu’une interruption dans l’entraînement engendre inévitablement une diminution de la performance.

Mais si on veut appliquer ce principe à l’apprentissage d’une langue étrangère, qu’entend-t-on par “entraînement”? Si en natation, on peut isoler les bras ou les jambes ou encore travailler les courtes ou longues distances; si au football, on peut pratiquer le tir ou la passe, parmi les cinq compétences de la langue (compréhension écrite, orale, expression écrite, expression orale en interaction, expression orale en continu) lesquelles faut-il privilégier et avec quel dosage? Quels “muscles” faut-il travailler? Comment convient-il de s’entraîner?

On se demandera ce que la recherche et la science ont à nous dire sur le sujet. Ces connaissances sont-elles réellement appliquées dans l’apprentissage de la langue? Y-a-t-il des pratiques qui font consensus auprès des pédagogues? L’efficacité de ces méthodes a-t-elle été éprouvée dans les salles de classe? Après un bref résumé de la notion de grammaire universelle et une présentation des débats autour de cette idée, nous décrirons les mécanismes neuronaux qui sous-tendent la langue et la mémoire et nous pencherons sur les approches de l’apprentissage de la langue et les idées qu’elles empruntent à la linguistique et à la neuroscience, et enfin nous présenterons une problématique.

Partie I. Cadre théorique

1. La grammaire universelle

Nous commencerons par une vue quelque peu théorique de la linguistique et de la neuroscience sans viser l'exhaustivité. Cette analyse nous aidera à mieux appréhender les clivages existants sur la conception que les théoriciens ont de la pédagogie. Dans la linguistique, comme dans la neuroscience, nous verrons que nous sommes loin d'un consensus et que les approches pédagogiques ne sont pas arrêtées. Les questions théoriques sous-jacentes étant elles-mêmes sans conclusions définitives.

Dans sa critique de B.F. Skinner de 1959, Noam Chomsky a introduit le concept de la "grammaire universelle" (Chomsky, 1959) dans la linguistique. Il attaquait les conclusions de Skinner basées sur des études impliquant les animaux. En effet, Chomsky trouvait absurdes les idées behavioristes de Skinner, qui voyait dans l'usage d'une langue, un "comportement" comme un autre. Pour résumer, un enfant dans le cadre de l'apprentissage de sa langue maternelle n'aurait qu'à écouter le "stimulus" : la répétition de la langue parlée suffisant selon lui à maîtriser sa langue maternelle. A l'inverse, Chomsky soutient que l'enfant pourra produire des phrases qu'il n'a pourtant jamais entendues, que cela ne tient pas du miracle. Cette idée de "pauvreté du stimulus" est pour lui fondamentale : l'enfant est capable d'extrapoler et de saisir les règles de sa langue maternelle sans pour autant que l'on ait à lui expliquer. Chomsky (1959) conclut qu'il existe un "mécanisme" cérébral nous permettant de déduire des règles linguistiques de multiples courts extraits captés au quotidien:

It appears that we recognize a new item as a sentence not because it matches some familiar item in any simple way, but because it is generated by the grammar that each individual has somehow and in some form internalized. And we understand a new

sentence, in part, because we are somehow capable of determining the process by which
this sentence is derived in this grammar. (p. 59)¹

Il faut ici préciser que le débat est loin d'être clos et que certains psychologues, tels que Palmer, considèrent que la critique de Skinner par Chomsky était volontairement caricaturale. On lui reproche sa radicalité, d'être trop agressif, de mal comprendre les idées de Skinner qu'il attaquait de mauvaise foi. (Palmer, 2006). Palmer souligne ainsi la différence entre les deux scientifiques : "In effect, Chomsky was betting that that human verbal behavior is qualitatively different from the behavior of non-verbal organisms; Skinner was betting that it isn't." (Palmer, 2006, p. 256)² Selon Palmer, la critique de Skinner par Chomsky a engendré une nouvelle approche de la compréhension des mécanismes linguistiques entraînant l'abandon du béhaviorisme pendant plusieurs décennies. (Palmer, 2006). Palmer et d'autres béhavioristes ont regretté ce délaissement, s'appuyant sur des recherches récentes montrant que des méthodes béhavioristes promues par Skinner ont contribué avec succès à l'apprentissage de la langue par des enfants autistes; ces méthodes ont aussi aidé des enfants sans pathologie à apprendre à lire (Palmer, 2006, p. 265)

L'idée de grammaire universelle s'est étoffée au fil du temps. De la vision quasi algébrique que Chomsky avait de la langue, l'assimilant à une suite de formules "mathématiques", divers programmes de recherche ("Government and Binding", "Principles and Parameters", "Le programme minimaliste") sont venus nourrir ce concept. Définir la grammaire universelle est un travail de longue haleine qui se poursuit encore de nos jours. (Ibbotson and Tomasello, 2016) La grammaire universelle serait à différencier de la cognition générale. En effet, les mécanismes s'y

¹ Notre traduction : Il semblerait qu'on reconnaisse un groupe de mots en tant que phrase, non pas parce que cela correspond simplement à une structure familière, mais parce qu'elle est générée par la grammaire que chaque individu a d'une façon ou d'une autre, acquis. Et on comprend une nouvelle phrase, en partie parce qu'on est capable, sans savoir exactement comment, de déterminer le processus par lequel cette nouvelle phrase est induite par la grammaire.

² Notre traduction : En effet, Chomsky pariait sur le fait que le comportement verbal humain est qualitativement différent du comportement des organismes non-verbaux; Skinner pariait sur l'inverse.

rattachant sont uniques et bien distincts. (Chomsky, 1959; Dąbrowska 2015) L'acquisition de la langue serait innée et malgré la diversité linguistique dans le monde, ce mécanisme trouverait à s'appliquer quelque soient les données langagières à assimiler.

1.1 Critiques de la grammaire universelle

Il n'est pas nécessaire de creuser à nouveau les tranchées des "guerres linguistiques" durant lesquelles les conceptions de Chomsky ont été critiquées aussi bien par des psychologues que par des linguistes (parmi lesquels figurent ses propres étudiants). Pour ne citer qu'un exemple, George Lakoff considère que la métaphore est plus importante pour la langue et la cognition en général, que la focalisation chomskyenne sur la syntaxe qui est finalement très limitée. (Lakoff, 1993). L'analyse de quelques critiques nous aidera à comprendre les enjeux pour l'acquisition d'une L2.

L'idée de grammaire universelle a été parfois remise en question par son usage de l'idée de "récursivité", elle-même basée sur l'enchaînement des structures enchâssées (p.ex. "La porte de la maison de la rue au nord de la ville"). Ainsi, Daniel Everett a constaté que la langue des Pirahãs, un peuple autochtone de Brésil, n'employait jamais cette idée de récursivité. (Everett, 2009) Cela l'a conduit à s'interroger sur l'idée même d'une grammaire universelle et sur la conception chomskyenne de l'acquisition de la langue, qu'il qualifie de tautologie (Everett, 2009).

Dans son article "What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it?", Dąbrowska (2015) critique cette théorie, notant que les partisans de l'idée d'une grammaire universelle ne sont pas en mesure de produire une liste de traits "universels" de cette grammaire supposée (Dąbrowska, 2015; Palmer, 2006). Dąbrowska (2015) soutient que la théorie n'est pas réfutable donc non scientifique. Elle propose une approche constructiviste pour expliquer l'apprentissage de la langue : au lieu d'utiliser le mécanisme de la grammaire universelle, les apprenants (enfant et adulte) peuvent apprendre en maîtrisant petit à petit des schémas. Par exemple, en entendant des phrases telles que "Can I get up?" et "Can I get down?", l'enfant généralisera pour arriver à une règle telle que "Can I VP?", c'est-à-dire qu'une formule linguistique

qui commence par “Can I...” est en général suivi d’un syntagme verbal. L’enfant pourra ensuite généraliser en intégrant que n’importe quel auxiliaire peut être suivi d’un syntagme nominal et d’un syntagme verbal (Dąbrowska, 2015). Cette approche constructiviste rappelle en quelque sorte les idées de Skinner mais elle est plus élaborée et basée sur des la théorie de l’apprentissage statistique. En effet, le constructivisme est basé sur des modèles statistiques élaborés depuis le temps de Skinner, et les schémas dont parlent des constructivistes tels que Dąbrowska rappellent en quelque sorte les intuitions béhavioristes de Skinner sur l’apprentissage de la langue (Chomsky 1959; Dąbrowska 2015).

Michael Tomasello (Tomasello and Moll, 2016), un autre critique de l’idée d’une grammaire universelle, est un chercheur qui étudie le comportement des enfants humains ainsi que celui des singes. Pour lui, les origines de la langue s’expliquent par la gestuelle humaine qui, à première vue ressemble à celle des singes mais en fait implique tout un processus cognitif absent chez les singes. En suivant Vygotsky, il conclut que notre cognition est construite grâce à nos besoins sociaux. (Tomasello and Moll, 2016) Les expériences de Tomasello montrent que les singes peuvent bel et bien coopérer mais leur coopération est largement limitée, alors que les enfants humains, dès un très jeune âge arrivent à comprendre le point de vue d’autrui et sont capable d’“attention collective”, ce qui leur permet d’avoir des buts communs. (Tomasello and Moll, 2016) Lorsqu’il utilise son doigt pour montrer quelque chose, il y a une variété d’informations qu’un être humain peut partager, à la différence des singes, qui ne comprennent pas toutes les implications d’un doigt montrant un objet ou une personne. (Tomasello and Moll, 2016)

En utilisant ces bases, Tomasello exprime une critique de la grammaire universelle qui s’accorde avec celle de Dąbrowska. La langue étant un outil fondamentalement social, les enfants observent d’autres personnes qui parlent et ils construisent des schémas pour des phrases simples. Ce seraient, selon son hypothèse, les patterns que les enfants apprennent et complexifient qui leur permettent d’apprendre la langue et non un mécanisme universel qui est uniquement humain et qui s’expliquerait par une mutation génétique lors de notre évolution, comme le soutient Chomsky. (Ibbotson and Tomasello, 2016) Les critiques de Tomasello et Ibbotson s’appuient sur la continuité génétique et neurale entre les singes et les êtres humains.

Les études récentes montrent qu'il n'y a pas de "module de grammaire innée" comme le prétend Chomsky, car les enfants semblent apprendre la grammaire comme le dit Dağbrowska (2015), en assimilant des patterns et structures d'une façon qui n'est pas prédite par l'existence d'une grammaire universelle. Tomasello et Ibbotson utilisent la métaphore du couteau suisse : on n'est pas né avec une "grammaire universelle" mais avec un outil très polyvalent dont les mécanismes peuvent être utilisés par nos besoins linguistiques. (Ibbotson and Tomasello, 2016)

Comme c'était le cas avec Skinner, ce n'est pas parce que les idées de Chomsky sur la grammaire universelle subissent des attaques qu'elles ont perdu toute valeur. Certains linguistes tels que Yang, tout en admettant que des mécanismes statistiques cognitifs généraux opèrent lorsqu'on apprend la langue, soutiennent toutefois que ces mécanismes semblent être contraints par certains principes d'une grammaire universelle. (Yang, 2004)

Est-ce que notre "outil linguistique" est un module cognitif à part entière, comme le veut Chomsky, ou fait-il partie de notre boîte à outils cognitifs plus générale? On n'a pas de réponse définitive pour l'instant mais les enjeux autour de cette question seront majeurs pour les approches futures de l'enseignement des langues.

2. Les mécanismes neuronaux de la langue

Pendant le vingtième siècle, alors que les guerres linguistiques étaient en plein essor, certains hominidés, aidés par des chercheurs humains, ont fait leur entrée en scène. Pendant des décennies, le chimpanzé Nim Chimpsky, la gorille Koko, et le bonobo Kanzi ont été éduqués pour "parler" la langue des signes.

Malgré des prouesses dans l'apprentissage de la langue des signes, les singes se sont finalement révélés très limités comparés aux humains (Vauclair, 2003). Sur ce point, Chomsky et Tomasello seraient d'accord : les singes "parlants" ont montré des habilités cognitives impressionnantes, mais une cognition qui est loin d'arriver au niveau de l'être humain.

Que l'on croie ou non en une grammaire universelle, on admet que l'être humain est le seul à vraiment maîtriser et utiliser une langue dans toute sa richesse. Mais, même les "innéistes" les plus enhardis admettraient que notre faculté de langage ne vient pas *ex nihilo* dans l'histoire de

l'évolution. En effet, puisque l'évolution réutilise des structures à des fins pour lesquelles ces structures n'étaient pas destinées, il serait logique de se demander à quel point c'est le cas avec la langue (Ullman, 2020). Schoenemann (2012) dit qu'il y a une co-évolution : la langue s'est adaptée à notre cerveau au fil de l'évolution, lequel à son tour, s'est adapté à la langue. Les aires de Broca, Wernicke, les ganglions de la base ont des homologues chez les singes et les hominidés. Il est difficile de dire exactement ce que font ces homologues dans le cerveau d'un singe, mais on sait que certaines aires du cerveau (ganglions de base, cervelet) qu'on pensait contrôler des fonctions sans lien à la langue, telles que des fonctions motrices, se sont révélées finalement comme étant impliqués dans la langue. (Schoenemann, 2012 ; N. Ellis, 2007)

Les "neurones de la lecture" sont un exemple pertinent d'adaptation neurale majeure pour l'apprentissage de la langue. Il serait pour le moins absurde de croire que l'évolution génétique a prévu une partie de notre cerveau dédié à la lecture, une invention humaine qui ne date que de quelques milliers d'années. Les recherches de Stanislas Dehaene et ses collègues, ont démontré que lorsqu'on lit, quelle que soit la langue ou l'alphabet, une aire de la région occipito-temporale ventrale qui est appelée le "Visual Word Form Area" ou la "boîte aux lettres" est activée. Pour Dehaene, il s'agit d'un "recyclage" neuronal : des neurones destinés à l'origine à aider le système visuel se sont transformés afin d'accomplir une tâche bien spécifique : la reconnaissance des lettres et l'établissement du lien entre cette aire visuelle et d'autres aires qui sont impliquées dans la langue. (École Normale Supérieure - PSL, 2016; Kolinsky et. al, 2014)

Dans une publication de Kuhl et Damasio de 2012, des faits connus sur le cerveau sont très clairement exposés : ils décrivent les conclusions que tirèrent Broca et Wernicke de leur travail auprès de leurs patients aphasiques. Le scientifique Geschwind popularisa ces idées pendant le vingtième siècle. Ils déduisaient de l'étude des aphasies qu'elle objectivait la responsabilité de l'aire de Broca dans la production de la langue et celle de Wernicke dans la compréhension. Par ailleurs, on apprend que le langage est "localisé" dans l'hémisphère gauche pour la plupart d'entre nous (Kuhl et Damasio, 2012). Mais déjà en 2012, on voit que le fMRI (l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) a changé la donne et considérablement amélioré notre connaissance des mécanismes cérébraux : on ne pourrait plus dire que le langage était strictement "localisé"

dans les aire de Broca ou Wernicke. Bien d'autres parties sont impliquées dans la production et compréhension de la langue et l'outil de fMRI nous permet de le voir (Kuhl et Damasio, 2012).

Les mécanismes semblent parfois être plus compliqués : comment expliquer les observations de l'équipe d'Hugues Duffau (Plaza et. al, 2009) qui, ayant supprimé pour des raisons médicales, les aires de Broca de centaines de patients, n'a pas observé d'aphasies importante. Certes, les patients avaient quelques problèmes avec la production orale, mais ne présentaient pas l'aphasie de Broca que les scientifiques décrivent. Duffau pense, après avoir supprimé en tant que chirurgien plusieurs aires de Broca sans pour autant avoir vu des aphasies importantes, que Broca s'était trompé en pensant que l'aire de Broca était liée au langage :

“Dans [sa] perspective, l'important n'est pas la mosaïque d'aires de matière grise auxquelles on s'intéresse depuis 150 ans, mais les réseaux de matière blanche plus profonds, distribués dans tout le cerveau, fonctionnant en parallèle, évoluant à chaque instant dans un *maëlstrom* de reconfigurations.” (Marmion, 2016)

En effet, ce point de vue de “localisationnistes” se focalise sur deux aires (Broca et Wernicke) et le faisceau arqué (l'ensemble de fibres qui relie les deux aires) est très limitant. Ce modèle est bien trop simplifié comme le démontrent les technologies telles que le fMRI et le PET Scan. Il y a un manque de précision dans le modèle : les aires communément appelés “Broca” et “Wernicke” sont très grandes et sans réelle correspondance avec la plus récente et détaillée classification des aires par Brodmann (Cité par Tremblay et Dick, 2016). Ces nouveaux outils d'investigation permettent de constater une absence d'homogénéité de types de neurones au sein d'une même aire cérébrale (Tremblay et Dick, 2016).

Pour comprendre cette complexité, il suffit de regarder un extrait de la conférence de Stanislas Dehaene sur ce sujet. (École Normale Supérieure - PSL, 2016, 3:10) Il explique la complexité d'une tâche relativement “simple” du cerveau, la reconnaissance d'un mot : certes, l'aire de “boîte aux lettres” mentionnée ci-dessus est impliquée, mais il y une propagation par la voie ventrale et “une explosion” d'activité produite par une lecture d'un simple mot. Cette illustration nous montre que les technologies d'imagerie moderne nous permettent d'appréhender l'extrême complexité des mécanismes. Le cerveau est intéressant non pas parce qu'il présente

des circuits fixes et innés, mais parce qu'il montre sa grande capacité d'adaptation et son fonctionnement par des processus dynamiques utilisant plusieurs régions, même pour des actions "simples" (Schoenemann 2012; Tremblay and Dick, 2016; N. Ellis, 2007, p. 24).

Comment unifier cette complexité? Sans entrer trop profondément dans le débat du "problème dur" de la conscience et pourquoi les êtres humains ne sont pas tous des "zombies" philosophiques (Tononi and Koch, 2015), il est pertinent de faire quelques observations sur la question de la conscience et des idées développées par certains scientifiques sur ce sujet. Michael Gazzaniga lors de sa conférence sur le cerveau à l'université d'Edinburgh appelle l'hémisphère gauche du cerveau "l'interprète". Dans ses expériences sur des patients avec les hémisphères divisés pour des raisons médicales (soin pour l'épilepsie), un stimulus perçu inconsciemment par l'un ou l'autre hémisphère, est toujours, malgré la division, interprété par l'hémisphère gauche, dont le rôle semble être d'interpréter ce que capte le système visuel (The University of Edinburgh, 2009).

Avant d'élaborer avec Giulio Tononi la théorie IIT (Information Integration Theory) de la conscience, Christof Koch travaillait avec Francis Crick pour investiguer les NCC (Neural Correlates of Consciousness) afin de répondre à la question suivante : quels circuits du cerveau nous permettent d'être conscients? Ils conclurent que ce sont des circuits corticaux (et non ceux du cervelet, par exemple) qui semblent être impliqués dans la conscience : c'est-à-dire, parmi tous les processus actifs mais inconscients de notre cerveau, l'activation des parties du cortex nous permettent d'être conscients de certaines sensations, pensées, et/ou sons (Tononi and Koch, 2015).

En plus de ses recherches sur la lecture, Stanislas Dehaene a élaboré une autre hypothèse pour expliquer la conscience : le GNWS (Global Neuronal Workspace). Se basant sur le travail de de Baars et son "workspace neuronal", Dehaene et Changeux le décrivent ainsi :

"Its main postulate is that conscious access is global information availability...what we subjectively experience as conscious access is the selection, amplification and global

broadcasting, to many distant areas, of a single piece of information selected for its salience or relevance to current goals.” (Dehaene et al., 2011, p. 56)³

Baars lui-même utilise la métaphore du théâtre : parmi tous les processus dans nos cerveaux, il n’y a que certains dont on est conscient, comme une scène de théâtre éclairée par une lumière qui ne montre qu’une partie de la scène. (Baars, 1997).

Il est primordial de comprendre le rôle de la mémoire et des mécanismes neuronaux sous-jacents pour mettre au point une méthode d’enseignement de L2. En effet, on classe souvent les approches à l’enseignement des langues par les attitudes qu’elles adoptent envers la mémoire et la connaissance. Il faut distinguer la mémoire déclarative de la mémoire procédurale. La mémoire déclarative concerne les connaissances explicites, le stockage et la récupération de ces connaissances. Les circuits sous-jacents lui permettant de fonctionner, semblent parcourir l’hippocampe et le lobe temporal médian. La mémoire procédurale concerne l’apprentissage des connaissances et des procédures implicites qui ne sont généralement pas accessibles consciemment, à la différence de la mémoire procédurale. Les circuits responsables de la mémoire procédurale semblent être centrés dans les ganglions de base (Ullman, 2020).

Depuis la découverte de Broca, les études sur les lésions cérébrales et les aphasies résultantes ont été très importantes pour les neurosciences (Kuhl et Damasio, 2012). Le médecin Oliver Sacks est devenu célèbre pour ses observations de patients atteints de maladies neurologiques. Dans sa description d’aphasiques, il montre que certains comprennent des mots, mais pas la tonalité d’un énoncé, et inversement, d’autres peuvent comprendre la tonalité et le message sans pourtant comprendre les mots, avec des résultats étonnants (Sacks, 1998, p. 81).

Michel Paradis lui aussi a fait des recherches sur les aphasiques et a développé un test pour les aphasiques bilingues. Il a observé une curiosité : après une lésion, certains aphasiques semblent récupérer leur L2 plus que leur L1. En étendant ses recherches à d’autres patients neurologiques (Paradis, 2004, p.2), il a construit une théorie du bilinguisme dans laquelle la

³ Notre traduction : Le postulat le plus important de cette hypothèse est que l’accès à la conscience réside dans la disponibilité globale de l’information...l’expérience subjective qu’on a d’accès à la conscience est en fait la sélection, amplification et transmission globale, vers plusieurs aires différentes, d’une seule information sélectionnée pour sa saillance ou son importance pour les objectifs de l’instant.

mémoire procédurale n'aurait pas de lien direct avec la mémoire déclarative (Germain, 2017). Ces recherches l'ont mené aux conclusions suivantes sur deux systèmes différents : "Linguistic competence is acquired incidentally, is stored implicitly, is used automatically, and is subserved by procedural memory" (Paradis, 2004, p.1)⁴. Il distingue cette habilité d'une connaissance méta-linguistique consciente : "Metalinguistic knowledge is learned consciously, is stored explicitly, is used in a controlled manner, and is subserved by declarative memory." (Paradis, 2004, p.1)⁵

3. Des approches différentes à l'enseignement de la langue

Dans ce vaste océan de théorie, le pédagogue doit trouver des mouillages où il peut amarrer son bateau. Puisqu'il n'y a pas de réponses simples ni des modèles définitifs, ces approches pédagogiques restent forcément débattues et provisoires. En effet, en plus des doutes sur la grammaire universelle, les circuits exacts de la compréhension et production de la langue, on ne sait pas si les bases neurales de l'apprentissage d'une L1 et d'une L2 sont les mêmes. (Ullman, 2020, p. 145) On ne peut prétendre à des conclusions définitives, mais certaines approches ont trouvé leur place. On ne prétend pas ici à l'exhaustivité mais on se concentrera sur trois approches qui se basent sur des recherches linguistiques et neurologiques. Elles sont classifiées selon leur point de vue sur l'interface, c'est-à-dire l'interaction, entre la mémoire procédurale et la mémoire déclarative.

3.1 Interface forte ("Strong-interface position")

Elle admet des interactions entre les deux types de mémoire et aussi deux types de connaissances (implicite et explicite). Un des plus grands champions de cette vision d' "interaction forte" est DeKeyser, qui poursuit des recherches depuis des années sur le sujet.

Dans son étude, publiée en 1997, "Beyond Explicit Rule Learning : Automating Second

⁴ La compétence linguistique, qui est acquise incidemment grâce à la mémoire procédurale, est stockée implicitement et utilisée automatiquement.

⁵ La connaissance méta-linguistique, qui est apprise consciemment grâce à la mémoire déclarative, est stockée explicitement et utilisée d'une façon contrôlée.

Language Knowledge”, il utilise une méthode consistant en l’invention et l’apprentissage d’une langue simplifiée artificielle. Comme explique DeKeyser (1997), s’il est déjà compliqué de faire des études sur une personne et son apprentissage d’une L2 naturelle, il l’est infiniment plus encore lorsqu’il s’agit d’analyser les résultats sur un groupe d’apprenants. Donc, pour mettre plusieurs apprenants sur un “pied d’égalité” et simplifier l’analyse, on leur présente une langue artificielle au cours de plusieurs sessions après lesquelles ils seront testés sur leurs connaissances de grammaire et vocabulaire de cette langue (DeKeyser, 1997). DeKeyser basait son hypothèse sur les théories d’Anderson et d’autres, qui ont proposé la “Théorie d’acquisition de compétences” (“Skills Acquisition Theory”) : sa supposition était que l’apprentissage des règles syntaxiques de la langue ressemble à celui d’autres compétences cognitives. Les résultats de son étude de 1997 ont confirmé cette hypothèse. Les courbes d’apprentissage pour la syntaxe ressemblent aux courbes d’apprentissage d’autres compétences. DeKeyser (1997) en déduit qu’à travers l’entraînement, les compétences autour de la syntaxe s’automatisent comme les autres compétences cognitives.

De Keyser dans son article de 1997 ainsi que d’autres chercheurs (DeKeyser, 1997; Suzuki et. al., 2019), expliquent qu’il ne faut pas s’entraîner machinalement. Ils admettent que les critiques de la méthode “audio-orale” (répétition d’exercices en dehors des conditions communicatives réalistes) sont fondées. En effet, ils conçoivent ainsi l’entraînement : “specific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language” (Suzuki et. al, 2019)⁶. Ceci est très différent de la méthode “audio-orale”, développée pendant les années 1950 aux États-Unis, qui se focalise presque exclusivement sur la forme et ne requiert pas que les apprenants utilisent les structures dans des conditions réalistes. (Suzuki et. al., 2019)

Même si DeKeyser pense qu’il y a une interaction entre les connaissances explicites et implicites, il souligne qu’il ne s’agit pas d’une “transformation” de type de connaissance : le conscient ne se transforme pas en un autre type de connaissance inconscient (Suzuki et

⁶ Notre traduction : “Des activités spécifiques dans la L2, entreprises de manière systématique, délibérée, avec le but de développer des connaissances et des compétences dans la L2.”

DeKeyser, 2017). Sur ce point, il est en accord avec Paradis (Paradis, 2004). Il évoque une interaction plus subtile entre les deux types de connaissance et la difficulté à mesurer l'interaction entre les deux. Utilisant plusieurs types de tests sur des apprenants chinois de la langue japonaise, il démontre avec Suzuki une relation subtile entre les deux types de connaissances (Suzuki et DeKeyser, 2017) :

“The current findings showed that explicit learning aptitude did *not* significantly predict learners' performance on implicit knowledge measures directly. The lack of significant relationship between implicit knowledge and explicit learning aptitude seems to be consistent with the neurolinguistics view on the distinction between explicit and implicit learning systems (Paradis 2009). Explicit learning aptitude seems to have played facilitative roles in the acquisition of implicit knowledge indirectly through the acquisition of automatized explicit knowledge. Specifically, explicit learning aptitude significantly predicted automatized explicit knowledge, and then automatized explicit knowledge significantly predicted implicit knowledge. What is needed for acquiring implicit knowledge appears to be automatized explicit knowledge, the acquisition of which was facilitated by explicit learning aptitude.”⁷

En guise de conclusion, ils écrivent :

“Automatized explicit knowledge, developed through deliberate practice, is likely to facilitate the acquisition of implicit knowledge in at least two ways. First, automatized explicit knowledge allows L2 learners to process the language input more efficiently...Second, it

⁷ Notre traduction : Ces conclusions montrent que l'aptitude à apprendre des connaissances explicites n'a *pas* prédit directement la performance des apprenants sur des mesures de connaissances implicites. L'absence d'une relation significative entre les connaissances implicites et l'aptitude à apprendre explicitement semble être en accord avec la vision neurolinguistique de la distinction entre les systèmes d'apprentissages explicites et implicites. (Paradis 2009) L'aptitude à apprendre des connaissances explicites semble avoir joué un rôle facilitateur dans l'acquisition des connaissances implicites de façon indirecte à travers l'automatisme des connaissances explicites. Précisément, l'aptitude à apprendre des connaissances explicites a prédit l'automatisme de leur acquisition, et ensuite cette automatisme a prédit de manière significative l'acquisition des connaissances implicites. Ce qui est nécessaire pour l'acquisition des connaissances implicites, est l'automatisme des connaissances explicites, dont l'acquisition a été facilitée par l'aptitude à apprendre des connaissances explicites.

also allows learners to frequently use the relevant grammatical structures

accurately...” (Suzuki et DeKeyser, 2017) ⁸

Donc, l’entraînement bien réfléchi de l’usage des structures de la langue aiderait à l’acquisition des connaissances implicites. Le point de vue de certains pédagogues tel que Krashen serait exagéré lorsqu’il prétend que “...learning (including deliberate practice of form) has nothing to do with acquisition...” (Suzuki et al., 2019)⁹

Il est intéressant de noter que DeKeyser cite Paradis pour dire que ce chercheur (dont les recherches sont utilisés par Germain et Netten pour établir l’hypothèse d’une interaction nulle entre les deux systèmes de mémoires et connaissances) admet qu’il y a une influence du système explicite sur le système implicite (Suzuki et DeKeyser, 2017). Même si DeKeyser est en accord sur les principes de neurologie avec Paradis, il ne l’est pas sur la non-interaction des deux systèmes. Pour lui, l’automatisation des connaissances explicites est une étape importante dans l’apprentissage de la langue, ainsi que dans l’acquisition des connaissances implicites.

Des pédagogues tels que Jason Anderson (2016) continuent à promouvoir des méthodes utilisant ces bases de théorie, malgré les critiques dont elles font l’objet. Elles sont connues communément sous le nom de PPP (Present, Practice, Produce). Comme DeKeyser, Anderson éloigne les bases de la méthode PPP des méthodes dites “audio-orales”. Dans son article, il donne une histoire brève des tendances dans le monde de l’enseignement des L2. On y apprend que les approches plus implicites ont pris le dessus, surtout pendant les années 1990. Pourtant, il cite des méta-analyses pour montrer l’efficacité de la méthode PPP. (Anderson, 2016) Il donne des exemples des trois P : comment il faudrait planifier la présentation (present), l’entraînement (practice), et la production (produce) des apprenants.

⁸ Notre traduction : Des connaissances explicites automatisées, développées à travers l’entraînement délibéré, sont susceptibles d’influencer l’acquisition des connaissances implicites d’au moins deux façons. Premièrement, des connaissances explicites automatisées permettent aux apprenants de L2 de traiter plus efficacement de l’input langagier...Deuxièmement, [ces connaissances explicites automatisées permettent aussi aux apprenants d’utiliser fréquemment les structures pertinentes correctement...

⁹ Notre traduction : ...l’apprentissage (y compris l’entraînement délibéré à l’usage de structures linguistiques) n’a rien à avoir avec l’acquisition...

En ce qui concerne le premier 'P' (presentation), Anderson dit que des méthodes plus implicites sont potentiellement les bienvenues dans cette étape : "noticing" (remarquer des structures), "consciousness raising" (attirer l'attention des apprenants) , "cognitive scaffolding" (progressivité du niveau de difficulté) sont tous importants. La L1 des apprenants peut avoir sa place dans cette première étape (Anderson, 2016).

Pour le deuxième 'P' (practice) Anderson écrit qu'il est important pour la consolidation de la compréhension que l'entraînement soit effectué à plusieurs niveaux de difficulté ("carefully scaffolded practice"). Le professeur a aussi l'opportunité de procéder à une évaluation informelle formative ("informal formative assessment"). Il peut ainsi aider les élèves en différenciant le niveau d'aide apporté. Les apprenants auront l'opportunité de compléter des textes à trous ("appropriate gap-filled exercises"), de s'exprimer avec de la production écrite "contrôlée" ("controlled writing"), ainsi que d'enrichir l'apprentissage avec l'aide de leurs pairs ("peer-teaching"). Des exercices contrôlés ainsi que des activités semi-structurées peuvent trouver leur place dans cette étape. Ceci permet aux apprenants d'utiliser leur mémoire de travail afin d'"automatiser" ("proceduralisation") certains patterns grammaticaux et lexicaux. Cette utilisation de la mémoire de travail aide les apprenants à retenir ces structures sur la longue durée. Afin de faciliter ce travail et de le rendre plus stimulant, on peut utiliser des jeux de mémoire, des rimes, ou des chansons (Anderson, 2016).

Le troisième 'P' signifie la production. Il est important de donner aux apprenants l'opportunité de produire des énoncés : cet "output" facilite l'automatisation ("proceduralisation") des structures nouvellement apprises. Il faut aussi s'appuyer sur l'interaction entre apprenants. L'output variera selon les connaissances des élèves : les productions seront plus simples et contrôlés si la structure n'a jamais été vue par les élèves auparavant. Des activités plus "libres" seront proposées lorsque les élèves auront déjà des connaissances de la structure. Pendant cette phase, il y aura de l'apprentissage collaboratif ("collaborative learning") en binômes ou en groupes. Le professeur utilisera cette opportunité pour corriger l'output erroné en employant la stratégie des "segmented recasts", en se concentrant surtout sur des erreurs communes (Anderson, 2016).

3.2 Interface faible

Nick Ellis est un des partisans du modèle de l'interaction faible et soutient que l'apprentissage implicite ne suffit pas pour l'apprentissage d'une L2, à la différence d'une L1 (N. Ellis, 2007).

Si la mémoire procédurale et la mémoire déclarative utilisent des systèmes et circuits neuronaux différents, quelle interaction pourrait-il y avoir? Ellis espère trouver des réponses dans le travail des scientifiques sur la conscience. En effet, les recherches récentes sur la conscience montrent (N. Ellis, 2007) une possibilité d'interaction entre les deux systèmes de mémoire. Se basant sur les modèles de Koch et les NCC (Neural Correlates of Consciousness), Ellis constate que la conscience unit certains processus de notre cerveau et donne accès à des connaissances qui sont normalement implicites. Comme Baars (1997) et Dehaene et. al. (2011), il utilise la métaphore du théâtre : on est conscient de ce qui se trouve sur "la scène" de la conscience. Il souligne le fait que notre image du cerveau a changé : "...a shift of emphasis from knowledge as static representation stored in particular locations to knowledge as processing involving the dynamic mutual influence of inter-related types of information as they activate and inhibit each other over time...." (N. Ellis, 2007)¹⁰

Concrètement, pour Ellis, "...language representation involves specialized local modules, largely implicit in their operation, collaborating via long-range associations in dynamic coalitions of cell assemblies representing - among others - the phonological forms of words...". (N. Ellis, 2007)¹¹ Notre L1 "accorde et automatise" ces circuits d'une certaine façon. Pour qu'on puisse apprendre une L2 sans en être empêché par ces routines automatisées de notre L1, la conscience est nécessaire : même si la plupart de nos habilités sont inconscientes, le Global Neuronal

¹⁰ Notre traduction : ...un changement du modèle des connaissances d'une représentation statique stockée dans des endroits particuliers vers des connaissances du processus qui implique l'influence mutuelle dynamique de types d'informations inter-liées au fur et à mesure qu'elles s'activent et s'inhibent avec le temps...

¹¹ Notre traduction : ...la représentation de la langue (dans le cerveau) implique des modules locaux spécialisés - leur fonctionnement étant largement implicite, inconscient - qui collaborent via des associations à longue distance dans des coalitions dynamiques d'agglutinations de cellules qui représentent - entre autres - les formes phonologiques des mots...

Workspace nous laisse manipuler ces connaissances implicites pendant un temps limité. Ce temps sur “la scène” de la conscience est peut-être bref, mais permettrait aux deux systèmes d’interagir.

A ce titre, Ellis dit qu’il est important de faire remarquer aux apprenants des structures dans la L2 qui ne sont pas évidentes pour eux et où leur attention est détournée par leur L1. Ellis encourage les professeurs à utiliser l’idée de “Noticing” : le fait de faire remarquer les structures saillantes d’une langue (Schmidt, 2010). Puisqu’on ne peut pas accorder son attention à toutes les structures d’une langue, on se focalise forcément sur certaines d’entre elles; si le professeur se focalise sur certaines structures de manière explicite, cela permet à la conscience de l’apprenant de focaliser sur les dites structures et ainsi de les intégrer dans ses habilités implicites. Ellis encourage aussi à utiliser les corrections de type “corrective recast” (une re-formulation corrective) afin que l’apprenant puisse remarquer l’écart entre son énoncé erroné et un énoncé bien-formé. Il emploie le terme “Noticing the gap” (“remarquer l’écart”) et dit que la recherche indique que ce type de correction aide l’apprenant à augmenter son “intake” effectif (la quantité d’input qui est acquis par l’apprenant) (N. Ellis, 2007). Ellis (2007) affirme l’utilité de l’entraînement ciblé : “Formulas...drills, and declarative pedagogical grammar rules can all contribute to the conscious creation of utterances whose subsequent usage promotes implicit learning and proceduralization.”¹² Il est donc important que les apprenants puissent produire des énoncés qui finiront par être automatisés. Ellis écrit “ ‘Practice makes perfect’ applies here as it does with other skills.” (N. Ellis, 2007)¹³

Rod Ellis (2014) lui aussi est un chercheur qui utilise les idées de l’interface faible pour promouvoir des approches qui découlent de cette vision, mais c’est aussi un pédagogue. Il souligne que ce sont les connaissances implicites qui restent premières par rapport aux

¹² Des formules...des exercices ciblés, et des règles de grammaire déclaratives pédagogiques peuvent tous contribuer à la création consciente des énoncés dont l’usage plus tardif promeut l’apprentissage implicite ainsi que l’automatisation.

¹³ Notre traduction : [Le dicton] ‘L’entraînement mène à la perfection.’ s’applique ici tout comme pour d’autres compétences.

connaissances explicites. Comme Nick Ellis, il insiste sur le fait que les connaissances implicites ne sont pas une simple liste de règles, mais un réseau neural complexe d'associations entre des phrases, des extraits de phrase, des extraits de mots, qui se construit au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue.(R. Ellis, 2014). Cet apprentissage, ou plutôt acquisition, se fait lentement et inconsciemment. Il critique l'approche PPP en disant que même après des exercices qui ciblent une structure, les apprenants n'utilisent toujours pas les dites structures correctement lors des interactions communicatives. Il base son approche pédagogique sur des tâches qui éveillent la conscience ("consciousness-raising tasks") (R. Ellis, 2015). A la différence de Germain et Netten, il met davantage l'accent sur l'apprentissage de connaissances explicites. Pourtant, il veut promouvoir une instruction plus implicite : en présentant des données linguistiques aux apprenants et en manipulant ces données pour montrer des énoncés grammaticaux ainsi que des énoncés non-grammaticaux, les apprenants pourront eux-mêmes déduire certaines règles sans que ces règles soient explicitées pour eux. En plus du sentiment valorisant de réussite, les élèves construisent les outils dont ils ont besoin pour comprendre la grammaire seuls, de façon autonome.

Comme Nick Ellis, Rod Ellis croit que l'acquisition de connaissances implicites passe par une attention prêtée aux formes linguistiques (Schmidt 2010; N. Ellis, 2007). En effet, il suit N. Ellis pour dire que "...implicit and explicit processing systems are dynamically involved together in every cognitive task and in every learning episode." (R. Ellis, 2014)¹⁴ Il précise que certaines formes et structures sont plus facilement apprises de manière explicite, mais pour autant, il ne s'agit pas de présenter des règles de manière totalement directe mais d'éveiller la conscience des apprenants pour attirer leur attention sur certaines structures alors qu'ils sont en train d'accomplir des tâches de communication.

Rod Ellis soutient une approche par la tâche, communément appelé TBLT ("Task-Based Learning Tasks"). La tâche est une activité éducative qui est focalisée sur le sens (et non une forme grammaticale), où il y a un manque d'information ("information gap") qui motive les élèves à

¹⁴ Notre traduction : ...les systèmes de traitement implicites et explicites sont inter-liés de façon dynamique dans toute tâche cognitive, à chaque épisode de l'apprentissage.

communiquer. Pendant une tâche, les apprenants utilisent leurs propres ressources linguistiques (on ne leur indique pas quelles structures il faut utiliser). La tâche a un but communicatif (il ne suffit pas de produire des énoncés corrects hors contexte.) (R.Ellis, 2014) Les tâches peuvent être basées sur l'input ou l'output (compréhension ou production).

Le but est alors, à la différence de l'approche PPP, de créer des contextes où les structures ciblées seront utilisées, remarquées et acquises sans pourtant connaître "la cible grammaticale" d'emblée. On veut que l'apprenant se voit en tant qu'usager de la langue" et non pas en tant qu'apprenant de la langue."

Il est important de noter que le modèle Déclaratif/Procédural ("The Declarative Procedural Model") avancé par Ullman admet aussi une interaction faible entre les deux systèmes de mémoire (Ullman, 2020). Ullman nous rappelle le fréquent malentendu chez ceux qui croient en un isomorphisme exact entre la mémoire déclarative et les connaissances explicites d'une part, et la mémoire procédurale et les connaissances implicites d'autre part. Par exemple, même s'il existe un consensus sur le fait que la mémoire déclarative sous-tend les connaissances explicites, on admet trop souvent sans preuves que la mémoire déclarative ne peut pas sous-tendre les connaissances implicites. Ceci est non seulement très difficile à prouver, mais des études récentes semblent montrer que la mémoire déclarative sous-tend les connaissances implicites. (Ullman, 2010). En ce qui concerne la mémoire procédurale, elle sous-tend les connaissances implicites, mais cette mémoire n'est pas la seule à le faire. Il faut aussi faire attention à l'utilisation des termes "implicite" et "explicite" lorsque ceux-ci décrivent l'apprentissage (Ullman, 2020).

3.3 Interface nulle

Pendant les années 1980, Stephen Krashen devint l'adepte le plus connu d'une approche du point de vue "non-interface" ("non-interface hypothesis") affirmant que les connaissances implicites et explicites n'ont aucune connection. Il ancrerait ses idées dans celles de grammaire universelle de Noam Chomsky (Krashen, 1982). Pour Krashen, lors de l'apprentissage d'une L2, le plus important est d'avoir de l'input compréhensible", c'est-à-dire des énoncés compréhensibles pour l'apprenant. Il soutient que les connaissances explicites, telles que la connaissance des

règles grammaticales, ne servent pas à grande chose, si ce n'est pour jouer le rôle d'un "moniteur" qui pourrait faire comprendre à l'apprenant qu'un énoncé est agrammatical (Krashen, 1982). Dans son modèle, l'apprentissage de la L2 peut se réaliser sur le même modèle que celui de la L1 : le tout est de s'immerger dans de l'input pour que le mécanisme sous-jacent de notre grammaire universelle puisse faire son travail, et qu'on acquiert (et non "apprend") la langue. Il y a de moins en moins de chercheurs qui utilisent strictement les méthodes de Krashen (Suzuki et DeKeyser, 2019), mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas d'autres approches basées sur l'idée de non-interaction.

Michel Paradis, un chercheur important dans ce domaine, s'appuie sur des études précédentes, par exemple les expériences du patient H.M. (Paradis, 2004, p. 33) et tâche d'analyser les personnes bilingues atteintes d'aphasie à l'aide de son BAT (*The Bilingual Aphasia Test*) qui aide les scientifiques à analyser les deux langues d'un aphasique d'une manière équilibrée (Paradis, 2004, p. 71). Ses expériences mènent à des conclusions claires: "Implicit linguistic competence and metalinguistic knowledge are distinct, as suggested by neurofunctional, neurophysiological, and neuroanatomical evidence, and recently confirmed by a number of neuroimaging studies on bilinguals."¹⁵ (Paradis, 2004, p. 61).

Germain et Netten ont élaboré une méthode qu'ils intitulent "L'Approche Neurolinguistique". A la différence de Krashen, ils se basent sur ce travail de Paradis (Germain, 2017) qui, à travers ses études sur les aphasiques bilingues, a démontré qu'un aphasique peut avoir une mémoire déclarative intacte tandis que sa mémoire procédurale est lésée (Germain, 2017, p. 25; Paradis, 2004). Puisque la mémoire procédurale sous-tend les habilités (et non les savoirs) qui sont implicites et non-conscientes et que la mémoire déclarative sous-tend les savoirs qui sont explicites (et conscients), on ne peut espérer qu'un savoir se transforme en habilité ou que le conscient devient inconscient (Germain, 2017, p.25; Paradis, 2004, p. 61). Germain et Netten soulignent le fait que Paradis est "anti-chomskyen" dans ses vues, considérant que la compétence

¹⁵ Notre traduction: La compétence linguistique implicite et les connaissances méta-linguistiques sont distinctes, comme le suggèrent des évidences de nature neurofonctionnelle, neuropsychologique, et neuroanatomique, et qu'ont confirmé récemment plusieurs études de personnes bilingues basées sur la neuro-imagerie.

linguistique est similaire à d'autres compétences cognitives : Paradis n'admet pas l'existence d'une grammaire universelle. Germain et Netten soulignent le fait que même s'il contient certains axiomes similaires, leur méthode n'est pas celle de Krashen qui s'appuie surtout sur un input riche et varié sans forcément corriger les énoncés (output), alors que l'approche ANL prend l'output comme le plus fondamental et souligne l'importance de corriger l'apprenant (Germain, 2017, p.23). Suivant encore les idées de Paradis sur l'apprentissage de la langue, ils posent le problème du "paradoxe grammatical" : certains apprenants connaissent très bien la grammaire sans pouvoir s'exprimer avec aisance tandis que d'autres n'en connaissent qu'approximativement les règles mais peuvent s'exprimer avec aisance (Germain, 2017, p. 27).

De ces idées découlent l'approche ANL qui se base sur cinq principes :

1. Il y a deux grammaires (une implicite et une explicite) qu'il faut travailler séparément. La grammaire explicite, c'est-à-dire une connaissance explicite des règles de grammaire s'avère utile lors de l'expression écrite, mais il faut commencer toujours par passer par l'oral afin d'activer et entraîner la grammaire implicite (Germain, 2017, p.24).

2. La "littératie" et la pédagogie de la phrase : il faut activer la grammaire interne en passant par l'oral, même avant les exercices de lecture, et les élèves doivent être encouragés à utiliser des phrases complètes. En se basant sur les travaux de Paradis, (Germain, 2017, p.29), Germain et Netten font une distinction entre "vocabulaire" (un savoir conscient de l'association sens-son) et le lexique (une habilité inconsciente de pouvoir associer le sens d'un mot et les propriétés grammaticales implicites, telles que le genre d'un nom.) Pour vraiment construire le lexique et travailler l'habilité inconsciente, (Germain, 2017, p. 28) il faut passer par l'oral, inciter l'apprenant à utiliser des phrases complètes, et tenir compte du fait que le vocabulaire s'apprend, alors que le lexique s'acquiert de façon inconsciente.

3. Centration sur le sens des messages ou sur la tâche : il faut se concentrer sur la tâche et non sur la forme langagière (Germain, 2017, p. 32). Ici, encore, Germain et Netten citent Paradis pour soutenir qu'il ne faut pas se concentrer sur la forme langagière, mais sur "le sens des messages énoncés" (Germain, 2017, p. 33). Puisqu'on veut développer une habilité inconsciente, créer des patterns (ou "schémas") dans l'esprit de l'apprenant, chaque "unité pédagogique" a un

projet final, qui est à son tour, échafaudé par trois ou quatre mini-projets.

4. L'authenticité : plus le contexte est semblable à son contexte d'appropriation, meilleure sont les chances de réussir à communiquer. Citant Segalowitz (2010), Germain et Netten veulent faire appel au système limbique de l'apprenant pour motiver celui-ci à vouloir communiquer. Selon Segalowitz, puisque le cerveau enregistre des données dans un contexte avec des informations extra-linguistiques, il vaut mieux que le contexte soit semblable à la situation dans la vraie vie où les apprenants devront s'exprimer (Germain, 2017, p. 36).

5. L'interaction sociale aide à développer la mémoire procédurale. (Germain, 2017, p. 38). Germain et Netten indiquent qu'une concentration sur la forme langagière produit une démotivation chez les apprenants. Ils pensent, comme Vygotsky et Piaget (Germain, 2017, p.38), que c'est l'interaction sociale qui aide les apprenants à progresser, notamment en ce qui concerne la distinction entre "l'intake" et "l'input" : ce dernier est "l'apport langagier" (Germain, 2017, p. 38) fourni aux apprenants, tandis que "l'intake" est ce qui "est effectivement retenu" (Germain, 2017, p. 39). Même si l'input est le même lors d'une séance pour tous les apprenants, l'intake varie; l'interaction sociale aide à augmenter l'intake.

Germain et Netten ont mis ces idées en oeuvre au Canada (ainsi qu'à Taiwan et dans d'autres pays asiatiques, à une échelle plus restreinte) avec le "français intensif" (Germain & Netten, 2010). Selon les études menées au Canada, le "français intensif" montre des résultats impressionnants par rapport aux programmes alternatifs (Germain, 2017, p. 86). Un programme d'environ 300 heures sur l'année, que Germain et Netten contrastent avec "le français de base" (cours de français moins intensifs qu'ils qualifient de "méthode au compte-gouttes") ainsi que le "français en immersion" (où les élèves suivent des cours en français sans apprendre la langue en tant que telle), met en oeuvre les idées de l'ANL (Germain et Netten, 2010, p. 10).

4. Problématique et hypothèses

Le cadre théorique étant maintenant posé, il conviendra de choisir une méthode pour apporter des éléments de réponse à la question suivante: quels éléments des idées des trois approches décrites ci-dessus sont-elles acceptées et utilisées par des professeurs de l'Education

Nationale? On s'attachera à proposer un questionnaire aux professeurs afin de cerner leurs attitudes envers ces approches et les théories des différences interfaces. Puisque les professeurs ne connaissent pas forcément ces méthodes, il faudra formuler les questions pour pouvoir mesurer les attitudes sans employer le jargon dans le cadre théorique.

Le cadre théorique et nos connaissances du cadre imposé par le CECRL nous permettent d'aboutir aux hypothèses suivantes:

Hypothèse 1:

Les professeurs de l'Education Nationale sondés pensent que les connaissances explicites autour de la grammaire sont importantes, voire très importantes dans l'apprentissage de la langue cible. L'entraînement des connaissances explicites, en revanche, ne sera pas privilégié par les professeurs.

Hypothèse 2:

Les professeurs sondés pensent que la langue est une compétence cognitive comme les autres et que les connaissances grammaticales explicites en sont une composante majeure.

Ces deux hypothèses nous aideront à construire une ligne de conduite et elles guideront le recueil de données qui seront issues du premier questionnaire à choix multiples, lequel visera à cerner les attitudes des professeurs envers les faits de langue et plus précisément la grammaire. Par ailleurs, nous mènerons un entretien avec deux enseignants d'anglais pour approfondir les idées abordées dans les hypothèses et le questionnaire, ce qui nous aidera à comprendre plus clairement les motivations des choix pédagogiques des professeurs. Quelle importance est accordée aux connaissances explicites des règles de la grammaire? Comment les professeurs voient-ils cet aspect de la langue? Quelle vision les professeurs ont-ils de l'entraînement? Nous pourrons ainsi mesurer les attitudes des professeurs vis-à-vis des trois approches décrites dans le cadre théorique sans pour autant les mentionner. Une analyse des données recueillies du questionnaire suivra, ce qui nous aidera à valider ou invalider nos deux hypothèses.

PARTIE II. Les Avis des Professeurs de L'Education Nationale

1. METHODOLOGIE

1.1 Contexte et objectif de recherche

L'année de stage de master MEEF Anglais au collège Anne de Bretagne de St. Herblain a offert plusieurs opportunités d'observations de professeurs différents et d'échanges avec eux. Les cours à l'INSPE et les discussions avec des camarades et des formateurs nous ont amené à conclure que certaines contradictions existent entre le cadre officiel du CECRL et la réalité du travail des professeurs. Notamment, la vision de la place de la grammaire et de celle de l'entraînement à l'usage des règles de la langue varie d'un professeur à l'autre. Le CECRL note que "La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites." (Conseil d'Europe, p. 89). En effet, en tant que professeur, on est censé faciliter "Une analyse...de la grammaire et du vocabulaire nécessaires pour réaliser les tâches cognitives décrites dans les échelles..." (*Ibid*, p. 32). Mais quel degré d'analyse est-il nécessaire de mettre en oeuvre? Le réel discours de tous les professeurs et stagiaires ne se focalise pas toujours sur les tâches communicatives, mais semble souvent être plus concentré sur la grammaire en tant que telle, en soutenant par exemple qu'à la fin de l'année de quatrième, les apprenants doivent absolument connaître un certain nombre de verbes irréguliers. Les plannings annuels de beaucoup de professeurs semblent être jalonnés, consciemment ou inconsciemment, par les points de grammaire à voir ou revoir absolument avant la fin de l'année.

Il semblait intéressant dans ce contexte, d'essayer de comprendre quelles idées discutées dans le cadre théorique seraient acceptés par les professeurs de l'Education Nationale. Evidemment, il paraît difficile de simplement poser une question telle que "Etes-vous en accord avec la méthodologie PPP, ou plutôt avec l'approche TBLT de Rod Ellis ou bien encore avec l'ANL

de Germain et Netten?” Ces méthodes ne sont pas connues de tous les professeurs. Le but de notre recherche n’est pas non plus de situer les professeurs à l’intérieur d’un “triangle” équilatéral avec les trois approches (PPP, l’approche par les tâches, et l’ANL) représentés aux trois sommets. Le but est plutôt de voir quels aspects des trois méthodes les professeurs trouvent utiles et appliquent dans l’enseignement sans obligatoirement s’y référer ou même véritablement les connaître dans le détail. Quels sont les tendances de leur pratique au regard de nos hypothèses 1 et 2?

1.2 Instruments d’évaluation

Le questionnaire apparaît comme l’instrument le plus fiable pour cerner les attitudes des enseignants envers les différentes approches. L’objectif du questionnaire et le thème des approches directes ou indirectes n’étaient pas clairement affichés. Par ailleurs, il était préférable que le questionnaire soit simple et pas trop jargonnant. Nous n’avons pas voulu donner une explication, qui aurait été forcément superficielle et aurait risqué d’orienter les réponses, des trois approches décrites dans le cadre théorique.

Les idées de Fenneteau (2002) ont notablement influencé la construction du questionnaire. Selon lui, lorsqu’on veut recueillir des données, les questions à poser sont de trois types: ouvertes, fermées, et mixtes. Les questions ouvertes requièrent la rédaction d’une réponse. Les questions fermées proposent plusieurs choix aux sondés. Les questions mixtes commencent par une question fermée avant de demander davantage de détails avec une seconde sous-partie consistant en une question ouverte.

Les questions ouvertes donnent des réponses détaillées, mais elles sont plus difficiles à classer. Il a donc été décidé d’utiliser les questions ouvertes lors d’un entretien détaillé avec deux professeurs, mais de s’orienter plutôt vers des questions fermées dans le questionnaire initial distribué à plusieurs professeurs afin de pouvoir classer les réponses et obtenir des données exploitables.

Un effort a été fait pour que les questions donnent des choix qui eux, seraient exhaustifs, homogènes, et mutuellement exclusifs. Comme le dit Fenneteau (2002), il faut que les questions

incitent les sondés à réfléchir mais qu'elles limitent des efforts de mémorisation: les réponses doivent venir assez naturellement sans une réflexion excessive. Il est aussi important de choisir une échelle appropriée, telle que l'échelle de Likert (une échelle comprenant souvent cinq réponses allant du "je suis tout à fait d'accord" jusqu'à son opposé, "je ne suis pas du tout d'accord."). Il semblait aussi pertinent de ne pas laisser l'opportunité aux sondés de rester neutres. Le questionnaire ne comprenait donc pas de choix tel que "ni en accord, ni en désaccord", ce qui ne laissait que quatre choix.

Il est aussi crucial d'éviter les biais et de ne pas orienter ceux qui répondaient vers certaines réponses qui pourraient être considérées comme ayant une valeur positive, a contrario d'autres réponses qui pourraient, elles, être considérées comme négatives. En suivant les conseils de Fenneteau (2002), nous voulions présenter les questions en utilisant un langage neutre (par exemple, des formules tels que "Je pense que..." et "Je trouve que...") et n'utiliser que rarement des formules impersonnelles, afin de donner l'impression aux sondés que leur réponse était leur choix et leur avis personnel, et non une règle imposée par un cadre administratif. En suivant encore une fois les conseils de Fenneteau, il semblait important de réduire des "termes marqués par des fortes connotations." Il explique à quel point les réponses varient en fonction de l'utilisation des termes "interdire" ou "permettre" dans un sondage destiné au grand public. Afin d'obtenir des réponses non-biaisées, il semblait important d'éviter des mentions du CECRL et de la méthode actionnelle. Les professeurs de l'Education Nationale sont bien sûr cadrés dans leur pratique par les documents officiels, mais le but du questionnaire n'est évidemment pas de voir si les professeurs suivent correctement les méthodes officielles. Il fallait aussi trouver un équilibre entre les idées et leurs contraires et ne favoriser aucune approche.

1.3 Panel des sondés

Le questionnaire a été adressé à dix-neuf professeurs de langues enseignant l'anglais, l'espagnol et l'allemand, principalement en collège dans l'enseignement public. Le niveau des élèves de ces professeurs ne dépassait pas le B1; la majorité étaient même de niveau A1 et A2.

1.4 Traitement des données

Afin de rendre plus facile l'analyse du questionnaire, nous avons individualisé les réponses pour chaque question. Nous avons aussi décidé de réaliser des diagrammes circulaires pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats. Ainsi, il était plus facile d'organiser les questions par pertinence avec les thèmes et les hypothèses proposées.

Le questionnaire plus détaillé ne comprenait que des questions ouvertes; les deux professeurs qui ont répondu à ce deuxième questionnaire ont aussi répondu au premier questionnaire, à choix multiples. Les questions ouvertes ont aidé à approfondir l'analyse des données.

2. RESULTATS ET INTERPRETATIONS DU RECUEIL DE DONNEES

Analyse et interprétation seront principalement basés sur l'étude des résultats du questionnaire à choix multiples. Nous procéderons ensuite à l'analyse des réponses au questionnaire à questions ouvertes afin d'observer les précisions qu'elles peuvent apporter au questionnaire initial.

2.1.1 Question 1: “Je considère qu’il est important que mes élèves connaissent les règles de grammaire de la langue qu’ils apprennent.”

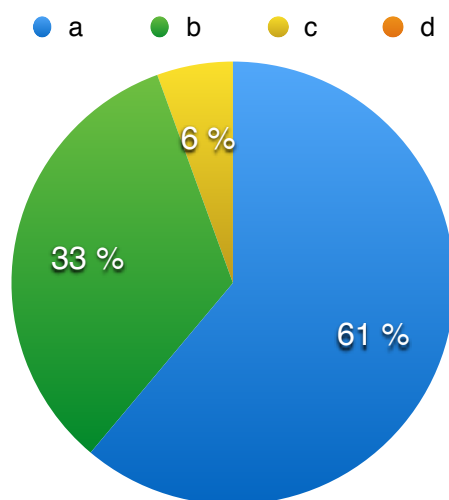


Figure 1 Diagramme circulaire: Réponses à la question 1

a = tout à fait d'accord **b** = plutôt d'accord **c** = plutôt pas d'accord **d** = pas du tout d'accord

Cette question est destinée à cerner l'importance que les sondés accordent aux règles explicites de la grammaire de la langue enseignée.

Les praticiens d'une méthode telle que le PPP, inspirée par une vision d'interaction forte entre le système de mémoire explicite, répondraient sans doute que la connaissance est très importante dans la mesure où la mémoire explicite influence la mémoire implicite et que dans cette vision, la grammaire est une série de règles qu'un apprenant peut utiliser pour s'entraîner dans la compréhension et surtout dans la production de la langue. En effet, comme décrit ci-dessus, DeKeyser prétend que les connaissances explicites et la compétence d'apprendre ces connaissances explicites, facilitent l'aisance de l'expression des apprenants à l'oral, sans qu'il y ait forcément "un transfert direct" de connaissances. Dans la vision de l'interface faible, N. Ellis ne verrait pas forcément la connaissance des règles de grammaire explicite comme important. Si les apprenants peuvent remarquer les règles et en être conscients, il ne serait sans doute pas nécessaire de "connaître" les règles de manière explicite. R. Ellis (2015) considère que le fait de pouvoir accomplir une tâche est importante et si l'apprenant peut accomplir cette tâche, c'est un

succès, avec ou sans un point de grammaire appris en cours. Germain et Netten, dans leur vision de l'ANL, n'accordent que très peu d'importance au rôle de la grammaire explicite, reprenant que les compétences implicites et explicites sont séparées, en suivant les théories de Paradis. Le fait de connaître les règles explicites n'aide en rien, selon leur vision, les compétences plus implicites qui régissent l'expression à l'oral, même si les règles explicites ont une utilité limitée dans l'expression écrite.

Dans l'approche actionnelle, les apprenants sont des acteurs sociaux. Il est important qu'ils puissent accomplir les tâches en employant leurs compétences linguistiques, mais aussi pragmatiques et socio-culturelles. On pourrait donc s'attendre à ce que les professeurs n'accordent que peu d'importance à la grammaire, car leur but est de guider les élèves à accomplir des tâches et d'ainsi leur permettre d'acquérir la confiance.

On trouve pourtant qu'en répondant à la première question, la majorité (94%) des professeurs sont d'accord ou plutôt d'accord avec sa formulation. Ce consensus (relatif car 33% ont répondu "b") démontre que la grammaire reste une notion et un objectif importants pour les professeurs. Sans doute ont-ils à l'esprit une ossature grammaticale lorsqu'ils préparent leur progression annuelle. Ils considèrent certainement que même si les apprenants doivent pouvoir accomplir des tâches inspirées par le CECRL, un professeur dont les élèves n'ont aucune notion de certains points de grammaire (par exemple, un certain nombre de verbes irréguliers, la différence entre le "present perfect" et le "prétérit"), n'aurait pas vraiment fait son travail.

2.1.2 Question 2: "Lorsque l'on aborde un fait de langue (par exemple, une règle de grammaire) dans une séquence, je trouve qu'il est plus efficace de commencer par expliciter le fait de langue dès que possible. Il n'y a pas besoin de multiplier les exemples avant

d'expliquer le fait de langue.”

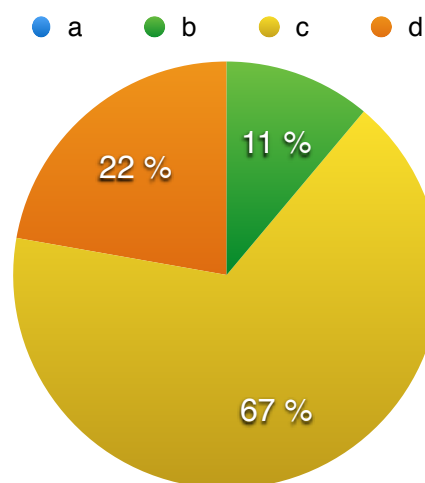


Figure 2 Diagramme circulaire: Réponses à la question 2

a = tout à fait d'accord b = plutôt d'accord c = plutôt pas d'accord d = pas du tout d'accord

Cette question vise à savoir si les sondés choisissent d'isoler et de présenter les faits de langue rencontrés pendant leurs séquences dès que possible. Germain et Netten préconisent une approche qui est tout autre que celle décrite dans la question: comme mentionné plus haut dans le cadre théorique, leur méthode de l'ANL veut que les apprenants produisent le plus possible d'exemples à l'oral afin qu'ils puissent entendre et répéter des énoncés bien formés avant de produire leurs propres variations de ces énoncés. Il n'est donc pas question d'arrêter cette répétition qui est censée fortifier les connaissances implicites pour "faire un point" sur telle ou telle idée linguistique de manière explicite. R. Ellis, promouvant l'approche par les tâches surnommée TBLT ("Task-Based Language Teaching"), se focalise plus sur l'idée de pouvoir communiquer, tirer des informations et en donner lors d'un échange. Il est important pour les élèves de remarquer des points saillants de la langue, mais pas nécessairement tout de suite et non pas de manière explicite. C'est la vision d'une approche du style PPP qui serait le plus favorable à l'explicitation des règles de grammaire et d'autres faits de langue tôt dans le processus de l'apprentissage. La présentation devrait être claire et explicite et le professeur peut utiliser la langue maternelle des apprenants afin de clarifier certains points. C'est bien cette présentation qui sert de base ou de

socle, sur lequel les apprenants s'entraînent avant de pouvoir produire des énoncés bien formés en employant ces règles.

Les réponses montrent que les professeurs sont pour la plupart, loin de l'approche PPP en ce qui concerne la présentation du point de grammaire. En effet, personne n'a répondu qu'il était entièrement d'accord avec la formulation telle quelle, et la majorité n'est pas d'accord ou est en désaccord total avec la présentation explicite d'un fait de langue tôt dans la séquence. Ceci n'implique pas que la grammaire n'est pas importante pour les professeurs, mais simplement que la présentation hors le contexte d'un fait de langue est à minimiser, voire à proscrire. C'est plutôt après avoir vu plusieurs exemples et énoncés, qu'un apprenant peut véritablement profiter de la présentation explicite d'une règle de grammaire. Donc, a priori, les professeurs ne voient pas une présentation d'un fait de langue comme un socle ou une base sur laquelle on peut construire la compétence de s'exprimer.

2.1.3 Question 3: "Lorsque je présente un fait de langue (concernant un certain point de grammaire, par exemple), j'utilise le français..."

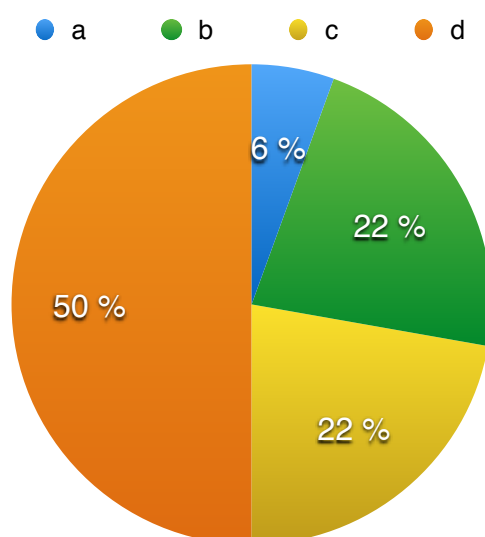


Figure 3: Diagramme circulaire : Réponses à la question 3

a. presque jamais **b.** majoritairement langue cible avec un peu de langue source **c.** un mélange des deux langues **d.** utilisation presque exclusive du français

La place de la langue source dans l'apprentissage d'une langue cible est un sujet de discussion et parfois de polémique dans la pédagogie. Vivian Cook (2001) dans "Using the First Language in the Classroom" parle de l'utilisation de la langue maternelle comme une idée proscrite depuis un siècle, mais maintient que cette interdiction n'a pas sa place dans une classe de langue. Il affirme que lorsqu'on apprend une deuxième langue à l'école, les professeurs ne peuvent pas utiliser les mêmes méthodes que les enfants utilisent pour acquérir leur langue maternelle et qu'il serait artificiel d'imposer des limites sur l'utilisation de la langue source des apprenants. Sans prétendre à l'immersion, Germain et Netten préconisent une utilisation presque exclusive de la langue cible dans la salle de classe. Puisque le but avec leur méthode ANL est de faire entendre et surtout de faire produire aux élèves des énoncés bien formés en s'appuyant sur les modèles entendus, il n'y a que peu de place pour la langue source. Pour R. Ellis (2014), l'idéal semble être une interaction en langue cible entre les apprenants. Le professeur a pour but d'aider les apprenants à remarquer certains faits de langue explicites qu'ils ne remarqueraient pas sans aide, mais l'objectif reste de présenter des multiples exemples grammaticaux et non-grammaticaux pour que les apprenants puissent en déduire les règles; on cherche donc à éviter l'utilisation de la langue source en laissant les élèves comprendre par eux-mêmes. C'est l'approche PPP qui permet l'utilisation de la langue maternelle des apprenants pendant la phase du premier P ("Presentation"), pour définir et illustrer un fait de langue. L'utilisation de la langue source des apprenants est censée aider à leur compréhension des faits explicites.

Cette question révèle une certaine hétérogénéité dans les réponses, mais presque les trois quarts (72%) indiquent qu'ils utilisent, soit un mélange du français et de la langue cible enseignée, soit le français presque exclusivement (la langue source de la plupart des apprenants). Cela implique que lorsque les professeurs expliquent un fait de langue, l'objectif reste la compréhension par l'élève d'une règle explicite. Le français est donc le choix le plus naturel car les apprenants comprendront mieux et le risque de malentendu est moindre. Même si le but reste d'utiliser au maximum la langue cible dans la salle de classe, la pratique montre que l'utilisation du français est loin d'être un tabou, surtout lorsqu'il s'agit d'explicitier des faits de langue. Cette attitude de vouloir

qu'elles soient bien comprises illustre l'importance accordée par les professeurs sondés, aux connaissances explicites grammaticales.

2.1.4 Question 4: “Je trouve que les textes à trous aident les élèves à s'améliorer en production orale et production écrite. Je les utilise.....”

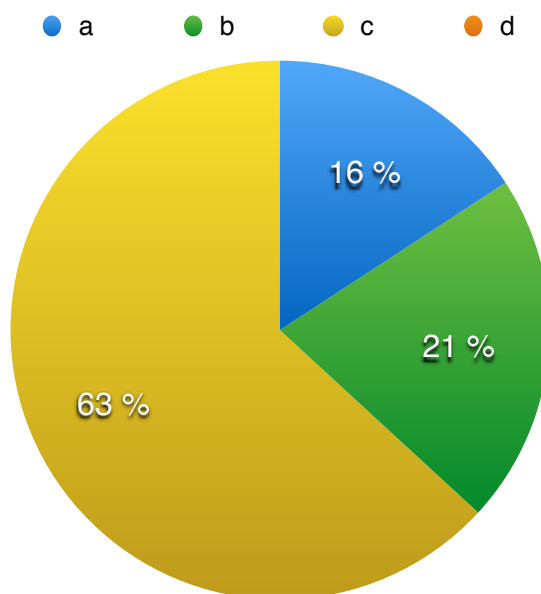


Figure 4 Diagramme circulaire: Les réponses à la question 4

a. jamais b. rarement c. parfois d. toujours

Cette question vise à déterminer si un outil tel que le texte lacunaire est jugé utile par les professeurs. Si on est fidèle à une approche plus implicite (telle que l'ANL), un exercice avec un tel outil n'a pas sa place dans l'apprentissage de la langue, car il est tout à fait artificiel et ne sert qu'à vérifier les connaissances explicites de la grammaire ou du vocabulaire par l'apprenant. Comme mentionné plus haut, si on écoute Paradis qui nourrit "l'hypothèse interface nulle", il ne peut y avoir de transfert entre ces compétences explicites et les compétences implicites. R. Ellis (2014) n'est pas aussi catégorique dans son approche TBLT ("Task-Based Language Teaching") et admet que certains faits de langue résistent à un apprentissage implicite. Néanmoins, l'entraînement dans le TBLT, se base sur la multiplication d'exemples d'énoncés grammaticaux et agrammaticaux afin que les apprenants puissent en déduire les règles de la grammaire. Le PPP semble l'approche qui

est la plus favorable à l'utilisation des textes à trous. C'est même le type d'entraînement qu'il préconisé pour aider les élèves à mettre en pratique les connaissances explicites apprises, et qui laissera les professeurs évaluer les productions de manière informelle afin de voir qui a besoin d'aide.

Les réponses montrent que les textes à trous ne sont pas utilisés systématiquement, mais les professeurs semblent partager l'avis de R. Ellis: il faut parfois expliciter, et pour cela le texte lacunaire est un outil approprié.

2.1.5 Question 5: “Je pense que les élèves apprennent la langue comme ils apprennent d'autres compétences cognitives (construire quelque chose, suivre des mouvements de danse, chanter une chanson, faire des calculs, etc.). La répétition de certains points de grammaire et de vocabulaire est donc très importante dans l'apprentissage d'une langue, tout comme pour d'autres compétences.”

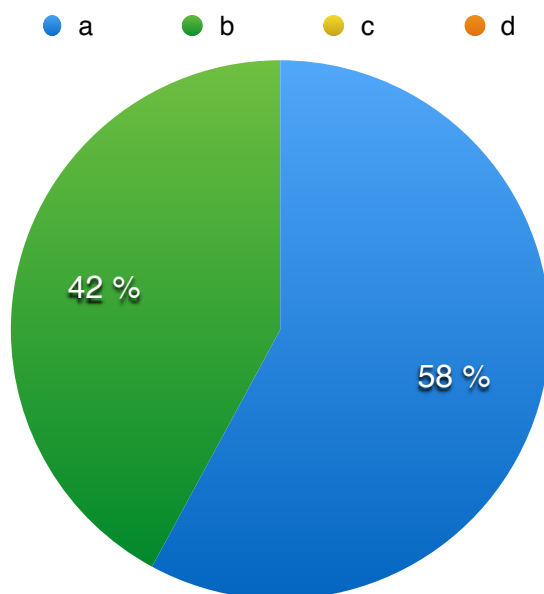


Figure 5 Diagramme circulaire: Les réponses à la question 5

a. tout à fait d'accord **b.** plutôt d'accord **c.** plutôt pas d'accord **d.** pas du tout d'accord

Cette question est la question la plus directe en ce qui concerne l'équivalence entre la

langue et d'autres compétences cognitives. Les sondés sont-ils d'un avis "chomskyen", c'est-à-dire, croient-ils que la langue est très différente d'autres compétences et que la compétence langagière est régie par un module à part dans le cerveau?

Comme nous l'avons vu plus haut, Germain et Netten ne sont pas chomskyens puisqu'ils suivent les conclusions de Paradis, qui ne croit pas en un module linguistique séparé. Pourtant, dans leur méthode ANL, la répétition de certains points de grammaire explicites est à proscrire, mais la répétition des énoncés bien formés est très importante. Inversement, l'approche PPP vise l'entraînement mécanique des faits de langue, qui est censé permettre, selon la vision de l'interface forte, la solidification des bases grammaticales, ces connaissances explicites qui aideront à construire également des connaissances implicites. L'approche TBLT préfère utiliser un entraînement plus implicite, qui aide à remarquer certains faits qui deviennent à leur tour des connaissances implicites. Ces connaissances sont utilisées ensuite lors des tâches, mais sans être demandées explicitement.

Les réponses montrent que la plupart des professeurs considèrent que la répétition de certains points de grammaire est importante, voire très importante. Il ne suffit donc pas, selon les sondés, de laisser les élèves progresser exclusivement avec les méthodes implicites. La vision de la similarité avec d'autres compétences cognitives semble exclure un apprentissage sur les bases d'une interface nulle: les conseils de Krashen et de Germain et Netten de laisser la mémoire implicite faire le travail ne semblent pas être adoptés.

2.1.6 Question 6 : “Je pense que la présentation formelle de la grammaire est peu utile. En tant que professeur, je veux présenter un maximum de textes (audios ou vidéos) pour que les élèves aient l'opportunité d'entendre et de lire des textes authentiques plutôt que faire des exercices de grammaire.”

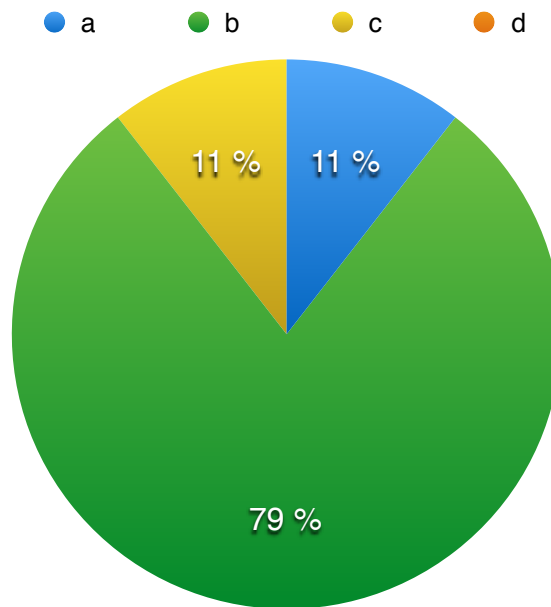


Figure 6 Diagramme circulaire: Les réponses à la question 6

a. tout à fait d'accord b. plutôt d'accord c. plutôt pas d'accord d. pas du tout d'accord

Cette question vise à cerner si les sondés sont d'accord avec les visions des interfaces nulles et faibles, et les méthodes telles que ANL ou TBLT, qui recommandent d'éliminer ou au moins limiter les explications de règles explicites. La méthode PPP, à l'inverse, considère la présentation des faits de langue comme fondamentale.

Tout comme on l'avait compris lors de l'analyse de la deuxième question, l'avis des professeurs semble être éloigné de la méthode PPP: ils souhaitent manifestement privilégier des exemples dans les textes authentiques plutôt qu'un exposé purement linguistique.

2.1.7 Question 7: “Si on considère deux compétences: 1. pouvoir expliciter les règles de grammaire d’une langue étrangère. 2. Pouvoir s’exprimer dans une langue étrangère. Je pense que ces 2 compétences:...”

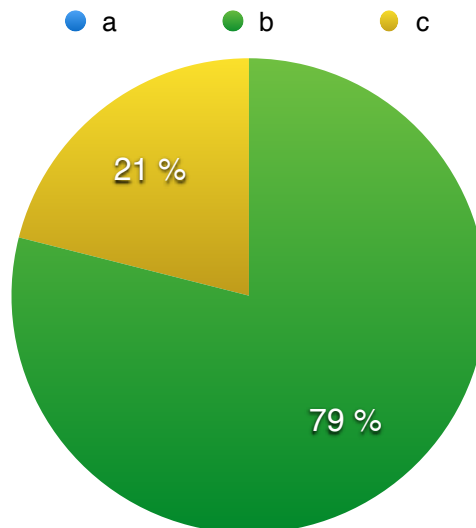


Figure 7 Diagramme circulaire: Les réponses à la question 7

a. étroitement liés **b.** un lien non-systématique **c.** aucun lien

Cette question vise à savoir si les sondés voient les connaissances explicites comme totalement séparées de la compétence de pouvoir s’exprimer. Dans une approche basée sur la théorie de l’interface nulle, telle que celles de Krashen ou de Germain et Netten, le fait de pouvoir expliciter des règles de grammaire n’a rien à voir avec la compétence de pouvoir s’exprimer, une compétence qui elle, est basée sur des connaissances implicites. Dans les approches basées sur l’interface forte, telle que le PPP, le fait de connaître ces règles, grâce à une présentation claire et un entraînement systématique donne les socles sur lesquels l’apprenant s’appuie pour pouvoir s’exprimer dans la langue cible. L’interface faible admet que les connaissances implicites et explicites peuvent s’influencer mais les méthodes telles que le TBLT préfèrent s’appuyer, comme mentionné plus haut dans le “cadre théorique”, sur des approches qui placent les élèves en situation de développer plus intuitivement, des connaissances implicites.

Les réponses montrent que si un professeur sur cinq est d’accord avec la vision de l’interface nulle, qu’aucun ne pense qu’il y a un lien fort, “obligatoire”, entre les deux compétences,

la grande majorité (presque 80%) pense qu'il existe un vrai lien entre les deux compétences, même s'il n'est pas systématique. Ils ont certainement observé que les élèves qui s'exprimaient avec plus de facilité étaient assez souvent ceux qui réussissaient le mieux les évaluations de grammaire, mais avec suffisamment d'exceptions pour ne pas adopter un point de vue purement "interface forte".

2.1.8 Question 8 : “Je pense qu’il est important de donner aux élèves l’opportunité de s’entraîner avec des exercices utilisant un fait de langue avant de pouvoir utiliser ce fait de langue dans une tâche.”

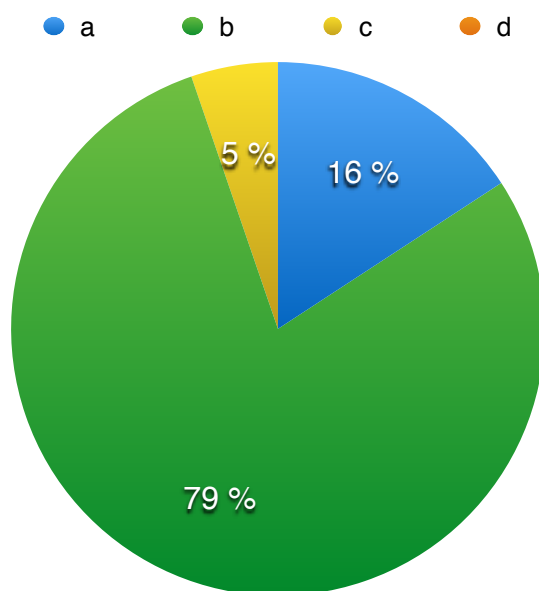


Figure 8 Diagramme circulaire: Réponses à la question 8

a. tout à fait d'accord **b.** plutôt d'accord **c.** plutôt pas d'accord **d.** pas du tout d'accord

Cette question demande aux sondés de décider si l'entraînement avec un fait de langue est important avant une tâche. Le CECRL ne semble pas avoir d'exigences strictes. "Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants...textes lacunaires, construction de phrases sur un modèle donné, choix multiples...exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc." (Conseil d'Europe, p. 116). En terme de phonologie, le CECRL pose des questions plutôt que de formuler des recommandations définitives: "Comment

peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue....par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique?...par un entraînement phonétique explicite...?" (*Ibid*, p. 117). Les exercices ne sont ni recommandés vivement, ni interdits.

Germain et Netten dans l'ANL préconisent un entraînement par une répétition afin d'arriver à une maîtrise des structures apprises en cours. Il est pour eux très important que cet entraînement commence forcément à l'oral avant de ne passer à l'écrit qu'après s'être entraîné à l'oral. L'approche PPP, elle, préconise un entraînement (pour rappel, il s'agit de la deuxième P, signifiant "practice": l'entraînement). Selon Anderson (2016), adepte de cette méthode, la progressivité ("scaffolding") est un élément important de cet entraînement. Il considère que l'évaluation informelle formative est aussi très importante; l'évaluation par les paires peut faire partie de cet entraînement ainsi que d'autres éléments ludiques (jeux de mémoire, chansons, rhymes, etc.). R. Ellis dans son approche de TBLT préfère écarter ce type d'entraînement, qu'il critique d'ailleurs pour sa focalisation excessive sur la grammaire explicite (R. Ellis, 2016).

Nous remarquons que la quasi totalité des sondés (95%) est d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que l'entraînement est important, mais qu'une seule personne est "tout à fait d'accord". Est-ce que cela varie selon les points de grammaire? Y-a-t-il certains points de grammaire que des professeurs voient comme "essentiels" à revoir tandis que d'autres le sont moins? Il se peut qu'on considère que certains faits de langue, comme le dit R. Ellis (2016), s'apprennent plus facilement explicitement, tandis que d'autres n'ont pas besoin d'autant d'explicitation et pourront s'acquérir plus intuitivement et ne requièrent pas un entraînement aussi poussé.

2.1.9 Question 9: “Je trouve qu’il est important de faire remarquer les faits de langue dans un contexte le plus authentique possible. Il est important que les élèves voient les faits de langue dans un texte authentique afin de pouvoir les analyser correctement avant de les maîtriser.”

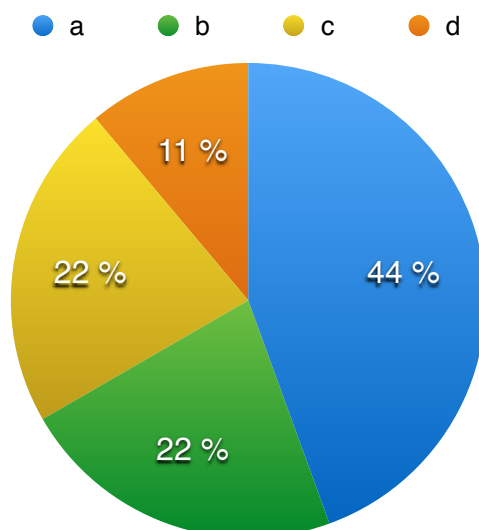


Figure 9 Diagramme circulaire: Réponses à la question 9

a. tout à fait d'accord **b.** plutôt d'accord **c.** plutôt pas d'accord **d.** pas du tout d'accord

Germain et Netten et R. Ellis, qui se basent respectivement sur le point de vue de l'interface nulle et l'interface faible, sont d'accord sur le fait que l'authenticité reste très importante. En effet, Germain et Netten soulignent l'importance du contexte pour l'apprenant: plus le contexte de l'utilisation pendant les cours est similaire au contexte de la vraie vie, plus il est probable que l'apprenant parviendra à mémoriser et s'appropriier les termes de vocabulaire et les faits de langue appropriés à la situation. Cette authenticité doit être présente dans les énoncés du professeur ainsi que dans les textes qu'il présente aux élèves. Pour R. Ellis, l'authenticité est importante dans le sens où les tâches présentées doivent être authentiques afin que les élèves soient motivés pour accomplir les tâches. Pour sa part, Anderson (2016) ne mentionne pas l'authenticité dans sa discussion. Il considère que la présentation doit comprendre une clarification sur le sens, la forme, et l'utilisation, mais l'authenticité n'est pas un mot clé dans cette approche. Il lui semble qu'il est

plus important de bien comprendre la forme grammaticale ou le fait de langue plutôt que d'observer des contextes authentiques.

Le CECRL recommande une approche "...par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités, d'exploitation, le tout conduit en L2." (Conseil d'Europe, p. 111). Une autre approche du CECRL suggère de commencer ainsi mais de continuer "en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle." (*Ibid.*, p. 111).

Les deux tiers des sondés sont d'accord pour considérer l'intérêt d'apercevoir la grammaire à travers des textes authentiques, plutôt que par la présentation d'exemples didactiques. Il est intéressant de constater qu'un tiers des professeurs est en désaccord partiel ou complet avec la question telle qu'elle est présentée. Il apparaît que, pour eux, l'authenticité n'est pas très importante lorsque les faits de langue sont présentés. On peut être surpris qu'une telle proportion aille dans ce sens, mais il est possible que ces réponses soient orientées par le niveau des élèves (A1 ou A2 en majorité) et qu'elles auraient pu être différentes par des enseignants de lycée.

2.1.10 Question 10: "Je pense que quel que soit le fait de langue, il est important de présenter une tâche à accomplir à l'élève. Cependant, si l'élève accomplit cette tâche sans utiliser le fait de langue en question, ce n'est pas grave."

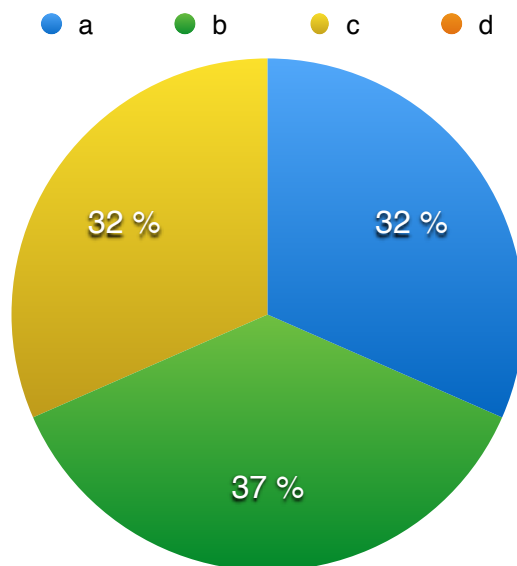


Figure 10 Diagramme circulaire: Les réponses à la question 10

a. tout à fait d'accord **b.** plutôt d'accord **c.** plutôt pas d'accord **d.** pas du tout d'accord

Cette question a pour but de jauger l'importance que les professeurs accordent à la partie grammaticale d'une tâche, au regard de l'accomplissement de cette tâche.

Du point de vue de la méthode ANL, ce qui est important est le fait de pouvoir s'exprimer en employant son lexique et la grammaire dite "interne", laquelle est bien distincte de la grammaire explicite, pour pouvoir communiquer et accomplir des tâches en utilisant des phrases complètes. En ce qui concerne l'interface "faible" et l'approche de R. Ellis, le plus important est l'accomplissement de la tâche. En mobilisant les connaissances qu'ils auront construites en remarquant certains faits de langue, les apprenants s'expriment. Pourtant, s'ils parviennent à s'exprimer dans un but communicatif sans utiliser les points de grammaire qu'ils étaient censés s'approprier en cours, cette action communicative reste tout à fait légitime; il serait, selon R. Ellis, artificiel d'exiger qu'un apprenant utilise tel ou tel fait de langue pour prouver qu'il a maîtrisé une règle et non pas qu'il sait communiquer. Dans l'approche PPP, en revanche, puisqu'il est demandé au professeur de présenter dès que possible un fait de langue avant de laisser le temps aux apprenants de s'entraîner d'une manière contrôlée et puis de produire des énoncés comprenant le fait de langue présenté, il est très important que les élèves puissent utiliser le fait de langue à bon escient, dans une communication contrôlée.

Dans la figure 10 ci-dessus, la répartition quasi égalitaire des réponses (à l'exception de la réponse d: "pas du tout d'accord" qui n'a récolté aucun crédit), témoigne certainement d'une

certaine variété des pratiques d'enseignement vis-à-vis des tâches. Pour autant, nous constatons tout de même que plus des deux tiers (69%) des professeurs sont d'accord pour prioriser la tâche au fait de langue. Néanmoins, on est loin de l'unanimité car 32% des sondés pensent qu'un fait de langue fait partie intégrale d'une tâche réussie. On trouve d'ailleurs souvent un aspect grammatical dans les grilles d'évaluation, que cela concerne une tâche d'expression orale aussi bien que d'expression écrite.

2.2 Analyse des entretiens approfondis menés avec deux professeurs au Collège Anne de Bretagne

En plus du premier questionnaire à choix multiples distribué au panel de 19 professeurs, nous avons décidé de mener également un entretien avec deux professeurs du collège Anne de Bretagne, disponibles sur un temps plus long, afin d'approfondir les réponses en entrant davantage dans les détails.

2.2.1 Question 1' : "Serait-il possible pour vous d'envisager de faire des séquences avec très peu (voire pas du tout) de points de grammaire explicitement présentés? En quoi serait-ce compliqué? Y voyez-vous des avantages potentiels?"

Cette question, approfondissement de la première question du questionnaire à choix multiples, qui vise à déterminer si une approche ANL est envisageable, permet aux deux professeurs de justifier leurs choix. Les réponses n'ont pas été plus favorables que lors du premier questionnaire. Le premier professeur a répondu: "Non, cela ne me semble pas possible..." Pour le deuxième professeur, une telle approche serait envisageable mais serait plutôt l'exception que la règle: "Cela me paraît envisageable, surtout dans les niveaux les plus élevés, par exemple s'il s'agit d'une séquence portée principalement sur de la civilisation. Mais ces séquences seront pour moi moins fréquentes que celles qui comprennent des explications de faits de langue..." Les deux enseignants considèrent que la grammaire est un élément essentiel dans la construction d'une

séquence, les exceptions dans la pratique pouvant être dignes d'intérêt aux niveaux supérieurs.

2.2.2 Question 2': "Y-a-t-il des faits de langue qu'il faut absolument expliquer en détail? Lesquels sont les plus importants pour vous? Y-a-t-il des faits de langue dont vous ne multipliez pas les exemples avant de présenter directement le fait de langue? Dans quels cas et avec quel niveau allez-vous "droit au but"?"

Cette question vise à déterminer si certains faits de langue sont vus comme plus importants que d'autres et s'il y a une certaine "hiérarchie" entre eux. Les deux professeurs semblent d'accord pour dire que certains faits de langue sont plus importants. Notamment, ils s'accordent pour considérer que les distinctions entre les temps et aspects sont fondamentaux. Selon le premier professeur, "Un rappel...de la nuance temps et aspects assez complexe pour les apprenants francophones est souvent nécessaire"; pour le second, "L'explication des temps et de leur utilisation me semble important à expliquer". Leur avis est que certains faits de langues méritent des explications et répétitions tandis que d'autres le méritent moins: le deuxième professeur dit: "Je vais droit au but sur plusieurs niveaux, surtout pour des faits de langue très « simples »".

On constate un petit écart, dès lors qu'il a été demandé une analyse plus fine, avec les réponses majoritaires du questionnaire aux choix multiples, dans un sens qui justifie davantage les explications de points de grammaire.

2.2.3 Question 3': "Nous sommes encouragés à utiliser l'anglais pour présenter la grammaire. Pensez-vous que c'est efficace, et à partir de quel niveau? Les manuels de notre collège présentent la grammaire en français. Quel est le pourcentage (approximatif) de votre utilisation de l'anglais et le français en expliquant la grammaire? Pourquoi?"

Cette question vise à déterminer si les professeurs passent par la langue cible ou la langue source pour les explications de faits de langue. La réponse du premier professeur: "Je passe

presque toujours par le français pour expliquer un fait de langue. La compréhension du contexte est indispensable et ne peut, selon moi, se faire qu'en langue source, au collège du moins." Les implications sont: la grammaire est importante et il est important de bien comprendre les règles explicites, surtout au collège. Il est donc logique de passer par le français. Le deuxième professeur tient un discours similaire: "Pendant ma formation (il y a 10 ans) j'ai été encouragé à présenter la grammaire en français, de ce fait, je le fais quasi systématiquement. Probablement 100% en 6èmes puis 90% en 3èmes." Encore une fois, la justification semble être la complexité des notions qui sont à apprendre: "Les notions expliquées demandent un niveau d'explication que les apprenants ne peuvent saisir dans la langue apprise." Il y a aussi le risque de "... perdre encore plus certains élèves." Les implications ici sont similaires: les deux professeurs pensent qu'il faut que les élèves, surtout au collège "s'accrochent" aux concepts grammaticaux qui leur serviront de socle pour pouvoir s'exprimer.

2.2.4 Question 4': "Les textes à trous dans les manuels sont-ils utiles, à votre avis? Est-ce que les élèves ont une meilleure compréhension après les avoir complétés? Pouvez-vous donner un exemple où le fait de travailler un fait de langue avec un texte à trous rend l'utilisation plus efficace? Pensez-vous que les compétences acquises en faisant les textes à trous servent les élèves lorsque ceux-ci veulent s'exprimer à l'oral ou à l'écrit?"

En répondant à cette question, le premier professeur pense qu'on peut y trouver un intérêt "si l'on cible bien les éléments à repérer (dates/chiffres dans une séance centrée sur ce point-là ou forme verbale en -ed pour observer la prononciation)" tout en admettant que "Je ne pense pas que les textes lacunaires servent l'expression orale ou écrite." Le deuxième professeur pense également qu'on ne vise pas une meilleure compréhension en travaillant avec les textes lacunaires. Il exprime un sentiment proche de celui d'Anderson (2016) de l'approche PPP: "[le texte lacunaire] me permet comme à l'élève de voir rapidement si la notion est comprise. En classe il m'est aisé de demander 'qui a eu tant de bonnes réponses?', etc..' et juger de la compréhension

globale de la classe.” Il semblerait donc que ces exercices facilitent le travail d’évaluation formative du professeur. Il y aurait aussi un intérêt dans le cadre de l’auto-évaluation. Le premier professeur nous dit que la structure de ces exercices rassure certains apprenants: “Les élèves aiment souvent cette activité assez bien balisée pour eux mais se concentrent trop sur le mot à trouver...” Il n’y a donc pas un lien direct entre ce type d’exercice et la compétence de s’exprimer, mais il s’avère tout de même utile de par sa structure et sa facilité de quantifier les réponses.

2.2.5 Question 5’: “Pouvez-vous donner des exemples où la répétition (phonologie, grammaire, vocabulaire) d’une compétence langagière va aider un élève? A quoi sert cette répétition et pourquoi est-elle efficace? Vaut-il mieux répéter à l’oral ou à l’écrit?”

Cette question vise à définir la façon dont les professeurs voient la répétition: quels faits de langue faut-il répéter et comment? Tandis que Germain et Netten pensent que la répétition de structures sert à activer une grammaire implicite, le premier professeur semble plutôt privilégier la répétition à l’oral, mais surtout pour les points de prononciation et la phonologie en général. En réponse à cette question, elle énumère les problèmes de prononciation des élèves: “...la prononciation du -ed pose souvent problème....le cas possessif doit aussi être bien accentué... l’accentuation dans le mot et dans la phrase...”.

Le deuxième professeur emploie une métaphore : “La répétition me semble intéressante dans tous ces cas de figures, c’est à force de répétition que les apprenants impriment les notions.” Ici, la répétition semble être destinée à “imprimer” ces points de grammaire sur l’esprit et non pas d’activer une grammaire interne. Cette idée semble faire écho à une approche PPP.

2.2.6 Question 6’: “Combien de temps faut-il passer sur la présentation de la grammaire (règles à suivre, morphologie, etc.)? Pourquoi est-ce important? Vous pouvez donner des exemples des faits de langues différents?”

Cette question vise à déterminer si la présentation telle qu'elle est conçue pour une approche PPP est utilisée par les professeurs. Les réponses du premier professeur semblent être en accord avec le questionnaire: "La répétition sur la durée de la séquence, puis de l'année, me semble plus pertinente qu'une longue présentation du fait de langue." Plus qu'à une présentation claire de règles explicites de grammaire, l'importance est plutôt donnée à un entraînement régulier des connaissances explicites. Le deuxième professeur n'a pas répondu à cette question.

2.2.7 Question 7': "En quoi pensez-vous que la grammaire aide les apprenants à s'exprimer? Afin de pouvoir s'exprimer, est-ce qu'un apprenant qui n'est pas en "immersion" dans une langue peut apprendre à s'exprimer sans connaître les règles de grammaire? Trouvez-vous que les apprenants qui maîtrisent le mieux la grammaire sont ceux qui arrivent à s'exprimer le mieux? A quoi c'est dû?"

Les réponses à cette question montrent l'importance que les deux professeurs accordent aux règles de grammaire. Le premier professeur dit tout simplement: "L'expression sans maîtrise des faits de langue sera rapidement limitée." On s'approche là d'une vision PPP.

Le deuxième professeur rejoint ce point de vue: "La grammaire aide les apprenants à s'exprimer, en tous cas à construire leurs propres phrases." Il ajoute une observation de la scolarité qui voit la construction d'un socle de grammaire solide qui sera ensuite employé pour s'exprimer: "...apprendre la grammaire permet d'acquérir des bases claires sur l'utilisation de la langue, et la pratique/immersion permet ensuite le perfectionnement, c'est souvent pour cela que l'on insiste particulièrement sur la grammaire en collège et moins en lycée." Une fois les bases posées, les apprenants auront plus d'appui pour pouvoir s'exprimer. Comme Germain et Netten, le deuxième professeur rappelle que la scolarité des élèves ne permet pas de prétendre à une immersion: "Évidemment l'immersion constitue un idéal pour l'acquisition d'une langue, mais ce n'est pas le cas de figure en ce qui nous concerne." Dans cet esprit, Germain et Netten distinguent clairement leur approche, d'une méthode par l'immersion et ils pensent même que l'ANL peut parvenir à atteindre des objectifs auxquels une approche par l'immersion ne peut pas prétendre.

En même temps, comme nous l'avons déjà évoqué, l'ANL est dans l'idéal plus intensif en volume horaire que la scolarité en langue étrangère en France.

2.2.8 Question 8' : "Lorsque vous laissez les élèves travailler pour compléter une tâche, est-ce que vous les encouragez à utiliser les faits de langue utilisés pendant la séquence? Comment le faites-vous? De manière directe ou indirecte?"

Le premier professeur répond que: "Oui, je les encourage de manière directe à réinvestir tout ce qu'ils connaissent." Le deuxième professeur préconise l'utilisation de certains faits de langue par les élèves: "Dans la réalisation d'une tâche j'essaye de faire en sorte que l'utilisation de ce fait de langue leur paraisse naturel car c'est ce qui serait utilisé dans un contexte normal." Il est intéressant de noter aussi que pour le deuxième professeur, la conceptualisation de la tâche est influencée par le fait de langue: il veut que les élèves utilisent le fait de langue "naturellement." Les réponses à la question 8 du premier questionnaire nous montrent déjà que les professeurs sondés souhaitent que les élèves aient l'opportunité de s'entraîner aux faits de langue appris pendant la séquence, et qu'ils réinvestissent ces faits de langue lors de la réalisation d'une tâche.

2.2.9 Question 9' : "Est-ce que vous pensez que les textes fournis dans le manuel constituent des textes assez "authentiques"? En quoi l'authenticité d'un texte est important pour vous?"

Les deux professeurs s'accordent pour dire que les manuels manquent de textes authentiques. Le premier professeur dit: "Il me semble indispensable de les exposer le plus possible à des documents non didactisés afin de les préparer au mieux à une véritable situation de communication." Le deuxième professeur voit l'authenticité comme un objectif éventuel, mais admet qu'il est difficile au début de la scolarité au collège, de commencer à utiliser des textes authentiques: "La langue n'est pas assez maîtrisée en début de sixièmes pour utiliser beaucoup de textes authentiques. A la fin de la troisième il est bien plus aisé d'y avoir recours." Cet avis rejoint

celui du tiers des sondés du premier questionnaire qui étaient peu ou pas d'accord avec une utilisation importante de textes authentiques. Rappelons que la majorité de ces professeurs enseignent dans les premières classes du collège.

2.2.10 Question 10': "Est-ce que vous trouvez que certains élèves s'expriment bien sans pour autant connaître les règles de grammaire? Par exemple, y-a-t-il des élèves qui s'expriment avec aisance à l'oral, mais qui ne réussissent pas les évaluations de grammaire? Est-ce que vous accordez beaucoup d'importance à l'utilisation des faits de langue étudiés pendant la séquence lors d'une tâche finale?"

Les deux professeurs observent que les élèves le plus à l'aise en expression sont également ceux qui maîtrisent le mieux les règles de grammaire. Le premier professeur: "Certains élèves ont a coeur de participer et s'affranchissent de la grammaire. Ils restent parfaitement compréhensibles et j'évite d'interrompre..." Le deuxième professeur a aussi eu des élèves qui font exception à cette règle: "Certains élèves du fait principalement de l'accès à internet, VOD etc.. connaissent et utilisent des structures de phrases copiées et de ce fait s'expriment avec assez d'aisance..." mais il ajoute que cela "...est peu récurrent je trouve."

Les deux professeurs confirment qu'ils préfèrent que les apprenants utilisent les faits de langue lors de la tâche finale. Le premier professeur: "Je suis en revanche attentive au réinvestissement des faits de langue dans une tâche finale. Cela fait partie des critères évalués et les élèves le savent." Le deuxième professeur confirme le sentiment de son collègue: "...il est vrai que dans quasi toutes mes évaluations finales, j'ai d'une façon ou d'une autre des faits de langue qui sont demandés."

Les réponses à la question 10 de ce questionnaire, qui requièrent une analyse plus approfondie de la pratique réelle des professeurs, contredisent un peu l'avis majoritaire du questionnaire initial, où 69% des sondés ont dit qu'il importe peu qu'un fait de langue vu pendant la séquence soit utilisé ou non lors de la réalisation de la tâche finale. Il est vrai que le panel du

second questionnaire était réduit à deux professeurs qui, de plus, ont consacré plus de temps à l'étude du déroulement réel de leurs sessions.

2.3 Bilan de l'interprétation des résultats concernant notre première hypothèse: l'importance accordé par les professeurs sondés des connaissances explicites autour de la grammaire.

Nos questionnaires nous ont permis de cerner, de manières directes et indirectes, à quel point les professeurs trouvaient importantes, les connaissances explicites de la grammaire, en s'appuyant sur les analyses plus haut, surtout sur les questions numéros 1, 6, 7, 8, et 9.

A la première question, assez générale, 94% des sondés ont répondu qu'à leurs yeux, la grammaire était importante. Le questionnaire aux questions ouvertes nous a permis de voir qu'une séquence sans points de grammaire ne serait pas envisageable pour les professeurs demandés.

La sixième question nous a montré qu'une large majorité des sondés (79%) pense qu'il n'est pas nécessaire de présenter les faits de langue, y compris les points de grammaire, tôt dans la séquence. Cela indique qu'ils préfèrent une approche moins directe de l'apprentissage des faits de langue. Le premier professeur du questionnaire approfondi a évoqué le fait que la répétition était plus importante qu'une présentation claire.

La septième question montre que la même majorité (79%) voit un lien entre les connaissances de la grammaire et l'aisance avec lequel un apprenant s'exprime. Il est vrai que personne n'a répondu qu'il existe un lien étroit et que les autres sondés (21%) ont dit qu'aucun lien n'existait. En examinant le questionnaire aux questions ouvertes, on voit que la grammaire est perçue comme un socle qui sert de base à l'expression des apprenants. Même si les connaissances explicites des élèves n'ont pas un lien étroit avec leurs compétences à s'exprimer, ces connaissances restent importantes pour les enseignants sondés.

La huitième question montre que la grande majorité (79%) des professeurs accorde de l'importance à la révision des faits de langue avant la réalisation d'une tâche. Ce point de vue est partagé par les deux professeurs du questionnaire aux questions ouvertes.

La neuvième question nous montre que l'authenticité du contexte ne fait pas l'unanimité en ce qui concerne les faits de langue. En effet, le fait que 33% des sondés ne considèrent pas comme nécessaire la présentation du fait de langue dans un contexte authentique signifie qu'ils privilégient sa compréhension dans un contexte clair. Les réponses du deuxième questionnaire nous confirment que l'authenticité est une question qui divise: c'est une aspiration qui n'est pas toujours facile à concrétiser, surtout avec les apprenants des premiers niveaux.

Les réponses à ces questions nous permettent globalement de confirmer notre première hypothèse: "Les professeurs de l'Education Nationale sondés pensent que les connaissances explicites autour de la grammaire sont importantes, voire très importantes dans l'apprentissage de la langue cible. L'entraînement explicite, en revanche, ne sera pas privilégié par les professeurs."

2.4 Bilan de l'interprétation des résultats concernant notre deuxième hypothèse: la langue est une compétence cognitive comme les autres.

Les deux questionnaires nous ont permis d'investiguer cette hypothèse, notamment les questions 3, 4, 5, 7 et 10.

La troisième question nous montre que les professeurs sondés utilisent exclusivement le français (50%) ou un mélange de la langue cible et la langue source (22%) pendant les explications de faits de langue. Ceci démontre une démarche qui est comparable à celles de l'apprentissage d'autres compétences cognitives (apprentissage de la musique, du calcul mental, etc.). Il ne s'agit pas de faire comprendre des règles fondamentales de manière implicite: puisque les connaissances explicites sont fondamentales, il est logique que ces règles soient expliquées en utilisant la langue maternelle des élèves, comme le confirment les deux professeurs en répondant au questionnaire à questions ouvertes.

La quatrième question nous montre que 63% des professeurs utilisent "parfois" les textes à trous. Ils semblent avoir recours à cet outil pour donner une opportunité aux élèves de faire de l'entraînement "mécanique". Le deuxième questionnaire confirme que les professeurs voient cet outil non pas comme un aide à l'expression orale ou écrite, mais comme un outil pour vérifier la compréhension sans véritablement faire avancer directement les élèves vers la maîtrise,

suggérant par là que l'apprentissage est quelque peu différent de celui des autres compétences cognitives.

Les réponses aux questions suivantes, sans pour autant la contredire, semblent tempérer cette impression.

La cinquième question nous montre que tous les professeurs sont, soit complètement, soit partiellement d'accord avec la similarité entre l'apprentissage de la langue et d'autres compétences cognitives. La répétition est par ailleurs vue comme étant importante dans la maîtrise de cette compétence. Le deuxième questionnaire nous confirme ce sentiment avec les deux professeurs soulignant que certains faits de langue méritent d'être répétés.

La septième question nous confirme près des trois quart des professeurs utilisent soit le français, soit un mélange de langue source et de langue cible pour enseigner les faits de langue. Ce sentiment est en accord avec la vision de la langue comme une autre compétence cognitive. Puisque les professeurs perçoivent les faits de langues comme étant des socles fondamentaux de la langue qu'il faut comprendre afin de maîtriser la compétence en question, il est logique d'utiliser la langue maternelle des élèves pour l'enseigner. Ce point de vue est confirmé par le questionnaire aux questions ouvertes.

Paradoxalement, à l'impression générée par l'ensemble des réponses aux autres questions, celles données à la dixième relativisent l'importance accordée par les professeurs aux connaissances explicites de grammaire: une majorité large (69%), ne pense pas que les faits de langue sont indispensables à une tâche réussie. On notera que les deux professeurs qui ont livré une vision plus approfondie de leur exercice, ont, quant à eux, été clairs sur l'importance qu'ils accordent à la grammaire pour une expression aboutie dans le cadre d'une tâche communicative.

Si les professeurs semblent voir la langue comme une compétence cognitive banale, on ne peut pas dire qu'ils voient toujours les connaissances grammaticales explicites comme une composante fondamentale de cette compétence.

3. BILAN ET DISCUSSION DES RESULTATS

3.1 Vérification des hypothèses

Après l'analyse du recueil de données, nous pouvons élucider notre problématique et voir si nos hypothèses sont validées par notre analyse. Notre problématique, pour rappel, était la suivante: dans quelle mesure les professeurs de l'Education Nationale utilisent-ils les différentes idées des trois approches décrites dans le cadre théorique, à savoir l'ANL (Apprentissage Neurolinguistique), le TBLT ("Task-based language teaching") et le PPP ("Present, Practice, Produce"). Ils emploient des idées des trois approches, mais non pas de façon systématique.

Nous pouvons confirmer notre première hypothèse: les professeurs sondés soulignent l'importance des connaissances explicites de la grammaire pour pouvoir s'exprimer dans une langue cible. Pour autant, ils ne vont pas jusqu'à une adhésion à l'approche PPP. C'est à dire, les points de grammaire ne sont pas forcément présentés dès que possible; les professeurs semblent privilégier une présentation employant un contexte authentique. La tâche reste primordiale pour les professeurs sondés, mais il ne suffit pas, selon les réponses aux questionnaires, d'avoir des connaissances implicites et d'activer une grammaire implicite, comme dans la vision de l'ANL de Germain et Netten. Les connaissances explicites autour de la grammaire doivent être connues et elles sont utiles aux apprenants.

La deuxième hypothèse n'est pas loin d'être confirmée. En effet, si la réponse à la dernière question, assez générale semble pouvoir l'infirmer, elle ne traduit pas vraiment les avis délivrés dans les réponses aux questions précédentes, lesquelles ciblent plus précisément tel ou tel point précis de l'organisation du déroulement de leurs cours, où la grammaire a vraiment sa place. Ce point de vue est confirmé par les deux professeurs qui se sont livrés à une analyse plus poussée de leur exercice.

3.2 Limite du recueil des données

La qualité de notre analyse a forcément souffert de la limitation du nombre des sondés. Les professeurs interrogés enseignent presque tous dans les premières années du collège, et il

est certain que les réponses auraient été différentes sur nombre de points. Notamment, il est probable que l'importance donnée aux explications de grammaire avant de pouvoir s'exprimer aurait été moins retenue par des professeurs de lycée.

Le questionnaire à choix multiples est plus facile à analyser, mais les professeurs qui ont réalisé une analyse plus poussée ont parfois affirmé les résultats du premier questionnaire. Il est vrai, et c'est une autre limite à la qualité de notre analyse, que seulement deux professeurs ont participé au second questionnaire.

Nous n'avons pas été en mesure d'assister à des séquences délivrées par tous ces professeurs. Cela aurait permis de mesurer des éventuelles contradictions entre les souhaits, les opinions, et la réalité du terrain.

3.3 Perspectives de recherches futures

Dans un développement de notre analyse, il faudrait ouvrir le sondage à un panel beaucoup plus important (100 professeurs ou plus), véritablement représentatives du corps enseignant au sens statistique pratiqué par les instituts de sondage (âge, situation géographique, classe enseignée, etc.).

S'il est très difficile d'analyser les questions ouvertes pour un panel important, il serait néanmoins utile d'étoffer le nombre de sondés répondant à ce type de questionnaire. Ces réponses apporteraient certainement davantage de nuances et de détails, que les réponses aux questions fermées à choix multiples.

Il serait aussi instructif de comparer, en y assistant, des séquences menées par différents professeurs employant des approches plus ou moins explicites en ce qui concerne les faits de langue. On pourrait aussi envisager de soumettre un panel d'élèves qui auront expérimenté longtemps telle ou telle approche, à un test comparatif d'expression.

Conclusion du mémoire

Ayant eu la possibilité, dans le cadre du CECRL, de mettre en oeuvre des approches différentes de l'enseignement de l'anglais, nous nous sommes ouverts à des stratégies qui s'appuient sur différentes théories qui décrivent l'interaction entre le système de la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Les trois grandes catégories théoriques se résument en l'interface forte, l'interface faible, et l'interface nulle. Les travaux de recherche de Paradis (2004), Anderson (2016), et N. Ellis (2007) ont été d'une aide précieuse.

Les trois approches qui découlent de ces visions différentes de l'interaction entre les deux systèmes explorés, sont l'ANL (de l'interface nulle), le TBLT (de l'interface faible) et le PPP (de l'interface forte). Nos questionnaires ont été destinés à comprendre divers aspects de ces approches et observer l'attitude des enseignants envers les connaissances implicites et explicites de la grammaire.

Nous avons pu constater que les professeurs sondés considèrent, contrairement à certaines approches telle que l'ANL, que les connaissances de grammaire explicites sont pour un apprenant de langue, un élément majeur, bien qu'il n'y ait pas d'unanimité sur les moyens de permettre aux élèves d'acquérir ces connaissances.

Par ailleurs, nous avons constaté que dans leur majorité les professeurs voient la langue comme d'autres compétences cognitives. Pourtant, l'approche à l'entraînement qu'ils préconisent n'est ni celle conseillée par l'ANL, ni celle développée dans le PPP, mais elle a des ressemblances avec la vision TBLT, avec une place importante confiée à la tâche communicative. Les professeurs considèrent qu'il faut présenter la grammaire, mais pas toujours de façon directe.

Cette recherche nous a éclairé sur plusieurs hypothèses de travail d'approche de l'enseignement de la langue. Il a permis de constater celles qui sont mises en oeuvre par nos futurs collègues de l'Education Nationale, et particulièrement par les professeurs de collège. En s'appuyant sur leur expérience et sur notre réflexion, nous pourrions définir une approche personnelle de l'enseignement des faits de langue, et plus généralement, de la langue.

Bibliographie

- Anderson, J. (2016). Why Practice Makes Perfect Sense: The Past, Present And Potential Future of the PPP Paradigm in Language Teacher Education. *ELTED*, 19, 14-22.
- Baars, Bernard J. (1997). In The Theater of Consciousness: The Workspace of the Mind. *Journal of Consciousness Studies*, 4 (4), 292 - 309. Consulté sur <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195102659.001.1>
- Chomsky, A. Noam (1959). A Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1): 36-58.
- Conseil d'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cook, V. Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 57 (3): pp. 402 - 423. Consulté sur <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>.
- Dąbrowska E (2015). What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? *Frontiers in Psychology*, 6, (852). Consulté sur <dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00852>.
- Dehaene, S., Changeux, J.P., & Naccache L. (2011). The Global Neuronal Workspace Model of Consciousness Access: From Neuronal Architectures to Clinical Applications. In Dehaene, S. & Christen, Y. (Eds.), *Characterizing Consciousness: From Cognition to the Clinic?* (pp. 55 - 84). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- DeKeyser, R.M. (1997). Beyond Explicit Rule Learning: Automating Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (2), 195 - 221.
- École Normale Supérieure - PSL. (2016, October 26). *Les Neurones De La Lecture*. (Stanislas Dehaene). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ptABRBcdl0c>
- Ellis, Nick C. (2007). The Weak-Interface, Consciousness, and Form-Focused Instruction: Mind the Doors. In S. Fotos; H. Nassaji (Eds.), *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (pp. 17-33). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2014). Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia*, 02/14, 10 - 15.
- Everett, L. Daniel (2009). Pirahã Culture and Grammar: A Response to Some Criticisms. *Language*, 85 (2): 405-442. Consulté sur <https://doi.org/10.1353/lan.0.0104>.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL): foire aux questions*. Québec: Myosotis Presse.
- German, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *2ème Congrès Mondial Linguistique Française*, (2010) 030.
- Ibbotson, Paul, and Tomasello M. (2016). Evidence Rebutts Chomsky's Theory of Language Learning. *Scientific American*, 315.
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage

de la lecture. *Langue française*, vol. 199, no. 3, 2018, 17-33.

Krashen, S.T. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kuhl, P.K., & Damasio, A. (2012). Language. In E.R. Kandel, J.H. Schwartz, T.M. Jessell, S. Siegelbaum, & J. Hudspeth (Eds.), *Principles of neural science* (5th. ed., pp. 1353 - 1372). New York, NY: McGraw Hill.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press. Consulté sur <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>.

Marmion, J.F. (2016, July 6). L'erreur de Broca [Review of the book *L'erreur de Broca. Exploration d'un cerveau éveillé*, by H. Duffau, M. Lafon]. *Sciences Humaines*, n. 284. Consulté sur https://www.scienceshumaines.com/l-erreur-de-broca_fr_36639.html.

Palmer, C. David (2006). "On Chomsky's Appraisal of Skinner's *Verbal Behavior*: A Half Century of Misunderstanding". In *The Behavior Analyst*. 29, 253 - 267.

Paradis, M. (2004). Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages. Consulté sur <https://www.researchgate.net>

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Plaza, M. Gatignol, P., Leroy, M., Duffau, H. (2009). Speaking without Broca's area after tumor resection. *Neurocase*, 15(4), 294 - 310. Consulté sur <https://doi.org/10.1080/13554790902729473>.

Sacks, O. (1998). *The man who mistook his wife for a hat: And other clinical tales*. New York, NY: Simon & Schuster.

Schmidt, R. (2010) Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istant, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge. Cité par Germain, C. (2017).

Schoenemann P. T. (2012). Evolution of brain and language. *Progress in brain research*, 195, 443- 459. Consulté sur <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53860-4.00022-2>.

Suzuki, Y., & DeKeyser, R.M. (2017). The Interface of Explicit and Implicit Knowledge in a Second Language: Insights from Individual Differences in Cognitive Aptitudes. *Language Learning*, 67 (4), Consulté sur <https://doi.org/10.1111/lang.12241>.

Suzuki, Y., Nakata, T., & DeKeyser, R.M. (2019). Optimizing second language practice in the classroom: Perspectives from cognitive psychology. *Modern Language Journal*, 103, 551 - 561. Consulté sur <https://doi.org/10.1111/modl.12582>.

The University of Edinburgh (2009, October 19). *Michael Gazzaniga - The interpreter*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mJKloz2vwlc>

Tomasello, Michael and Moll, Henrike. (2010). The Gap is Social: Human Shared Intentionality and Culture. In Kappeler P., Silk J. (Eds.) *Mind the Gap*. Springer, Berlin, Heidelberg. Consulté sur https://doi.org/10.1007/978-3-642-02725-3_16.

Tononi G., & Koch, C. (2015). Consciousness: here, there and everywhere? *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370 (1668). Consulté sur <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0167>.

Tremblay, P., & Dick, A.S. (2017). Language and the Brain. What we have learned from 30 years of brain imaging. *TESL Onatrio CONTACT Magazine*, 43, 30 - 36.

Ullman, M.T. (2020). The Declarative/Procedural Model: A Neurobiologically-Motivated Theory of First and Second Language. In B. VanPatten, G.D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (3rd ed., pp. 128-161). Routledge.

Vauclair, J. (2003) Would humans without language be apes? In J.Valsiner (Series Ed.) & A. Toomela (Vol. Ed.) (2003). *Cultural guidance in the development of the human mind: Vol. 7. Advances in Child Development within Culturally Structured Environments*, 7 (3), 9 - 26.

Yang, C.D. (2004). Universal Grammar, statistics, or both? *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10), 451 - 456. Consulté sur <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.006>

Table des annexes

Annexe A - Questionnaire aux questions fermées.....62

Annexe B - Questionnaire aux questions ouvertes.....64

Annexe A - Questionnaire aux questions fermées (choix multiple)

Je vous sollicite dans le cadre de mon mémoire de recherche pour le master MEEF. Toutes vos réponses seront anonymes. Veuillez répondre le plus honnêtement possible.

Merci de préciser votre nom, le nom de votre établissement, et les niveaux que vous enseignez. Ces données ne seront pas diffusées et les informations concernant votre nom, votre établissement et les niveaux enseignés resteront anonymes.

Pour répondre à la question, vous pouvez mettre une flèche (->) ou mettre votre choix en **gras**.

Vous pouvez renvoyer le questionnaire rempli à egor.Lazebnik@univ-nantes.fr ou egorL@hotmail.com. Je vous remercie pour votre aide précieuse.

Nom:

Nom de l'établissement:

Niveaux enseignés:

1. Je considère qu'il est important que mes élèves connaissent les règles de grammaire de la langue qu'ils apprennent.

- a. Tout à fait d'accord.
- b. Plutôt d'accord.
- c. Plutôt pas d'accord.
- d. Pas du tout d'accord.

2. Lorsque l'on aborde un fait de langue (e.g., une règle de grammaire) dans une séquence, je trouve qu'il est plus efficace de commencer par présenter le fait de langue clairement dès que possible. Il n'y a pas besoin de voir beaucoup d'exemples de ce fait de langue en contexte car les élèves ne vont pas le remarquer sans que l'on montre le plus explicitement possible.

- a. Tout à fait d'accord.
- b. Plutôt d'accord.
- c. Plutôt pas d'accord.
- d. Pas du tout d'accord.

3. Lorsque je présente un fait de langue (concernant un certain point de grammaire, par exemple), j'utilise le français...

- a. ...presque jamais. Je m'efforce à tout faire dans la langue que j'enseigne.
- b.je préfère tout faire en utilisant la langue que j'enseigne, mais j'utilise le français de temps et temps pour clarifier des idées.
- c.j'utilise un mélange de la langue enseignée et de français. Certaines idées sont plus faciles à comprendre pour les élèves si elles sont expliquées en français.
- d.je fais les présentations des faits de langue en français pour la plupart.

4. Je trouve que les textes à trous aident les élèves à s'améliorer en production orale et production écrite. Je les utilise.....
- jamais
 - rarement et seulement pour des points de grammaire particuliers.
 - Parfois. Je n'utilise pas les textes à trous avec tous les faits de langue, mais ils s'avèrent parfois utiles
 - A chaque fois que je présente un fait de langue.
5. Je pense que les élèves apprennent la langue comme ils apprennent d'autres compétences cognitives(construire quelque chose, suivre des mouvements de danse, chanter une chanson, faire des calculs, etc.). La répétition de certains points de grammaire et de vocabulaire est donc très important dans l'apprentissage d'une langue, tout comme pour d'autres compétences.
- Tout à fait d'accord.
 - Plutôt d'accord.
 - Plutôt pas d'accord.
 - Pas du tout d'accord.
6. Je pense que la présentation formelle de la grammaire est peu utile. En tant que professeur, je veux présenter un maximum de textes (audios ou vidéos) pour que les élèves aient l'opportunité d'entendre et de lire des textes authentiques plutôt que faire des exercices de grammaire.
- Tout à fait d'accord.
 - Plutôt d'accord.
 - Plutôt pas d'accord.
 - Pas du tout d'accord.
7. Si on considère deux compétences: 1. pouvoir expliciter les règles de grammaire d'une langue étrangère. 2. Pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère. Je pense que ces 2 compétences:
- sont étroitement liées.
 - ont un lien entre elles mais le lien n'est pas systématique.
 - n'ont rien à voir. Ce sont 2 compétences différentes qui ne sont pas forcément liées.
8. Je pense qu'il est important de donner aux élèves l'opportunité de s'entraîner avec des exercices utilisant un fait de langue avant de pouvoir utiliser ce fait de langue dans une tâche.
- Tout à fait d'accord.
 - Plutôt d'accord.
 - Plutôt pas d'accord.
 - Pas du tout d'accord.
9. Je trouve qu'il est important de faire remarquer les faits de langue dans un contexte le plus authentique possible. Il est important que les élèves voient les faits de langue dans un texte authentique afin de pouvoir les analyser correctement avant de les maîtriser.
- Tout à fait d'accord.
 - Plutôt d'accord.
 - Plutôt pas d'accord.
 - Pas du tout d'accord.
10. Je pense que quel que soit le fait de langue, il est important de présenter une tâche à accomplir à l'élève. On peut espérer qu'un élève utilise un certain fait de langue, mais si l'élève accomplit la tâche sans utiliser le fait de langue, ce n'est pas grave.

- a. Tout à fait d'accord.
- b. Plutôt d'accord.
- c. Plutôt pas d'accord.
- d. Pas du tout d'accord.

Annexe B - Questionnaire aux questions ouvertes

1. Serait-il possible pour vous d'envisager de faire des séquences avec très peu (voire pas du tout) de points de grammaire explicitement présentés? En quoi serait-ce compliqué? Y voyez-vous des avantages potentiels?

Professeur 1: Non, cela ne me semble pas possible. Le seul apport lexical me semble insuffisant pour conduire une tâche finale.

Professeur 2: Cela me paraît envisageable, surtout dans les niveaux les plus élevés, par exemple s'il s'agit d'une séquence portée principalement sur de la civilisation. Mais ces séquences seront pour moi moins fréquentes que celles qui comprennent des explications de faits de langue. Cependant ne serait-ce que pour de la remédiation de réponses d'élèves, il y a toujours un peu de grammaire qui est ré-expliquée ou reprise.

-> possibles, mais pas aussi fréquent: re-expliquée/reprise (but: entraînement de règles de grammaire;)

2. Y-a-t-il des faits de langue qu'il faut absolument expliquer en détail? Lesquels sont les plus importants pour vous? Y-a-t-il des faits de langue dont vous ne multipliez pas les exemples avant de présenter directement le fait de langue? Dans quels cas et avec quel niveau allez-vous "droit au but"?

Professeur 1: La conjugaison en général requiert une bonne contextualisation et celle du présent perfect plus particulièrement.

Un rappel des composants grammaticaux (auxiliaire/verbe) et de la nuance temps et aspects assez complexe pour les apprenants francophones est souvent nécessaire. Le "droit au but" ne peut s'envisager qu'en fin de collège (2ème partie d'année de 3ème).

Professeur 2: L'explication des temps et de leur utilisation me semble important à expliquer. Certainement beaucoup, on top of my head, there is / there are, certains modaux abordés de façon superficielle, Je vais droit au but sur plusieurs niveaux, surtout pour des faits de langue très « simples ».

3. Nous sommes encouragés à utiliser l'anglais pour présenter la grammaire. Pensez-vous que c'est efficace, et à partir de quel niveau? Le manuel présente la grammaire en français. Quel est le pourcentage (approximatif) de votre utilisation de l'anglais et le français en expliquant la grammaire? Pourquoi?

Professeur 1: Je passe presque toujours par le français pour expliquer un fait de langue. La compréhension du contexte est indispensable et ne peut, selon moi, se faire qu'en langue source, au collège du moins.

Professeur 2: Pendant ma formation (il y a 10 ans) j'ai été encouragé à présenter la grammaire en français, de ce fait je le fais quasi systématiquement. Probablement 100% en 6èmes puis 90% en 3èmes. Je trouve les notions déjà complexes pour ne pas perdre encore plus certains élèves. Les notions expliquées demandent un niveau d'explication que les apprenants ne peuvent saisir dans la langue apprise.

4. Les textes à trous dans les manuels sont-ils utiles, à votre avis? Est-ce que les élèves ont une meilleure compréhension après les avoir complétés? Pouvez-vous donner un exemple où le fait de travailler un fait de langue avec un texte à trous rend l'utilisation plus efficace? Pensez-vous que les compétences acquises en faisant les textes à trous servent les élèves lorsque ceux-ci veulent s'exprimer à l'oral ou à l'écrit?

Professeur 1: Les textes à trous ont un intérêt si l'on cible bien les éléments à repérer (dates/chiffres dans une séance centrée sur ce point-là ou forme verbale en -ed pour observer la prononciation).

Les élèves aiment souvent cette activité assez bien balisée pour eux mais se concentrent trop sur le mot à trouver (oubliant que le reste de la phrase et/ou le contexte peuvent suffire).

Je ne pense pas que les textes lacunaires servent l'expression orale ou écrite.

Professeur 2: L'avantage premier de l'exercice du texte à trous pour moi n'est pas vraiment d'aider à une meilleure compréhension, mais me permet comme à l'élève de voir rapidement si la notion est comprise. En classe il m'est aisé de demander 'qui a eu tant de bonnes réponses etc..' et juger de la compréhension globale de la classe.

5. Pouvez-vous donner des exemples lorsque la répétition (phonologie, grammaire, vocabulaire) d'une compétence langagière va aider un élève? A quoi sert cette répétition et pourquoi est-elle efficace? Vaut-il mieux faire à l'oral ou à l'écrit?

Professeur 1: La prononciation du -ed pose souvent problème et doit faire l'objet de répétition.

Le cas possessif doit aussi être bien accentué à l'oral, et répété, pour que les élèves se l'approprient.

L'accentuation dans le mot et dans la phrase restent une nouveauté que les francophones peinent à intégrer.

Professeur 2: La répétition me semble intéressante dans tous ces cas de figures, c'est à force de répétition que les apprenants impriment les notions. Exemple tout bête mais il y en aurait des centaines : les verbes irréguliers, le 's' à la troisième personne etc..

6. Combien de temps faut-il passer sur la présentation de la grammaire (règles à suivre, morphologie, etc.)? Pourquoi est-ce important? Vous pouvez donner des exemples des faits de langues différents?

Professeur 1: Le temps consacré varie évidemment selon le fait de langue. Le présent simple, comme son nom l'indique, est rapidement maîtrisé. Le présent be + -ing pose déjà davantage de problèmes.

La répétition sur la durée de la séquence, puis de l'année, me semble plus pertinente qu'une longue présentation du fait de langue.

7. En quoi pensez-vous que la grammaire aide les apprenants à s'exprimer? Afin de pouvoir s'exprimer, est-ce qu'un apprenant qui n'est pas en "immersion" dans une langue peut apprendre à s'exprimer sans connaître les règles de grammaire? Trouvez-vous que les apprenants qui maîtrisent le mieux la grammaire sont ceux qui arrivent à s'exprimer le mieux? A quoi c'est dû?

Professeur 1: L'expression sans maîtrise des faits de langue sera rapidement limitée.

Professeur 2: La grammaire aide les apprenants à s'exprimer, en tous cas à construire leurs propres phrases. Évidemment l'immersion constitue un idéal pour l'acquisition d'une langue, mais ce n'est pas le cas de figure en ce qui nous concerne. Je pense qu'apprendre la grammaire permet d'acquérir des bases claires sur l'utilisation de la langue, et la pratique/immersion permet ensuite le perfectionnement, c'est souvent pour cela que l'on insiste particulièrement sur la grammaire en collège et moins en lycée.

8. Lorsque vous laissez les élèves travailler pour compléter une tâche, est-ce que vous les encouragez à utiliser les faits de langue utilisés pendant la séquence? Comment le faites-vous? De manière directe ou indirecte?

Professeur 1: Oui, je les encourage de manière directe à réinvestir tout ce qu'ils connaissent.

Professeur 2: Tout dépend de la tâche, mais oui je les mets souvent dans la complétion d'une tâche qui nécessite tout simplement l'utilisation de ces faits de langue. Sur un test je le demande de façon directe. Dans la réalisation d'une tâche j'essaie de faire en sorte que l'utilisation de ce fait de langue leur paraisse naturel car c'est ce qui serait utilisé dans un contexte normal.

9. Est-ce que vous pensez que les textes fournis dans le manuel constituent des textes assez "authentiques"? En quoi l'authenticité d'un texte est important pour vous?

Professeur 1: Non, les textes manquent d'authenticité ce qui est dommage car il existe aujourd'hui des supports pour tous les niveaux. Il me semble indispensable de les exposer le plus possible à des documents non didactisés afin de les préparer au mieux à une véritable situation de communication.

Professeur 2: Cela manque souvent de textes ou documents en règle générale authentiques, mais là encore il est parfois difficile pour certains niveaux d'utiliser des textes authentiques. La langue n'est pas assez maîtrisée en début de sixièmes pour utiliser beaucoup de textes authentiques. A la fin de la troisième il est bien plus aisé d'y avoir recours.

10. Est-ce que vous trouvez que certains élèves s'expriment bien sans pour autant connaître les règles de grammaire? Par exemple, y-a-t-il des élèves qui s'expriment avec aisance à l'oral, mais qui ne réussissent pas les évaluations de grammaire? Est-ce que vous accordez beaucoup d'importance à l'utilisation des faits de langue étudiés pendant la séquence lors d'une tâche finale?

Professeur 1: Certains élèves ont a coeur de participer et s'affranchissent de la grammaire. Ils restent parfaitement compréhensibles et j'évite d'interrompre par la correction leur prise de parole.

Je suis en revanche attentive au réinvestissement des faits de langue dans une tâche finale. Cela fait partie des critères évalués et les élèves le savent.

Professeur 2: Certains élèves du fait principalement de l'accès à internet, VOD etc.. connaissent et utilisent des structures de phrases copiées et de ce fait s'expriment avec assez d'aisance sans pour autant connaître les structures employées et peuvent ne pas réussir leurs évaluations de grammaire, mais cela est peu récurrent je trouve. Il y a souvent un lien entre la capacité à s'exprimer et la réussite de ces tests il me semble.

Je n'accorde pas toujours beaucoup d'importance à ces faits de langue, tout dépend ce que je souhaite particulièrement évaluer, mais il est vrai que dans quasi toutes mes évaluations finales, j'ai d'une façon ou d'une autre des faits de langue qui sont demandés.

Index des figures

Figure 1 Diagramme circulaire: Réponses à la question 1.....	31
Figure 2 Diagramme circulaire: Réponses à la question 2.....	33
Figure 3 Diagramme circulaire: Réponses à la question 3.....	34
Figure 4 Diagramme circulaire: Réponses à la question 4.....	36
Figure 5 Diagramme circulaire: Réponses à la question 5.....	37
Figure 6 Diagramme circulaire: Réponses à la question 6.....	39
Figure 7 Diagramme circulaire: Réponses à la question 7.....	40
Figure 8 Diagramme circulaire Réponses à la question 8.....	41
Figure 9 Diagramme circulaire Réponses à la question 9.....	43
Figure 10 Diagramme circulaire: Réponses à la question 10.....	45

Mots clés: Interface forte, interface faible, interface nulle, implicite, explicite.

Résumé:

Il existe plusieurs approches à l'enseignement de la langue qui se basent sur la théorie des liens entre les mémoires déclaratives et procédurale. En découlent des approches de l'enseignement qui visent à travailler les compétences explicites et/ou implicites. Les professeurs de l'Education Nationale essaient-ils d'appliquer des éléments de ces approches?

Ce mémoire tente de répondre à cette question en utilisant, d'une part, des travaux de recherche théoriques, et d'autre part l'analyse de deux questionnaires auxquels ont répondu des professeurs de l'Education Nationale. Il tente d'explorer quels aspects des approches présentées dans le cadre théoriques sont réellement appliqués sur le terrain ainsi que l'importance des connaissances explicites dans l'enseignement de la langue.