

Le compo...
thème 2 : Les théories
rentissage et l'enseignement
ngues , Thème 3 : L'acquisition
de seco **L'Acquisition d'une** langue
langu **Langue Seconde** 4 :
l'âge et le développement d'une LE
Thème 5 : Les variables affectives et
le développement de LE , thème 6
variables cognitives et le dév
ment de langue langue étr
Thème 7 : Le bilingu

English
Français
Español
Polski
中文
Deutsch
Português

Alina Signoret • Helena da Silva

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



THÈME 6. LES VARIABLES COGNITIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LE

Afin de faciliter et de stimuler l'apprentissage au lieu de l'obstruer, l'enseignement efficace d'une langue devrait travailler dans le sens des processus naturels, et non en sens inverse. Les professeurs et les matériaux d'enseignement devraient s'adapter à l'élève au lieu que ce soit le contraire. (Corder, 1981a : 77)

I. INTRODUCTION

Dans les deux derniers chapitres, nous avons étudié les variables biologiques et affectives qui ont une influence sur le développement d'une langue étrangère. Dans ce chapitre-ci, nous nous concentrerons sur les variables cognitives qui jouent un rôle dans le processus de l'acquisition-apprentissage de LE. Nous analyserons, d'une part, les mécanismes psycholinguistiques dont se sert l'élève pour communiquer alors qu'il ne dispose que d'une interlangue restreinte. Nous étudierons aussi les processus et les stratégies de l'apprentissage sur lesquels se base la progression de l'interlangue. Ce domaine est utile pour connaître l'acquisition spontanée de LE ; il aidera le professeur, ainsi que l'élaborateur des matériaux, à respecter les caractéristiques de l'IL et à adapter les techniques d'enseignement à ce processus naturel.

D'autre part, nous présenterons la discussion qui existe autour des variables d'aptitude et d'intelligence et nous verrons que ces deux variables cognitives influent essentiellement l'apprentissage conscient de LE.

Le but de ce chapitre est d'approfondir les thèmes suivant et de répondre aux questions ci-après :

Les stratégies de communication :

- Comment l'étudiant de LE réussit-il à communiquer, même s'il ne dispose que d'une interlangue restreinte ?

Les stratégies d'apprentissage :

- Quelles sont les stratégies utilisées par l'étudiant de LE pour développer son interlangue ?

L'aptitude et l'intelligence :

- L'aptitude et l'intelligence ont-elles une influence sur l'acquisition et/ou sur l'apprentissage de LE ?

II. LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

II.A. Les stratégies de communication

Comment l'étudiant de LE réussit-il à communiquer, même s'il ne dispose que d'une interlangue restreinte ?

Dans son article « Interlanguage », Selinker (1972) introduit le concept de **stratégies de communication** en parlant des mécanismes dont se sert l'élève de LE lorsqu'il essaie de communiquer en utilisant un système linguistique limité (Ellis, 2002). Váradi (1973) a été le premier à mener des recherches sur ce phénomène.

L'utilisation des stratégies de communication laisse supposer qu'il existe un problème de communication dû au fait que l'élève possède un répertoire inadéquat (des vides syntaxiques, morphologiques, sémantiques, lexicaux, pragmatiques et/ou discursifs) (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). L'objectif de ces stratégies est la résolution de ce problème (Faerch et Kasper, 1983a). Plus précisément, lorsque l'étudiant ne dispose pas des ressources linguistiques nécessaires pour exprimer la signification désirée, lorsqu'il y a « un manque d'équilibre entre les moyens et les objectifs communicatifs » (Ellis, 1985 : 181), il a recours aux stratégies de communication pour réduire son but ou pour trouver des ressources alternatives qui lui permettront de mener à bien son plan de production (Ellis, 2002). Les problèmes peuvent se produire avant même que l'étudiant ait produit un énoncé (c'est à dire, dans la phase de planification du message) ; il peut alors les éviter en développant un nouveau plan. Par contre, si l'étudiant se trouve confronté à une erreur de communication après ou pendant la production de l'énoncé (phase d'exécution du message), il doit l'affronter et la réparer. Dans ce but, il corrige certains éléments ou certaines règles du plan construit avec antériorité (Faerch et Kasper, 1983a).

L'utilisation des stratégies de communication est relativement conscient.

L'utilisation de la langue se caractérise par des stratégies de production et de réception qui opèrent lorsque l'élève utilise facilement et inconsciemment les ressources disponibles. Les stratégies de communication opèrent lorsque l'élève a besoin de compenser ses moyens insuffisants et donc elles nécessitent d'un effort plus important et elles sont près de la conscience. (Ellis, 1985 : 165)

Deux définitions se détachent dans la littérature sur les stratégies de communication. La première prend en compte les processus psycholinguistiques, ou les opérations mentales, qui sont à la base du comportement verbal de l'étudiant lorsqu'il essaie de combler un vide dans la communication. « Les stratégies de communication sont des plans potentiellement conscients qui permettent de résoudre ce que l'individu perçoit comme un problème pour atteindre un but communicatif déterminé » (Faerch et Kasper, 1983a : 36). La deuxième définition se centre sur certaines caractéristiques de l'interaction entre l'étudiant

et le natif. Dans ce type d'interaction, puisqu'ils ne disposent pas des mêmes connaissances linguistiques et sémantiques, les deux interlocuteurs ont recours aux stratégies de communication pour négocier et se mettre d'accord sur une définition en particulier (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). De cette façon, selon Tarone (1983 : 65), les stratégies de communication sont « un essai mutuel de la part des deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur une structure de signification qui ne semble pas être partagée ».

Bialystok (1983 : 101) dit qu'il n'est pas évident de mesurer le critère de conscience dans la définition psycholinguistique. « Même si la différence entre conscient et inconscient est acceptée théoriquement, il est virtuellement impossible de la mesurer et donc son utilité se voit diminuée ». Elle propose donc de réfléchir en termes de « degré de contrôle » de l'élève sur l'exercice des stratégies.

Faerch et Kasper (1983b) critiquent cette définition d'interaction car, disent-ils, si l'élève décide lui-même de trouver une solution à ce problème de communication, il n'y aura pas « d'essai mutuel pour partager un sens déterminé », tel que l'indique Tarone. En plus, le natif pourra, ou pas, collaborer dans cette négociation. Si son comportement est gouverné par le principe de **coopération linguistique** — c'est-à-dire « si l'élève éprouve des difficultés pour s'exprimer, aide-le » (1983b : 229) — il aura une participation active dans la négociation du sens ; néanmoins, si son comportement est régi par le principe **de sauver les apparences** — c'est-à-dire « le fait de considérer une autre personne comme un être inférieur dans n'importe quel aspect implique une action potentielle de menace qui est évitée par les personnes qui sont en interaction coopérative » (1983b : 229) — il ne collaborera pas avec l'élève malgré les problèmes que celui-ci présente. Le choix d'un de ces deux principes dépend, par exemple, du niveau de connaissance de LE de l'élève, du statut social des participants, de l'urgence avec laquelle le message doit être transmis. Faerch et Kasper (1983a, b) considèrent donc que la définition que donne Tarone est limitée et ils proposent de ne pas exclure le comportement non-coopératif de la nomenclature des stratégies de communication (cf. tableau 6.4.).

Il existe une grande variété de stratégies de communication ; cette variété est due, peut-être, aux problèmes qui existent pour définir le concept de *stratégie* (Ellis, 1985 ; 2002 ; Anderson, 2007 ; Tarone, 2007). Étant donné que ce chapitre se centre sur les variables à caractère cognitif, nous prendrons en compte certaines typologies qui mettent l'accent sur l'aspect psycholinguistique des stratégies de communication.

Corder (1983b) propose que les mécanismes cognitifs choisis par l'élève pour essayer de communiquer dépendent de son attitude face aux problèmes communicatifs ; il propose donc d'organiser les stratégies en deux blocs en fonction des attitudes que présente l'étudiant. D'un côté, l'élève peut essayer d'éviter le problème ainsi que le risque d'échec — c'est-à-dire le fait de ne pas se faire comprendre et de provoquer une rupture dans la communication — en utilisant une **stratégie de réduction**. Cette stratégie lui permettra d'adapter son message aux ressources linguistiques dont il dispose ou de changer son objectif communicatif. L'autre attitude consiste en l'affrontement du problème et du risque et en le développement d'un plan alternatif pour atteindre ses fins. Pour ce faire, il élargit son répertoire linguistique en ayant recours à des langues différen-

tes de LE, en inventant des mots, etc., et en appliquant ainsi les **stratégies d'expansion des ressources**. Dans le tableau ci-après, nous présentons les stratégies d'expansion et de réduction les plus nommées dans le champ théorique qui se réfère aux stratégies de communication (cf. Faerch et Kasper, 1983a ; Albrechtsen *et al.*, 1980, dans Faerch et Kasper, 1983a ; Bialystok, 1983 ; Tarone *et al.*, 1983 ; Váradi, 1983 ; Wagner, 1983 ; Ellis, 2002 ; Anderson, 2007 ; Tarone, 2007).

<i>Stratégies de réduction</i>	<i>Stratégies d'expansion</i>
Objectif : éviter le problème.	Objectif : affronter le problème et mener à bien l'objectif communicatif.
A. L'omission du thème B. L'abandon du message C. Le remplacement du sens D. La réduction du message	1. L'emprunt : a) Le changement de code b) L'étrangérisation c) Le transfert de L1 2. L'insertion de voyelles 3. La paraphrase 4. La généralisation 5. L'invention de mots 6. La restructuration 7. La sur-élaboration 8. L'utilisation de ressources paralinguistiques 9. L'appel à l'interlocuteur 10. Céder la tâche de parler

Tableau 6.1. Les attitudes face aux problèmes communicatifs et les stratégies de communication.

Avec la stratégie **d'omission du thème**, l'élève évite d'entamer la communication sur des thèmes qui requièrent de structures et d'éléments linguistiques dont il ne dispose pas ; dans la stratégie **d'abandon du message**, l'élève commence la production de son message qu'il interrompt postérieurement puisqu'il ne dispose pas des ressources nécessaires. Tarone (1983, 2007) considère que cette interruption de la part de l'élève peut provoquer que l'interlocuteur intervienne et collabore, et donc cet « abandon » est une stratégie qui permet que l'interaction continue. Le **remplacement du sens** implique un maintien du but communicatif de la part de l'élève, mais il s'y réfère à l'aide de généralités, en sacrifiant ainsi les précisions qu'il aurait voulu transmettre au début ; avec la **réduction du message** il omet certains des sous-thèmes de l'information qu'il voudrait communiquer. Selon Corder (1983b), ces stratégies ne doivent en aucun cas être considérées comme des échecs puisque, d'un point de vue social, dans toute interaction face à face, il est essentiel de maintenir le contact. Ces stratégies permettent de dire quelque chose et « dire quelque chose est parfois tout aussi important que de dire ce que l'on veut dire » (1983b : 17). Afin de mieux comprendre les stratégies que nous venons de décrire, nous donnons ci-après des exemples qui ont été tirés de l'interlangue d'élèves dont la langue maternelle, et la langue étrangère, sont l'espagnol, le français et/ou l'anglais.

STRATÉGIES DE RÉDUCTION	
<i>Stratégies</i>	<i>Exemples</i>
a. L'omission du thème	L'élève change de thème car il ne maîtrise pas : – certains phonèmes – certaines structures – certains morphèmes – certaine terminologie
B. L'abandon du message	<ul style="list-style-type: none"> • Les oiseaux GA... {gazouillent} (LE = le français) • What YOU... {do you do} (LE = l'anglais) • Él quería que yo FUE... {fuera a la tienda} (LE = l'espagnol)
C. Le remplacement de la signification	<ul style="list-style-type: none"> • Pour éviter le // dans « pollution » (LE = l'anglais) l'élève utilise IT'S HARD TO BREATHE au lieu de « air pollution ». • En réponse à la question « ¿Qué quieren los pájaros que haga mamá? », l'élève dit QUIEREN COMER pour éviter le subjonctif de l'espagnol - LE. • L'élève dit I LIKE TO SWIM au lieu de dire « I went to swim » (LE = l'anglais) • L'élève utilise le mot HERRAMIENTA au lieu d'utiliser « llave » (LE = espagnol)
D. La réduction du message	L'élève évite certains sous-thèmes car il ne maîtrise pas : – certains phonèmes – certaines structures – certains morphèmes – certaine terminologie

Tableau 6.2. Les stratégies de réduction et l'acquisition de LE (inspiré de Tarone *et al.*, 1983 ; Tarone, 2007).

Les stratégies d'expansion comprennent : le **prêt** (l'élève utilise des ressources linguistiques qui n'appartiennent pas à la langue étrangère, mais qui appartiennent à L1, L3, etc.). Le degré extrême de cette stratégie est le **changement de code**, c'est-à-dire quand l'étudiant insère un mot ou une expression entière de L1/L3 dans un énoncé de LE. Un autre genre de prêt est l'**étrangérisation** où l'élève prend un élément de L1/L3 et essaie de le faire ressembler aux normes de LE en lui appliquant la morphologie et la phonologie de LE. Un troisième genre de prêt est le **transfert** de L1/L3 avec lequel l'étudiant incorpore des éléments phonologiques, syntaxiques, morphologiques, sémantiques y lexicaux de L1/L3 dans l'énoncé de LE.

Dans les stratégies d'expansion, nous trouvons l'**insertion de voyelles** (ici, l'élève ne pouvant pas prononcer des ensembles de consonnes introduit des voyelles entre ces dernières), la **paraphrase** (l'élève produit une phrase qui est synonyme du concept qu'il désire éviter, un exemple de paraphrase étant la circonlocution, c'est-à-dire la description et/ou l'explication du terme lexical désiré), la **généralisation** (l'élève utilise un élément

de LE dans des contextes inappropriés), l'**invention de mots** (l'étudiant crée des mots qui n'existent pas) la **restructuration** (l'élève développe un plan alternatif qui lui permettra de communiquer son message ; la restructuration se distingue du « remplacement du sens » par le fait que, grâce à l'utilisation du plan alternatif, l'élève ne réduit pas son message ; elle se distingue aussi de la « paraphrase » par le fait que le plan alternatif n'est pas un synonyme du concept évité), la **sur-élaboration** (l'élève produit des phrases qui sont beaucoup trop formelles). En plus, et ceci pour accroître ses moyens, l'élève peut avoir recours à l'**utilisation de ressources paralinguistiques** telles que les gestes, les sons, la mimique, le contexte physique, etc. ; il peut aussi demander à son interlocuteur l'apport d'un élément x et il utilise ainsi la stratégie de l'**appel à l'interlocuteur** ; avec la stratégie de **céder la tâche de parler**, l'élève donne la responsabilité à l'interlocuteur d'exprimer ce que lui-même veut dire (Wagner, 1983). L'aide qu'il reçoit ainsi est beaucoup plus importante que celle qu'il a reçue avec la stratégie antérieure. Nous donnons ci-après quelques exemples de stratégies d'expansion ; de même que dans le tableau précédent, ces exemples proviennent de l'interlangue utilisée par les étudiants dont la L1 et la LE sont l'espagnol, le français et/ou l'anglais.

STRATÉGIES D'EXPANSION	
STRATÉGIES	EXEMPLES
1. LE PRÊT :	
a) Le changement du code	<ul style="list-style-type: none"> • I want a COUTEAU : pour éviter le phonème /f/ dans « knife », l'étudiant utilise le terme en français — L1 • Je ne pas GO TO SCHOOL de l'anglais — L1 (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
b) L'étrangérisation	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une CLOCHE de « clock » de l'anglais — L1 (Bialystok, 1983)
c) Le transfert de L1/L3	<ul style="list-style-type: none"> • « Sh/i/p » de l'espagnol — L1 au lieu de « Sh/I/p » en anglais — LE • THE BOOK OF JACK, de la syntaxe de l'espagnol — L1 au lieu de « Jack's book » en anglais — LE • JE SAIS JEAN, dans le sens de « I know » de l'anglais — L1 au lieu de « Je connais Jean » en français — LE (Tarone <i>et al.</i>, 1983) • PLACE DE FEU, de « fireplace » de l'anglais — L1 (Bialystok, 1983)
2. L'INSERTION DE VOYELLES	<ul style="list-style-type: none"> • SETEREI, au lieu de « stray » en anglais — LE
3. LA PARAPHRASE	<ul style="list-style-type: none"> • Pour éviter l'utilisation du pronom adverbial dans « j'EN ai trois » en français — LE, l'étudiant dit J'AI TROIS POMMES
a) La circonlocution	<ul style="list-style-type: none"> • THING YOU DRY YOUR HANDS ON, au lieu de « towel » en anglais — LE

4. LA GÉNÉRALISATION	<ul style="list-style-type: none"> • Es CaRRO au lieu de « es caro » en espagnol - LE • He goED en anglais -LE • Il A tombé en français — LE (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
5. L'INVENTION DE MOTS	<ul style="list-style-type: none"> • AIRBALL, au lieu de « balloon » de l'anglais — LE (Váradi, 1983) • HEUROT, au lieu de « heure » du français — LE (Bialystok, 1983)
6. LA RESTRUCTURATION	<ul style="list-style-type: none"> • Au lieu d'utiliser « daughter » en anglais — LE, l'élève dit MY PARENTS HAS... I HAVE FOUR ELDER SISTERS (Albrechtsen <i>et al.</i>, 1980, dans Faerch et Kasper, 1983a)
7. LA SUR-ÉLABORATION	<ul style="list-style-type: none"> • L'omission des contractions et l'utilisation de formes entières • That's my foot WHICH you're standing on en anglais — LE
8. L'UTILISATION DE RESSOURCES PARA-LINGUISTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation de gestes, de bruits, de la mimique, etc
9. L'APPEL À L'INTERLOCUTEUR	<ul style="list-style-type: none"> • How do you say STAPLE in french ? (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
10. CÉDER LA TÂCHE DE PARLER	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève invite son interlocuteur à dire ce que lui même voudrait exprimer (Wagner, 1983)

Tableau 6.3. Les stratégies d'expansion et l'acquisition de LE.

En ayant recours à la typologie de Faerch et Kasper (1983a), nous pouvons réorganiser les stratégies de réduction et d'expansion en nous basant sur de nouveaux critères (cf. tableau 6.4). Ces deux auteurs proposent une classification des stratégies de réduction à partir du problème auquel elles prétendent donner une solution. Si l'élève veut éviter un problème de type linguistique, ou bien s'il veut rendre la conversation plus agile, il emploiera les **stratégies de réduction formelle** ; grâce à celles-ci, il élimine certains éléments linguistiques et il communique au moyen d'un système simplifié qu'il utilise avec habileté (Meisel, 1980, nomme ce phénomène *simplification restrictive* ; cf. chapitre antérieur).

Dans le but de ne pas produire des phrases incorrectes ou peu fluides par le fait d'utiliser des règles et des éléments hypothétiques ou peu automatisés, l'élève peut décider de communiquer au moyen d'un système réduit centré uniquement sur des règles et des structures qui ont été suffisamment automatisées (Faerch et Kasper, 1983a : 38).

En utilisant les stratégies de réduction formelle, l'élève ne réalise pas une réduction proprement dite, mais il évite les éléments qu'il ne maîtrise pas de façon inconsciente ou automatique.

En plus des éléments formels, le message de l'élève inclut des éléments actionnels (les actes de parole), modaux (les marques qui indiquent la relation qui existe entre les interlocuteurs) et propositionnels (le contenu de l'événement communicatif). L'étudiant peut se trouver face à des problèmes dont l'origine est le manque de maniement de ces éléments ; il peut présenter certaines difficultés à produire un acte de parole déterminé ; il peut aussi éprouver des difficultés pour produire un énoncé d'un niveau de courtoisie adéquat ; il est possible qu'il ne possède pas les connaissances sur un certain thème spécialisé. Dans le but d'éviter ces lacunes, il a recours aux **stratégies de réduction fonctionnelle** et il omet, par exemple, les actes de parole qui servent à entamer une conversation téléphonique, certaines marques de courtoisie et certains thèmes de la conversation. Lorsque l'étudiant décide de réduire son but global en enlevant des composants actionnels et modaux, il peut transmettre une distorsion de sa personnalité (Faerch et Kasper, 1983a).

Un autre critère utilisé par Faerch et Kasper pour la classification des stratégies de communication est le désir de l'élève pour trouver lui-même - ou pas - une solution au problème, de demander - ou pas - de l'aide à son interlocuteur. Ces auteurs font donc une distinction entre les stratégies d'expansion non-coopératives et les stratégies d'expansion coopératives. Si l'élève décide de trouver lui-même la solution, il utilise la **stratégie de non-coopération**. Ces stratégies sont classifiées selon le moyen que choisira l'étudiant pour résoudre son problème (cf. aussi Bialystok, 1983) ; l'élève pourra utiliser un code différent de celui de LE (c'est-à-dire L1/L3) en employant le changement de code, l'étrangérisation, le transfert. Étant donné que, essentiellement au début de l'acquisition, l'insertion des voyelles se fait à partir des voyelles de la langue maternelle, nous proposons ici de considérer cette stratégie comme basée sur L1. L'étudiant peut aussi se centrer sur LE pour résoudre le problème en utilisant la paraphrase, la généralisation, l'invention de mots, la restructuration et la sur-élaboration. Un autre genre de stratégie de non-coopération se base sur l'information non-linguistique (l'utilisation de ressources paralinguistiques).

Si l'étudiant demande la collaboration de son interlocuteur, il emploie des **stratégies de coopération**, soit la stratégie de l'appel à l'interlocuteur, soit la stratégie de lui céder la tâche de parler. Lorsqu'il utilise « l'appel à l'interlocuteur », il peut demander de l'aide explicitement (avec des gestes ou des énoncés) ou bien il peut provoquer cette aide en utilisant de longues pauses, en étirant les syllabes, etc. (Raupach, 1983).

L'élève choisit des stratégies déterminées pour atteindre ses objectifs communicatifs, son choix étant basé sur le système linguistique qu'il possède et sur l'interlocuteur avec qui il est en interaction. En effet, pour transmettre un message, l'élève évalue le répertoire linguistique dont il dispose et il fait des hypothèses sur les connaissances qu'il partage avec son interlocuteur. Il choisit alors les éléments linguistiques ainsi que les stratégies qui vont lui permettre d'atteindre son but communicatif (Faerch et Kasper,

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION	
<i>Stratégies</i>	<i>Types</i>
<p>1. Stratégies de réduction formelle. L'élève communique au moyen d'un système réduit pour éviter la production de phrases peu fluides ou incorrectes ou pour rendre la communication plus agile. Il évite alors l'emploi de règles et de structures qui ne sont pas encore assez automatisées.</p>	<p>Omission des éléments phonologiques Omission des éléments morphologiques Omission des éléments syntaxiques Omission des éléments lexicaux</p>
<p>2. Stratégies de réduction fonctionnelle. Afin d'éviter des problèmes actionnels, modaux et/ou propositionnels, l'élève réduit son but communicatif.</p>	<p>Réduction actionnelle Réduction modale Réduction propositionnelle : – l'omission du thème – l'abandon du message – le remplacement du sens – la réduction du message</p>
<p>3. Stratégies d'expansion. Afin de résoudre les problèmes de communication, l'élève augmente ses ressources.</p>	<p>A1. Stratégies de non-coopération basées sur L1/L3 : – le changement de code – l'étrangérisation – le transfert – l'insertion de voyelles</p> <p>A2. Stratégies de non-coopération basées sur LE : – la paraphrase – la généralisation – l'invention de mots – la restructuration – la sur-élaboration</p> <p>A3. Stratégies de non-coopération basées sur de l'information non-linguistique : – utilisation de gestes, de mimiques, de sons, du contexte physique</p> <p>B. Stratégies de coopération – l'appel à l'interlocuteur – céder la tâche de parler</p>

Tableau 6.4. Une typologie des stratégies de communication (inspirée de Faerch et Kasper, 1983a).

1983a). La perception qu'a l'étudiant de la compétence linguistique et thématique qu'il partage avec son interlocuteur peut changer pendant l'interaction (Corder, 1983b) et, dans ce cas-là, il adaptera ses stratégies communicatives.

La méthode didactique est aussi un facteur qui influence le choix des stratégies, par exemple la méthode centrée sur les énoncés corrects et la sur-pénalisation des fautes stimule l'utilisation des stratégies de réduction. L'étudiant aura recours, par exemple, à la réduction formelle et à l'omission du thème pour éviter de commettre des erreurs. Par contre, la méthode qui encourage la communication et le développement de l'interlangue par une route naturelle stimule les stratégies d'expansion (Faerch et Kasper, 1983a). Avec ces stratégies, l'élève fait des fautes (par exemple, avec l'étrangérisation, la généralisation, l'invention de mots, etc.). Cependant, dans ces méthodes, les erreurs sont les bienvenues puisqu'elles sont considérées comme des indices normaux de la progression de l'interlangue et comme des essais de communication de l'étudiant.

La compétence de l'élève est une autre variable qui a une influence sur le choix des stratégies de communication. L'élève débutant préfère les stratégies de réduction et les stratégies basées sur L1. Dans les étapes postérieures du développement de l'interlangue, il remplacera celles-ci par les stratégies d'expansion et par les stratégies basées sur LE (Tarone, 1977, 2007 ; Bialystok, 1983 ; Ellis, 1985, 2002).

D'un autre côté, l'étudiant choisit les stratégies en fonction de son expérience préalable dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Corder, 1978), de ses attitudes et de ses stéréotypes face à la langue étrangère et à sa culture (Corder, 1978 ; cf. aussi le modèle de l'acculturation dans le chapitre précédent), de son âge (Corder, 1978 ; Canale et Swain, 1980), de la proximité linguistique de LE et de L1, par exemple, il utilise fréquemment le changement de code lorsque L1 et LE ont des cognats proches (Tarone, 1977, dans Ellis, 1985, 2002). Finalement, nous avons vu dans ce chapitre que la sélection des stratégies de communication dépend finalement du type de problème à résoudre et de la personnalité de l'étudiant (de son comportement face au risque).

Avoir recours aux stratégies de communication est un phénomène qui est tout aussi présent lors de l'interaction en L1. Lorsqu'il ne dispose pas des éléments nécessaires à cause de certaines limitations psychologiques comme la fatigue ou l'anxiété, et/ou quand il ne dispose pas d'un certain vocabulaire spécialisé, le locuteur natif utilise des stratégies de communication pour accroître ses ressources et atteindre ainsi ses objectifs communicatifs (Faerch et Kasper, 1983a). Cependant, alors que l'étudiant utilise des stratégies de communication pour trouver la solution à des problèmes syntaxiques, morphologiques, phonologiques et sémantiques, le natif en a besoin essentiellement pour résoudre des problèmes d'ordre sémantique, de lexicale. En plus, les stratégies de communication sont plus fréquentes en LE qu'en L1 (Tarone, 1983, 2007).

Ce champ théorique s'intéresse à certains thèmes qui sont directement liés à la didactique des langues étrangères. L'un de ces thèmes est l'effet des stratégies d'expansion et de réduction sur l'acquisition de LE. Nous comprenons comme acquisition « le processus pendant lequel l'élève développe de façon graduelle son interlangue en établissant des règles hypothétiques (formation d'hypothèses) et en les évaluant (évaluation d'hypothèses) »

(Faerch et Kasper, 1983a : 53). Si l'étudiant arrive à confirmer ces règles hypothétiques, il les intégrera comme des règles fixes dans son système d'interlangue. L'acquisition de LE consiste aussi en l'automatisation de ces règles, c'est-à-dire que, lorsque ces nouvelles structures ou ces éléments nouveaux sont pratiqués, l'élève réussit à les utiliser de façon automatique, inconsciente et facile.

D'après Faerch et Kasper (1983a), pour que les stratégies puissent promouvoir l'acquisition de LE, elles doivent appartenir aux stratégies d'expansion. C'est avec ces stratégies que l'étudiant essaie de trouver une solution linguistique qui lui permettra de gérer le problème de communication et d'atteindre ses objectifs, et ce comportement est bénéfique pour l'acquisition de LE. En effet, il encourage l'élève à prendre des risques et à former des hypothèses. Par exemple, dans la stratégie de généralisation *I goed*, il y a un essai de construction d'une règle du système verbal du passé en anglais. Cette insistance à communiquer conduit aussi l'étudiant à la pratique de certains éléments appris et à l'automatisation. En plus, ce comportement permet à l'élève de collaborer dans l'interaction et de recevoir les réponses de son interlocuteur ; il reçoit ainsi l'*input* qui va l'aider à confirmer ses hypothèses et à construire de nouvelles règles hypothétiques. Par contre, avec les stratégies de réduction, l'élève évite les éléments qu'il ne connaît pas, il n'élabore pas d'hypothèse sur ces derniers et il n'enrichit donc pas son interlangue.

Il serait alors souhaitable que le professeur encourage l'utilisation des stratégies d'expansion dans la salle de classe. Il est important pour cela, du fait que ces énoncés ne respectent souvent pas les normes de LE, que le professeur modifie sa façon de percevoir les erreurs. Au lieu de les considérer comme de vieilles habitudes persistantes, il faudra les percevoir comme « des indices de la recherche menée par l'étudiant sur les systèmes de cette nouvelle langue » (Corder, 1981a : 12). Au lieu de les pénaliser, le professeur doit les encourager puisqu'elles sont la preuve de l'utilisation des stratégies de communication et du développement de l'interlangue. Le défi du professeur est alors d'aider l'étudiant à faire progresser ses erreurs et/ou ses hypothèses ; pour ce faire, il peut s'aider de certaines techniques de correction, mais il doit surtout offrir un *input* riche en information sémantique et linguistique, un *input* compréhensible, un *input* qui permette d'élaborer et de confirmer des hypothèses (Johnson, 2008).

L'élève peut découvrir qu'une certaine stratégie lui est très utile pour la résolution de certains problèmes de communication, de telle sorte qu'il deviendra très habile dans son utilisation et qu'il s'en servira avec insistance. L'emploi répétitif d'une même stratégie peut l'amener à une fossilisation de certaines erreurs linguistiques : en d'autres termes, étant donné que l'erreur qui découle de cette stratégie a une utilité communicative, l'élève ne se verra pas dans la nécessité de réviser ses hypothèses préliminaires, ni de construire une hypothèse plus élaborée de cette règle provisoire (Han 2004 ; Han et Selinker, 1999). Il intégrera ainsi dans son interlangue certains éléments erronés qui ne progressent plus vers la norme de la langue cible. Blum-Kulka et Levenston (1983) disent que pas toutes les stratégies ont les mêmes possibilités de se transformer en une fossilisation. Par exemple, le changement de code, la paraphrase et l'appel à l'interlocuteur n'encouragent pas ce processus ; par contre, l'utilisation réitérative du remplacement du

sens, du transfert, de la généralisation et de l'invention de mots peut conduire l'élève à fossiliser les fautes qui résultent de ces stratégies. Dans la salle de classe, le professeur se trouvera face au défi de bien gérer ce problème. Un moyen pour y arriver pourrait être d'inviter l'élève à reconnaître et à utiliser une gamme de stratégies ; dans ce but, il pourra analyser certains épisodes, et/ou enregistrements, de l'interaction de la salle de classe. D'un autre côté, et grâce à certaines techniques d'introspection (par exemple, l'élaboration d'un cahier-journal), l'étudiant peut découvrir quelles sont les stratégies dont il se sert pour résoudre un problème de communication et il peut les comparer avec celles qu'emploient les autres étudiants. De cette façon-là, le maniement des stratégies de communication se transforme en une connaissance consciente et le professeur pourra promouvoir leur emploi de manière explicite.

À partir du programme d'enseignement, l'élève peut construire une compétence qui lui permette l'interaction dans des situations formelles de communication, mais qui ne l'aidera pas à atteindre ses objectifs communicatifs dans une situation naturelle. La méthode didactique peut stimuler le développement d'une « interlangue de salle de classe » et/ou d'un « système linguistique qui satisfait les besoins communicatifs de base dans la salle de classe, mais qui ne correspond pas complètement au système linguistique utilisé par les natifs de la langue seconde » (Canale y Swain, 1980 : 11). De cette façon, il serait important que, en plus de la compétence linguistique et sociologique, l'élève puisse construire une compétence stratégique, c'est-à-dire qu'il apprenne à « se gérer dans une situation authentique de communication » et « à maintenir ouvert le canal de communication » (1980 : 25). Contrairement aux exercices structuraux, les activités communicatives offrent une aide précieuse dans ce sens-là, étant donné qu'à travers ces activités l'élève peut percevoir l'utilité et le fonctionnement des stratégies de communication (Anderson, 2007 ; Tarone, 2007).

II.B. LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Quelles sont les stratégies utilisées par l'étudiant de LE pour développer son interlangue ?

Dans cette section, nous analyserons les stratégies cognitives employées par l'élève pour développer son interlangue et, dans ce but, nous proposons de diviser le développement de l'interlangue en deux grandes étapes (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). Au début de l'acquisition, l'étudiant imite des blocs entiers de l'*input* qu'il reçoit et il construit ainsi un **discours de formules**. Peu à peu, il découvre que ces blocs sont formés de différents fragments et que ces fragments « peuvent se combiner avec d'autres constituants en une variété de formes structurées à partir de règles » (Ellis, 1985 : 169). Dans une deuxième étape, l'élève essaie de découvrir et d'utiliser ces règles et il construit alors un **discours créatif** qui lui permet de produire de nombreux énoncés de LE (Ellis, 2002).

Dans la construction du discours de formules, l'étudiant emploie la stratégie de **mémorisation de modèles préfabriqués** avec laquelle il mémorise des structures qu'il retrouve fréquemment dans l'*input* et il les intègre à son interlangue comme des tous

indivisibles. Il applique ensuite la stratégie de l'**analyse des modèles** qui consiste à « rompre » les formules qu'il a acquises, à identifier les constituants, à chercher des ressemblances et des différences systématiques qui peuvent l'aider postérieurement à créer les règles de LE (Ellis, 1985, 2002).

Comme nous l'avons déjà dit dans la section antérieure, pour construire des règles de la langue cible, l'élève produit et évalue une série d'hypothèses et il automatise ensuite les éléments qu'il vient d'acquérir ; chaque processus est nourri par des stratégies différentes. Les stratégies qui permettent l'élaboration d'hypothèses sont la **simplification**, l'**inférence intralangagière** et l'**inférence extralangagière**. Pour l'évaluation de ses hypothèses, l'élève utilise l'**évaluation réceptive**, l'**évaluation productive**, l'**évaluation métalinguistique** et l'**évaluation interactionnelle**. Enfin, pour atteindre l'automatisation, l'élève se base sur la **pratique formelle** et la **pratique fonctionnelle** (Ellis, 1985, 2002).

Dans les premières étapes du développement du système créatif de LE, l'élève essaie de rendre plus légère sa tâche et, pour y arriver, il a recours à la stratégie de la **simplification**. Cette dernière consiste en l'élaboration d'hypothèses simples qui correspondent à son niveau de compétence et qui sont donc faciles à comprendre et à manier. Pour former ce genre d'hypothèses, l'élève ne prend pas en compte l'*input*, mais des connaissances qu'il gère déjà ; il se base, par exemple, sur sa connaissance linguistique innée (cette stratégie est semblable à la stratégie de nativisation que propose Andersen, 1980). Il s'appuie aussi sur les règles de L1 et sur les règles de LE déjà acquises. Dans le transfert et la généralisation, nous percevons que l'élève essaie de construire des règles provisoires à partir de ces connaissances (par exemple, dans « étudie français » (du français = LE) : « *estudio francés* » (de l'espagnol = L1) ; dans « *I goed* » (de l'anglais = LE). Ces deux stratégies sont des exemples de simplification (de « simplification élaborative » selon Meisel (1980) et elles ne sont pas simplement des stratégies de communication, mais aussi des stratégies d'apprentissage (Ellis, 1985, 2002).

Postérieurement, l'étudiant construit des règles hypothétiques en partant des éléments systématiques qu'il perçoit dans l'*input* et il applique alors la stratégie de l'**inférence intralangagière**. Cette stratégie se différencie de la simplification par le fait que, au lieu de prendre en compte des structures déjà acquises, l'élève forme des hypothèses en se basant sur des éléments linguistiques non encore intégrés dans son interlangue. Dans cette étape, il s'appuie aussi sur son sens de la grammaticalité inné qui lui dicte la quantité et le type d'hypothèses qu'il peut élaborer en se basant sur l'*input*. « La construction de la grammaire est déterminée par les opérations de la Grammaire Universelle qui régule les options qui (...) peuvent être choisies. En d'autres termes, la formation d'hypothèses est définie par les principes innés » (Ellis, 1985 : 200). De plus, afin que l'*input* soit compréhensible et afin d'acquérir de nouvelles connaissances de LE, l'élève emploie sa connaissance du monde et l'information non-linguistique du contexte physique ; il utilise ainsi la stratégie d'**inférence extralangagière**. C'est en observant les corrélations des énoncés avec les éléments non-linguistiques de la situation de communication que « l'élève peut transformer en *intake* l'*input* qui dépasse sa compétence » (Ellis, 1985 : 173).

Après avoir élaboré ses règles hypothétiques, l'élève les évalue. Il peut réussir cette évaluation de différentes façons : de **façon réceptive**, en comparant ses hypothèses avec l'information que contient l'*input*, de **façon productive**, en produisant des énoncés qui contiennent les règles provisoires et, en fonction de la réponse reçue, il examine si celles-ci sont correctes, de **façon métalinguistique**, en consultant le natif, un professeur, un dictionnaire, une grammaire, de **façon interactive**, en demandant à son interlocuteur de confirmer ou de corriger ses hypothèses lors de l'interaction (Faerch et Kasper, 1983c, dans Ellis, 1985, 2002). C'est en se basant sur l'évaluation de son interlocuteur que l'élève confirme ou refuse ses hypothèses ; lorsqu'il les refuse, il construit des règles alternatives qu'il confirmera plus tard. Grâce à la vérification d'hypothèses l'élève fait progresser ses règles provisoires et il construit des règles plus complexes qui, petit à petit, s'approcheront de la norme de la langue cible. Cette progression se voit interrompue lorsque l'étudiant ne reçoit plus des indices qui contredisent ses hypothèses ou lorsque, étant satisfait de la compétence qu'il a atteinte, il ne révisé plus ses règles hypothétiques et fossilise son système linguistique.

C'est grâce à l'élaboration, à la vérification et à la confirmation d'hypothèses en fonction de l'*input* que l'élève intègre de nouvelles structures dans son *intake* et qu'il remplace ses vieilles connaissances par des éléments nouveaux ; « quand il y a un nouvel apprentissage, les représentations cognitives internes changent et se voient restructurées » (McLaughlin, 1978 : 136). Ce renouveau provoque à son tour une restructuration de l'ensemble de l'interlangue vers la norme de LE. Ce processus ressemble à la **dénativisation** que propose Andersen (1980).

La tâche suivante de l'élève sera de réussir à utiliser les éléments nouveaux de façon spontanée et automatique, sans fournir d'effort conscient. Il n'a pas besoin d'automatiser les règles qu'il a acquises à partir du processus d'acquisition, puisque depuis le début ces règles sont utilisées de manière inconsciente (Bialystok, 1979, 1981, dans Ellis, 1985, 2002). Par contre, il devra réussir dans l'automatisation des éléments qu'il a appris de manière consciente. Une pratique fréquente de ces éléments permettra cette automatisation ; « le fait d'utiliser les éléments contrôlés et le fait de les mettre en pratique permettent leur automatisation et exigent de leur part moins d'attention (...) » (Ellis, 1985 : 95).

L'élève peut pratiquer l'utilisation des éléments conscients dans des activités qui soulignent les aspects formels de LE (**pratique formelle**) ou dans des activités centrées sur le contenu sémantique et fonctionnel de la langue cible (**pratique fonctionnelle**). L'hypothèse de l'automatisation des éléments appris, et/ou conscients, à travers la pratique, est l'objet d'une controverse importante ; Krashen (1985), par exemple, met en cause cette hypothèse et il considère que l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus qui fonctionnent séparément, deux processus qui ne présentent aucune interrelation. De cette manière, selon lui, « la connaissance d'un système ne peut pas s'intégrer à l'autre système » (Krashen, 1985, dans Larsen-Freeman et Long, 1992 : 241).

Pour avoir une vision plus claire du modèle exposé ci-dessus, nous reprenons les points importants de celui-ci.

1. Processus et stratégies d'apprentissage qui soutiennent le développement du discours de formules	
<i>Processus</i>	<i>Stratégies</i>
Intégration des blocs linguistiques dans l'interlangue	Mémorisation des modèles préfabriqués
« Rupture » des blocs linguistiques et identification de ses constituants	Analyse des modèles préfabriqués
2. Processus et stratégies d'apprentissage qui soutiennent le développement du discours créatif	
<i>Processus</i>	<i>Stratégies</i>
A) Construction de règles : a) Formation d'hypothèses	Simplification : – nativisation – généralisation – transfert Inférence : – intralangagière – extralangagière
b) Vérification d'hypothèses	Vérification réceptive Vérification productive Vérification métalinguistique Vérification interactionnelle
B) Remodelage de l'interlangue	Dénativisation (remplacement et restructuration)
C) Automatisation des règles	Pratique formelle Pratique fonctionnelle

Tableau 6.5. Processus et stratégies de l'apprentissage qui soutiennent le développement de l'interlangue (inspiré sur Ellis, 1985, 2002).

Le professionnel en didactique des langues étrangères se doit de connaître, en tant que partie intégrante de sa formation, les stratégies d'apprentissage qu'utilise l'élève dans sa tâche linguistique. S'il ne les connaît pas, il peut entraver le développement de l'interlangue ; par exemple, la séquence que présentent les éléments linguistiques dans le programme pédagogique peuvent ne pas correspondre à la logique naturelle de l'étudiant et cette incohérence peut provoquer que les nouveaux éléments ne soient pas convertis en *intake* (Corder, 1981a). C'est ainsi qu'il serait important de prendre en compte les processus de l'élève pour élaborer les matériaux didactiques et pour organiser les cours de langue.

L'enseignement efficient d'une langue devrait travailler avec, et non contre, des processus naturels, en facilitant et en stimulant l'apprentissage au lieu de l'entraver. Les professeurs et les matériaux d'enseignement devraient s'adapter à l'élève et non à l'inverse (Corder, 1981a : 77).

Si l'on considère que l'on « ne peut pas réellement enseigner une langue » (Corder, 1981a : 12), mais qu'on peut uniquement créer les conditions adéquates pour qu'elle se développe dans la tête de l'élève de façon spontanée et naturelle, le défi pour l'élaborateur de matériel didactique et pour le professeur sera alors d'offrir les conditions favorables dans lesquelles l'interlangue pourra évoluer. Par exemple, grâce à l'utilisation de documents authentiques, ils pourront offrir un *input* qui permettra l'élaboration et la confirmation d'hypothèses ; ils pourront offrir des activités formelles et fonctionnelles qui permettront l'automatisation, etc. De plus, le professeur peut détecter les stratégies utilisées par les étudiants qui réussissent afin de les montrer aux élèves dont le rendement est faible (Rubin, 1975, 1981, 1987). Un moyen d'y parvenir est l'emploi de la technique de « l'autorévélation » (Cohen, 1987) avec laquelle, lors de la réalisation d'une tâche, l'élève qui a du succès pense et exprime à voix haute les stratégies d'apprentissage qu'il emploie. C'est en encourageant l'utilisation des stratégies correctes que le professeur encourage la capacité de l'élève à gérer lui-même son apprentissage, ainsi que son autonomie, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe (Wenden, 1987 ; Rubin, 1987).

Le champ théorique qui étudie les stratégies de l'étudiant pour communiquer et pour acquérir LE présente plusieurs problèmes. Nous observons, par exemple, une certaine confusion qui provient de la diversité du métalangage et des critères de classification des stratégies de communication et d'apprentissage. Le métalangage comprend une vaste gamme de concepts (par exemple, les stratégies peuvent être de communication, d'apprentissage, de production, de perception, sociales, socio-affectives, etc.) qui sont souvent peu précis. En effet, certains auteurs utilisent certains de ces termes en se référant à des processus différents (Ellis, 1985, 2002) et d'autres, par contre, les considèrent comme synonymes — par exemple, Tarone *et al.*, (1976, 1983) emploient les concepts de *stratégies de production* et *stratégies de communication* en parlant d'un processus similaire —.

La diversité et la confusion du métalangage se reflètent aussi dans les définitions ; par exemple, les stratégies de communication sont « un essai systématique » (Tarone *et al.*, 1983), « un essai conscient » (Váradí, 1983), « un essai mutuel de la part de deux interlocuteurs » (Tarone, 1983), « une technique systématique » (Corder, 1983b), « des mécanismes » (Corder, 1983b), « des plans potentiellement conscients » (Faerch et Kasper, 1983a), « un comportement » (Wenden, 1987), « une action » (Chamot, 1987). La confusion du métalangage est aussi due au fait qu'une même stratégie peut être dénommée de différentes façons selon chaque auteur — par exemple, « les stratégies d'expansion » (Corder, 1983b) s'appellent « stratégies d'exécution » chez Faerch et Kasper (1983a) ; « le remplacement du sens » (Faerch et Kasper, 1983a, Váradí, 1983) s'appelle « omission sémantique » chez Tarone *et al.* (1983), Blum-Kulka et Levenston (1983) et Corder (1983b) —.

La confusion qu'on trouve dans ce champ théorique est aussi due à la diversité des critères utilisés pour la classification des stratégies ; à cause de cette diversité, nous observons de nombreuses typologies. Par exemple, les stratégies de communication peuvent être des mécanismes cognitifs (Faerch et Kasper, 1983a) ou des mécanismes interactionnels (Tarone, 1983, 2007). Les stratégies d'apprentissage peuvent être des mécanismes cognitifs (Ellis, 1985, 2002) ou métacognitifs (Rubin, 1981, 1987), des activités —

épeler, répéter, réciter de façon mécanique certains éléments de LE (Tarone, 1983, 2007) —, des attitudes — avoir peur d'être ridicule (Rubin, 1975), être tolérant face à la langue (Stern, 1975) —, des habiletés — être un bon devin (Rubin, 1975), éprouver de l'empathie envers les locuteurs natifs (Stern, 1975) (cf. aussi Bialystok, 1983) —. Nous observons finalement qu'une même stratégie peut appartenir à différentes catégories selon l'auteur ; par exemple, « l'utilisation de modèles préfabriqués » est une stratégie de communication selon Tarone *et al.* (1983, 2007), de production pour Tarone (1983) et d'apprentissage selon Ellis (1985, 2002).

Tous les professionnels des langues étrangères se doivent de connaître les propositions et les controverses que présente ce champ théorique. Ils doivent aussi tirer leurs propres conclusions selon leurs critères et leurs expériences. S'ils connaissent les prémisses de cette discussion et, s'ils savent les gérer avec créativité, ils enrichiront leur métier d'enseignant ou d'élaborateur de matériel pédagogique, ainsi que la tâche des étudiants, c'est-à-dire celle de développer l'interlangue de LE.

III. L'APTITUDE ET L'INTELLIGENCE

L'aptitude et l'intelligence ont-elles une influence sur l'acquisition et/ou sur l'apprentissage LE ?

Depuis le début du XX^e siècle, nous observons chez les psychologues une préoccupation pour connaître, définir et mesurer les facteurs qui déterminent le succès, la facilité et la rapidité de l'apprentissage chez l'étudiant d'une langue étrangère (Bogaards, 1980, 1988 ; Sawyer et Ranta, 2001) ; l'un de ces facteurs est l'aptitude pour l'apprentissage linguistique (Johnson, 2008). Les théoriciens de ce champ d'étude considèrent que connaître l'aptitude de l'étudiant permettrait de prédire son rendement dans un cours de langue étrangère, ainsi que de sélectionner les apprenants qui ont certaines caractéristiques nécessaires à un programme d'enseignement déterminé (McDanough, 1986), de les entraîner pour qu'ils adoptent le comportement nécessaire à ce programme (McDanough, 1986), de les mettre dans le niveau adéquat (Carroll, 1990) et finalement de pronostiquer et de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage auxquels ils pourraient se voir confrontés afin de les éviter ou de les gérer de façon optimale (McDanough, 1986).

L'**aptitude** se réfère aux caractéristiques cognitives qui contrôlent la vitesse, la facilité et le succès de l'étudiant dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; d'après Carroll (1981 : 86), l'aptitude est « l'état initial de rapidité et de capacité de l'individu pour apprendre une langue étrangère et le degré probable de facilité pour y parvenir ». La prémisse de cet auteur est donc, qu'avant de commencer son apprentissage, l'élève dispose déjà — ou ne dispose pas — de cette aptitude. S'il possède cette aptitude, l'élève pourra mener à bien le programme d'instruction d'une façon facile, rapide et avec de bons résultats. Carroll ajoute que l'aptitude est une caractéristique relativement fixe, stable et/ou permanente qu'il est difficile de modifier ou d'influencer.

Dans les années 50, nous avons vu apparaître différents instruments de mesure de l'aptitude linguistique (Sawyer et Ranta, 2001). Carroll et Sapon (1959) ont élaboré le

Modern Language Aptitude Test (MLAT) et Pimsleur (1966) le *Language Aptitude Battery* (LAB). Dans ce chapitre, nous parlerons essentiellement du MLAT étant donné que c'est le test le plus connu et le plus utilisé (Larsen-Freeman et Long, 1992 ; Bogaards, 1980 ; Johnson, 2008 ; Sawyer et Ranta, 2001). L'objectif de ce test est la mesure de l'aptitude chez les adolescents et les adultes ; c'est un test utilisé dans beaucoup d'écoles secondaires, de lycées, d'universités, d'agences militaires et gouvernementales, d'entreprises et d'industries des pays anglophones comme les États-Unis et l'Australie.

Après l'application des procédés statistiques de l'analyse factorielle et de la régression multiple, Carroll (1981 : 103) a trouvé que l'aptitude est constituée par quatre composantes :

- **L'habilité de codification phonétique.** L'habilité d'identifier des sons différents, de former des associations entre ces sons et les symboles qui les représentent et de retenir ces associations.
- **La sensibilité grammaticale.** L'habileté de reconnaître les fonctions grammaticales des mots (ou d'autres éléments linguistiques) à l'intérieur de la structure de la phrase.
- **L'habileté d'apprendre par cœur des échantillons de la langue étrangère.** L'habileté d'apprendre rapidement et efficacement des associations entre les sons et les signifiants et de retenir lesdites associations.
- **L'habileté d'apprendre par induction la langue étrangère.** L'habileté d'inférer ou d'induire des règles qui gouvernent un échantillon linguistique donné (Johnson, 2008).

Pour pouvoir mesurer ces composantes, le MLAT se compose de cinq tests. L'habileté de codification phonétique est évaluée par les exercices de la **Transcription Phonétique** (*Phonetic Script*) et d'**Épellation** (*Spelling Clues*) ; lors de la transcription phonétique, l'élève écoute certaines syllabes de l'anglais et, à partir de différentes options qui lui sont offertes par écrit, il doit reconnaître leur transcription en alphabet phonétique ; au contraire, dans l'exercice d'épellation, l'élève doit essayer de déterminer le mot à partir de la transcription phonétique de celui-ci. La sensibilité grammaticale est évaluée avec l'exercice de **Mots à l'Intérieur des Phrases** (*Words in sentences*) ; avec cet exercice, l'élève doit choisir les mots qui ont la même fonction grammaticale ou sémantique dans deux phrases différentes. Par exemple, dans :

1. He spoke VERY well of you.
 2. Suddenly the music became quite loud.
- 1 2 3 4

Tous les anglophones savent que l'élément 3 (*quite*) de la deuxième phrase a la même fonction grammaticale et sémantique que le mot VERY de la première phrase (Krashen, 1981). L'habileté à apprendre par cœur des échantillons de LE est évaluée avec les exercices d'**Association de Paires** (*Paired Associates*) et par celui d'**Apprentissage de Chiffres** (*Number Learning*) ; l'exercice d'association de paires consiste à apprendre par cœur, pendant un laps de temps court, des traductions en anglais de mots de L1 et, dans un

exercice d'options multiples, à associer le mot de LE à son correspondant de L1. En ce qui concerne l'apprentissage des chiffres, l'élève mémorise et reconnaît une liste de chiffres dans une langue imaginaire. L'exercice qui servirait à mesurer l'habileté inductive de l'étudiant serait la « représentation d'un échantillon linguistique d'une langue inventée de façon à ce que l'étudiant puisse induire les règles grammaticales et sémantiques qui gouvernent cette langue » (Carroll, 1973 : 8, dans Krashen, 1981: 20). Nous observons cependant que, dans le MLAT, cette dernière composante est assez pauvrement représentée et mesurée à partir de l'exercice de l'apprentissage des chiffres (Carroll, 1981).

En 1990, Carroll s'interroge sur comment améliorer le *Modern Language Aptitude Test*. Il confirme que les composantes de l'aptitude sont pratiquement les mêmes que celles qu'il avait proposées pendant les années 50 ; cependant il pense qu'il y en a certaines qu'il faudrait décrire plus en détail. Il distingue alors, d'une part, l'habileté auditive — par exemple, « l'habileté de comprendre le message lorsque le discours est peu clair ou accompagné de bruits de fond » (1990 : 15), « l'habileté de reconnaître et de mémoriser l'ordre dans lequel apparaissent certains sons » (Stankov et Horn, 1980, dans Carroll, 1990 : 15) — de l'habileté de codification phonétique. D'autre part, il considère qu'il faudrait offrir une évaluation plus détaillée de l'habileté de mémoriser ; d'après lui, en plus de la mémoire mécanique mesurée par l'exercice d'Association de Paires, le MLAT devrait considérer, entre autres, la mémoire épisodique (Sawyer et Ranta, 2001).

Cet auteur reconnaît que les recherches sur l'apprentissage de LE, ainsi que la pédagogie des langues étrangères, ont évolué. Il propose donc d'amplifier les instruments de mesure de l'aptitude linguistique. Il dit qu'il faudrait ajouter des tâches pour mesurer le niveau pragmatique du langage, inclure « des tâches qui aient besoin de l'apprentissage de nouvelles règles pragmatiques, par exemple des règles qui permettent qu'on s'adresse à un interlocuteur selon son statut social et familial » (1990 : 26). Il suggère, qu'en plus de considérer les habiletés nécessaires aux premières étapes de l'apprentissage de LE, il faudrait aussi prendre en compte les habiletés importantes dans les étapes postérieures (par exemple, l'utilisation du vocabulaire et la compréhension de textes écrits), ainsi que les activités « telles que la traduction ou la traduction simultanée qui peuvent être importantes une fois que l'on maîtrise LE » (1990 : 25). Nous pourrions aussi améliorer le MLAT en prenant en compte les études récentes sur les opérations cognitives qui sustentent l'apprentissage de LE.

L'intelligence verbale est un autre facteur qui détermine le succès et la vitesse d'apprentissage de LE. Le lecteur attend sûrement une définition qui considère l'intelligence comme une qualité cérébrale héréditaire de l'individu et il sera déçu de constater que les définitions d'intelligence ne satisfont pas cette attente (Liungman, 1972). Il confirmera par la suite combien les définitions sont variées, et cette hétérogénéité montre combien il est difficile à ce champ de donner une définition précise de son objet de recherche (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Gardner, 2010). Nous observons effectivement que l'**intelligence** est « un terme utilisé pour faire référence à un “ facteur général ” hypothétique (le terme de facteur “ g ” est souvent employé) sur lequel se base notre habileté pour maîtriser et pour utiliser une gamme d'habiletés académiques » (Ellis, 1985 :

110 ; Ellis, 2002). C'est « la capacité de savoir » (Bernard et Léopold, 1968 : 8) ; c'est « ce qui peut être mesuré au moyen d'un test d'intelligence » (Liungman, 1972 : 17) ; elle peut aussi être considérée comme « les facteurs suffisants pour qu'un individu se comporte de façon intelligente » (Liungman, 1972 : 13).

Dans la littérature qui traite sur l'intelligence, nous observons qu'il est plus facile de décrire les composantes de l'intelligence que de définir ce concept (Johnson, 2008). À partir de l'analyse factorielle, les psychologues d'Amérique ont déterminé que l'intelligence est constituée, entre autres, de facteurs verbaux, psychomoteurs, logiques, spatiaux, numériques, de perception et d'analyse (cf. Liungman, 1972). Dans ce sens, Ausubel ajoute :

J. P. Guilford (1959) (...) suggère qu'il existe cent vingt capacités mentales identifiables de manière autonome qui forment la structure de l'intellect (...). En réalité, il n'y a qu'une demi-douzaine de facteurs qui ont été établis, à savoir, le vocabulaire, les relations spatiales, l'habileté numérique, le raisonnement numérique et l'emploi du langage ; ce sont ces facteurs seulement qui ont montré qu'ils avaient une valeur de prédiction en ce qui concerne les aspects en relation avec le rendement académique (Ausubel *et al.*, 1976 : 270-271).

Le premier test d'intelligence a été élaboré en 1905 par deux scientifiques français, Alfred Binet et Théodore Simon (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Gardner, 2010). En 1916, Lewis Terman de l'Université de Stanford révisa cet examen qui depuis s'appelle le Stanford-Binet. Le Stanford-Binet fut révisé à nouveau en 1937 et sa dernière révision eu lieu dans les années 60 (Liungman, 1972). Cette épreuve se compose de nombreux exercices auxquels il faut répondre dans un laps de temps limité. Ci-après, nous présentons quelques exemples d'exercices mesurant l'habileté verbale et analogique d'un public adulte.

1. Proverbes

Voici un proverbe ; comment expliqueriez-vous ce qu'il veut dire, ce qu'il signifie. Par exemple, le proverbe...

« Celui qui délaisse la gouttière, délaisse la maison entière » veut dire que celui qui délaisse un problème à ses débuts devra affronter postérieurement un problème plus grave ; ou bien que certains problèmes importants peuvent commencer par de petits détails.

À la suite, expliquez les proverbes suivants :

- a) Ne réveille pas le chien qui dort.
- b) La plus petite paille gênera toujours le mauvais faucheur.
- c) Il n'y a pas de mal qui ne provienne pas d'un bien. *

2. Analogies opposées

- a) L'aptitude est innée ; l'éducation est ...
- b) La musique est harmonieuse ; le bruit est ...
- c) Une personne qui parle beaucoup est loquace ; une personne qui parle peu est ...

Exemples du Stanford-Binet-37, Liungman, 1972 : 74, 75. Traduction personnelle.

Les variables d'aptitude et d'intelligence peuvent prédire le rythme de l'apprentissage, ainsi que le succès que pourra atteindre l'étudiant dans un laps de temps déterminé et dans des conditions pédagogiques spécifiques, en général dans des cours traditionnels basés sur l'apprentissage formel de la langue (Sawyer et Ranta, 2001). Autrement dit, ces variables déterminent le succès de l'élève dans les situations et dans les activités de monitoring qui mettent l'accent sur l'apprentissage conscient (Krashen, 1981). Par contre, elles ne déterminent pas le développement spontané et naturel de LE et ne prédisent pas la voie de l'acquisition (Bogaards, 1980, 1988 ; Ellis, 1985, 2002). Même Carroll est d'accord sur ce point puisque son intérêt est l'étude des effets de « l'aptitude à apprendre des langues dans le contexte d'une instruction plus ou moins formelle, par exemple lors des cours scolaires » et il accepte « qu'on sait très peu sur le rôle que joue l'aptitude dans des situations où l'individu acquiert la langue dans un environnement qui n'implique aucune étude formelle de la langue » (1981 : 83, 84).

Les exercices du MLAT montrent bien cette relation. Ils mesurent l'apprentissage et non l'acquisition ; ils ne soulignent pas les capacités communicatives de l'individu mais ses connaissances linguistiques ainsi que ses capacités analytiques, académiques et souvent conscientes (par exemple, dans l'exercice les Mots dans la Phrase et dans l'Association de Paires). Dans ce sens, Ellis (1985, 2002) et Larsen-Freeman et Long (1992) considèrent que les tests d'aptitude mesurent et peuvent prédire la CALP mais pas la BICS (cf. Cummins, 1980, dans le chapitre 4 de cet ouvrage).

La relation entre ces deux variables et les habiletés scolaires se confirme aussi lorsqu'on compare conjointement les résultats des tests d'aptitude et d'intelligence avec les résultats obtenus lors de différentes activités d'un cours de LE. Il devient évident qu'il y a une corrélation significative entre l'aptitude et les activités académiques telles que la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et la discrimination phonétique (Gardner *et al.*, 1976, dans Krashen, 1981). Genessee (1977) montre une corrélation similaire entre l'intelligence et les activités qui encouragent l'utilisation formelle de la langue (épeler, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension de la lecture). Par contre, ces mêmes auteurs ne trouvent pas de corrélation significative entre ces variables et les activités qui mettent l'accent sur l'utilisation communicative de la langue (par exemple, la production orale et la compréhension auditive). Ellis (1985 : 111) conclut que l'intelligence (et nous proposons d'y ajouter l'aptitude) peut prédire « le succès dans la salle de classe de LE quand celle-ci est organisée autour de méthodes d'enseignement formel, mais non pas quand elle est organisée autour de méthodes naturelles d'enseignement, dans lesquelles LE se développe à travers l'apprentissage des actes de communication de la langue cible ».

D'après Neufeld (1978), nous disposons tous d'une « capacité linguistique innée » qui nous permet de développer les « niveaux primaires de la compétence linguistique », ainsi que de développer LE jusqu'à atteindre un niveau similaire à celui que possède un enfant de 5 ans dans l'acquisition de sa langue maternelle. Les **niveaux primaires de la compétence linguistique** consistent en :

la maîtrise d'un vocabulaire vaste et fonctionnel, des habitudes articulatoires du natif, des règles phonologiques et morphosyntaxiques (...) et des marques prosodiques et paralinguistiques de la langue. Autrement dit, avec ces connaissances, l'individu pourrait parler sans trop d'accent et sans commettre des erreurs grammaticales impardonnables (1978 : 17).

Cet auteur, par contre, fait remarquer que nous ne sommes pas tous capables d'acquérir les connaissances caractéristiques des étapes postérieures de l'acquisition de LE, que nous ne sommes pas tous capables de développer les **niveaux secondaires de la compétence linguistique**. Ces connaissances permettent de distinguer et de manier une gamme de registres de LE, de pouvoir construire des phrases complexes et de faire omission des éléments redondants non nécessaires de la langue cible. D'après Neufeld, la maîtrise est donc variable selon l'individu. La production écrite est une des habiletés qui est aussi influencée par les variables secondaires ; c'est ainsi que, selon leur aptitude et leur intelligence, les élèves seront plus ou moins rapides dans le développement des habiletés d'écriture (McDanough, 1986).

Les effets de l'intelligence sur les étapes postérieures du développement de LE ne devraient pas préoccuper le professeur, puisque l'objectif des programmes d'enseignement de LE se limite souvent au développement des niveaux primaires de la compétence linguistique (Neufeld, 1978). Cet objectif est en lui-même une grande réussite étant donné que l'élève est capable d'utiliser LE comme le fait un enfant de 5 ans avec L1. L'élève pourrait se considérer comme bilingue et il devrait donc penser qu'il a « beaucoup de chance » (1978 : 21).

Depuis les années 70, le thème de l'aptitude a engendré de nombreuses discussions et, depuis lors, un courant critique qui met en cause les postulats et les tests de mesure de ce champ d'étude (Bogaards, 1980, 1988) a pris de l'importance. D'une part, il est évident que les définitions présentent plusieurs problèmes car elles sont confuses et requièrent de plus de précision ; Schütt (1974 : 15, 18, dans Bogaards, 1988 : 41) dit que « la notion d'aptitude est vague et scientifiquement inutilisable ». Il existe aussi une polémique sur la relation qui pourrait exister entre l'aptitude et l'intelligence verbale ; certains auteurs affirment que ces variables sont essentiellement indépendantes et qu'elles mesurent des aspects différents de l'habileté linguistique (Carroll, 1981). D'autres considèrent par contre que ces termes se superposent et que ces deux concepts pourraient faire partie d'une même faculté linguistique générale (Oller et Perkins, 1978, dans Ellis, 1985).

Les instruments de mesure provoquent eux aussi des problèmes. Nous observons, par exemple, que le MLAT est en même temps trop ambitieux et trop limité. D'un côté, il a la prétention de prévoir le succès que pourraient avoir différents secteurs de la population (les adultes et les adolescents) dans le développement de différentes langues (les langues mortes ou vivantes), ainsi que dans la performance dans différentes activités (lire, écrire, traduire) (Carroll et Sapon, 1959, dans Bogaards, 1980). Cet objectif aussi diversifié permettrait de mettre en cause la validité de prédiction dudit instrument. Au contraire, le MLAT est limité puisqu'il prétend mesurer le succès final de l'élève en ne prenant en compte qu'une

certaines informations linguistiques ; il omet donc des facteurs importants qui ont aussi une influence sur le succès final de l'étudiant (par exemple, la personnalité de l'élève, son tempérament, son degré d'anomie, son désir d'apprendre, le contexte de l'enseignement, l'approche et l'attitude du professeur ; (Neufeld, 1978). D'autres auteurs pensent que ce caractère restreint du MLAT est dû au fait qu'il ne prend en compte que des aspects linguistiques formels et hors-contexte (Skehan, 1985, dans Larsen-Freeman et Long, 1992) et qu'il faudrait y inclure alors une dimension communicative (Ellis, 1985, 2002).

Le champ qui étudie l'intelligence est aussi la cible de nombreuses critiques (Hothersall, 2005). D'une part, les tests d'intelligence mesurent ce que le chercheur considère être l'intelligence et laissent de côté des aspects importants de celle-ci. « Etant donné qu'il existe un nombre illimité de comportements intelligents possibles, celui qui élabore un test d'intelligence doit faire un choix. Ce choix sera guidé par ce que représente l'intelligence pour cet auteur (...) » (Bogaards, 1988 : 43). Bogaards dit qu'il existe différents types d'intelligence (l'intelligence théorique ou pratique, l'intelligence abstraite ou concrète, l'intelligence verbale et non-verbale) et que les tests d'intelligence prennent surtout en compte l'intelligence théorique ou abstraite, et moins l'intelligence pratique et concrète. Il ajoute par ailleurs que les situations dans lesquelles l'individu peut montrer un comportement intelligent sont aussi diverses (par exemple, dans la recherche scientifique, les affaires, la politique, les problèmes techniques) et peu d'entre elles sont prises en compte lors de la mesure de l'intelligence.

D'autre part, on peut considérer que la définition du concept d'intelligence proposée par Stanford et Binet est très limitée. En effet, dans les années 90, d'autres auteurs incluent des variables de différents types. Par exemple, Gardner (1995, p. 132) considère que « la pensée est organisée en blocs de vision alternative, relativement indépendants » et il propose une définition du concept d'intelligence qui inclut différents domaines comme les chiffres, la science, la musique, le langage, les arts visuels, le mouvement, le comportement social et psychologique. En 2010 cet auteur propose que l'intelligence est multiple et qu'elle se compose de l'intelligence linguistique ; logico-mathématique ; musicale ; corporelle-cinématique ; spatiale ; interpersonnelle ; naturaliste ; spirituelle ; existentielle.

De son côté, Goleman (1998, 2010) pense que l'intelligence a une relation avec le contrôle des émotions. Le fait de comprendre et de gérer nos sentiments, et ceux des autres, nous permet de développer des habiletés personnelles et sociales.

Liungman (1972), lui aussi, critique ces tests d'intelligence. D'après lui, ces tests nous renseignent peu sur le fait si un individu sera utile pour la société, sur sa capacité pour évoluer dans la vie et sur sa capacité créative ; ils nous renseignent, par contre, sur la capacité de comprendre et d'obéir des instructions écrites, ainsi qu'à manipuler les symboles les plus communs de la culture occidentale, et peut-être aussi sur la capacité de résoudre des mots croisés. D'autre part, cet auteur pense que pour résoudre les exercices du test Stanford-Binet on n'a pas besoin d'une capacité intellectuelle supérieure, mais qu'on a besoin par contre de patience, d'intérêt et de la recherche systématique d'une idée. Il rajoute que ces tests d'intelligence proposent de manière implicite que la logique occidentale est la façon correcte de penser. « Le test d'intelligence signifie (...) une défi-

inition de la capacité mentale humaine la plus élevée, selon la logique occidentale. Il considère qu'il n'existe qu'une façon de penser et que les conventions symboliques occidentales fondamentales sont les seules qui existent » (1972 : 134).

Les différentes propositions que nous avons vues dans cette section revêtent une grande importance pour le professeur de langues étrangères puisqu'elles l'aideront à utiliser de façon adéquate l'aptitude et l'intelligence dans un scénario pédagogique (Johnson, 2008). D'une part, le professeur devra utiliser avec précaution les postulats de ce champ d'études, étant donné qu'ils pourraient le conduire à une certaine fatalité et à une attitude négative pour l'étudiant de LE. McDanough (1986) observe, en effet, que certains professeurs traitent l'individu qui montre peu d'intelligence ou peu d'aptitude de façon désavantageuse et ils confirment de cette façon leurs prédictions sur le peu de succès de cet élève. McDanough considère alors qu'il est important que les professeurs se rendent compte du fait que ces résultats négatifs peuvent avoir été provoqués par des facteurs affectifs et non cognitifs et que, peut-être, ils ont été provoqués par eux-mêmes.

D'un autre côté, le professeur devrait se demander si les variables d'aptitude et d'intelligence peuvent être modifiées ; si sa réponse à cette question est affirmative, il devrait alors assumer l'engagement d'être en mesure d'offrir une situation optimale qui apportera un bénéfice à leur développement. Liungman (1972) a observé que l'intelligence peut augmenter en fonction du temps pendant lequel un individu va assister à l'école et en fonction de l'enseignement reçu. Dans ce sens, Schmidt (1946, dans Liungman, 1972) dit que l'intelligence peut augmenter si on adapte la méthode aux besoins de l'élève, en lui apportant ce qui l'intéresse réellement, en encourageant son progrès et en le traitant gentiment. Le professeur devrait alors invertir la question posée par les tests de mesure : au lieu de se demander « Cet individu peut-il suivre ce type d'enseignement ? », il devrait se demander « Quelle est la méthode la plus adaptée à chaque étudiant ? » (Politzer, 1970 : 334, dans Bogaards, 1988 : 41).

Pour trouver la réponse à cette question, le professeur devrait prendre en compte les apports de Neufeld. Il devrait aussi prendre en considération le fait que tous les individus sont capables d'acquérir les niveaux de base du langage. Il pourra alors mettre au centre de son scénario pédagogique le processus d'acquisition ; de cette façon-là, en plus de répondre aux besoins communicatifs d'un large public d'élèves, il donnera à la plupart d'entre eux la possibilité d'obtenir de bons résultats dans le cours de LE, étant donné que tous ont la capacité de mener à bien le développement naturel et spontané de LE. Cette même proposition est clairement exposée par Genesse (1977 : 279) :

(...) si le but du programme de la langue seconde est l'acquisition des habiletés communicatives de la langue, alors les étudiants qui possèdent une compétence académique ou intellectuelle réduite se verront bénéficiés par ce programme, de même que les étudiants qui possèdent une compétence intellectuelle ou académique élevée. Il semblerait donc qu'il n'y a pas de fondements empiriques qui permettent d'exclure de ces programmes les élèves qui ont une compétence réduite.

Dans ce même sens, Krashen (1981) conclut que le cours de langue étrangère idéal est celui qui ne permet en aucun cas que l'aptitude détermine le succès des élèves, celui qui met l'accent sur le processus d'acquisition et laisse à l'apprentissage le rôle de ressource auxiliaire pour le développement de LE.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans ce chapitre, nous avons vu différentes variables cognitives (Johnson, 2008) ; certaines participent dans le développement naturel de LE et d'autres déterminent l'apprentissage conscient de la langue cible. En s'ajoutant aux études sur les variables biologiques et affectives, ce chapitre complète la discussion qui existe autour des variables ayant une influence sur le développement de LE. Nous espérons que ces considérations techniques aideront le professionnel de l'enseignement de LE à transformer la salle de classe en un environnement adéquat qui encourage la progression flexible de l'interlangue vers la norme de la langue étrangère.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Processus - Stratégies
 Stratégies de communication
 Stratégies de réduction - Stratégies d'expansion
 Stratégies de réduction formelle
 Stratégies de réduction fonctionnelle
 Stratégies actionnelles - Réduction modale - Réduction propositionnelle
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur L1/L3
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur LE
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur de l'information non-linguistique
 Stratégies d'expansion coopérative
 Stratégies d'apprentissage
 Discours de formules - Discours créatif
 Mémorisation de modèles préfabriqués
 Analyse de modèles préfabriqués
 Simplification - Nativisation - Généralisation - Transfert
 Inférence intralangagière - Inférence extralangagière
 Vérification réceptive - Vérification productive
 Vérification métalinguistique - Vérification interactionnelle
 Dénativisation
 Pratique formelle - Pratique fonctionnelle
 Aptitude
 Habileté de codage phonétique
 Sensibilité grammaticale
 Habileté à apprendre par cœur des échantillons de LE

Habilité à apprendre par induction LE
 MLAT
 Intelligence
 Stanford-Binet
 Niveau primaire de la compétence linguistique
 Niveau secondaire de la compétence linguistique

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants, signalés dans les références bibliographiques.

- Altarriba, J. et R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, Multilingual Matters, Ltd.
- (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Espagne, Cátedra Lingüística.
- Bee Chin, Ng. et G. Wigglesworth (2007) *Bilingualism An Advanced Resource Book*, New York, Routledge.
- Bialystok, E. (2004) « The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 577-602.
- (2001) *Bilingualism in Development*, Grande-Bretagne, Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*, New York, Oxford University Press.
- (2004) « Studying Bilinguals : Methodological and Conceptual Issues », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (Éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 32-64.
- (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices*, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.
- (1981) « Neurolinguistic Organization of A Bilingual's Two Languages », dans Copeland, J. (éd.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Hornbeam Press.
- (1987) « Bilinguisme », dans Rondal, J.A. et J-P. Thibaut (comp.), *Problemes de Psycholinguistique*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 422-489.

ACTIVITÉS

I. Répondez aux questions suivantes. Cet exercice vous aidera à construire une macrostructure (une idée organisée et résumée) du chapitre que vous venez de lire.

1. Les stratégies de communication

- a) Qu'est-ce qu'une stratégie de communication ?
- b) Quelles sont les attitudes que peut avoir un élève face aux problèmes de communication ?
- c) Qu'est-ce qu'une stratégie de réduction ? Et une stratégie d'expansion ?
- d) Faerch et Kasper proposent l'existence de stratégies de réduction qui permettent de trouver une solution aux problèmes formels et d'autres qui permettent de trouver des solutions aux problèmes fonctionnels. À partir de la langue étrangère que vous enseignez, donnez des exemples d'« erreurs » qui reflètent ces stratégies.
- e) Faerch et Kasper organisent les stratégies d'expansion selon le désir de l'élève pour résoudre le problème par lui-même (stratégies non-coopératives) ou pour demander l'aide de son interlocuteur (stratégies coopératives). Quelles stratégies non-coopératives se basent sur *LI* ? *Quelles stratégies non-coopératives se basent sur LE* ? *Dans la langue étrangère que vous enseignez, donnez des exemples d'erreurs qui reflètent ces stratégies.*
- f) En quoi dépend le fait que l'élève choisisse certaines stratégies et en omette d'autres ?
- g) Le natif utilise-t-il les mêmes stratégies de communication que l'étudiant de LE ?
- h) D'après Faerch et Kasper, quelles sont les stratégies qui bénéficient le plus au développement de l'interlangue ? Celles de réduction ou celles d'expansion ? Pourquoi ?
- i) Quels sont les apports de la littérature sur les stratégies de communication à la pédagogie des langues étrangères ?

2. Les stratégies d'apprentissage

- a) Dans les premières étapes du développement de LE, l'élève construit un discours de formules. Quels sont les processus et les stratégies qu'il utilise pendant celles-ci ?
- b) Ensuite, il commence à utiliser les règles de LE et il développe un discours créatif. Quels sont les processus et les stratégies qu'il utilise lors de cette deuxième étape ?

3. L'aptitude et l'intelligence

- a) Qu'est-ce que l'aptitude ? Et l'intelligence ?
- b) Quels sont les avantages de connaître l'aptitude des élèves avant de commencer le cours de LE ?
- c) D'après Carroll, quelles sont les composantes de l'aptitude ?
- d) Quels sont les aspects du développement de LE qui affectent l'aptitude et l'intelligence ?

II. Dans l'exercice suivant, dites quelle phrase est vraie et quelle phrase est fausse. Le but est d'évaluer vos connaissances, par rapport à certains thèmes concernant la discussion sur les variables cognitives et le développement de LE.

- V - F 1. Lorsque l'élève dispose d'une interlangue restreinte, il devient incapable de communiquer dans une langue étrangère.
- V - F 2. Le fait de disposer d'une interlangue restreinte oblige l'élève à réduire les messages qu'il veut exprimer dans la langue étrangère.
- V - F 3. Les problèmes de communication auxquels un élève peut se voir confronté ont leur origine dans le manque de connaissance linguistique de LE.
- V - F 4. Pour trouver lui-même une solution aux problèmes de communication, l'élève peut avoir recours à LE, à L1, à d'autres langues et à certains éléments paralinguistiques.
- V - F 5. Le champ théorique qui étudie les stratégies cognitives qui sustentent le développement de l'interlangue dit que l'élève doit éviter de faire des erreurs pour ne pas prendre de mauvaises habitudes.
- V - F 6. Pour encourager le développement de l'interlangue, l'élève devrait utiliser des stratégies d'expansion et non des stratégies de réduction.
- V - F 7. Pour élaborer des hypothèses, l'élève se base sur ses connaissances linguistiques innées, sur sa connaissance de L1 ou d'autres langues, sur l'input, sur le contexte physique et sur la connaissance du monde.
- V - F 8. Tous les élèves ne pourront pas obtenir de bons résultats avec une méthode communicative puisqu'ils n'ont pas tous l'aptitude et l'intelligence nécessaire à ce type d'enseignement.

Réponses :

1. **Faux.** Il peut avoir recours aux stratégies de communication pour combler les lacunes de son interlangue.
2. **Faux.** Il peut réduire son message ou bien le transmettre en entier en utilisant les stratégies d'expansion.
3. **Faux.** Pas seulement ; ils peuvent aussi être le résultat de son manque de connaissance actionnelle, modale ou propositionnelle.
4. **Vrai.** Autrement dit, pour trouver une solution à ses problèmes de communication lui-même, l'élève peut se servir des stratégies d'expansion non-coopérative basées sur L1/L3, sur LE et sur de l'information non-linguistique.
5. **Faux.** Au contraire, le champ théorique qui étudie les stratégies de communication dit que l'erreur provient du processus de formation d'hypothèses et que « commettre des erreurs » est une stratégie cognitive nécessaire pour le développement de l'interlangue.
6. **Vrai.** Cf. la proposition de Faerch et Kasper (1983a) sur l'importance des stratégies d'expansion pour former et vérifier des hypothèses, ainsi que pour l'automatisation des éléments déjà acquis.

7. **Vrai.** Pour élaborer des hypothèses, l'élève se base sur les stratégies de nativisation, de généralisation, de transfert, d'inférence intralangagière et d'inférence extralangagière.
8. **Faux.** De nombreux auteurs — entre autres, Genessee, Krashen, Neufeld — disent que la majorité des élèves auront du succès dans un système communicatif puisqu'ils sont tous capables de mener à bien le développement spontané de LE ; ils ajoutent que dans ce processus naturel les variables d'aptitude et d'intelligence interviennent peu.

III. Répondez aux questions suivantes. Le but de cet exercice est le développement d'un point de vue personnel sur les différentes hypothèses de ce chapitre, ainsi que la prise de décisions pédagogiques fondées sur ces dernières.

- a) Comment une méthode peut-elle encourager les stratégie de réduction et les stratégies d'expansion ? L'utilisation de quelle stratégie faut-il encourager ? Pourquoi ?
- b) Analysez les productions écrites de vos élèves et classez les erreurs selon les catégories étudiées dans ce chapitre. Dites ensuite quelles seraient les décisions pédagogiques à prendre. Ces erreurs-là sont-elles représentatives des hypothèses d'un élève débutant / intermédiaire / avancé ? Comment faire progresser ces erreurs ?
- c) Quelle solution faut-il donner au phénomène de fossilisation provenant de l'emploi des stratégies de communication ?
- d) En plus d'une compétence linguistique et sociolinguistique, les méthodes communicatives devraient permettre à l'élève le développement d'une compétence stratégique. Comment y arriver ?
- e) Quelle est votre opinion sur la proposition suivante, faite dans ce chapitre : « on ne peut pas enseigner vraiment une langue » (Corder 1981a : 12) ; on ne peut que créer les conditions adéquates pour qu'elle se développe de façon spontanée et naturelle dans la tête de l'élève ? Comment le professeur peut-il collaborer pour créer ces conditions ?
- f) Avec quels auteurs du champ d'étude de l'aptitude et de l'intelligence vous identifiez-vous ? Avec ceux qui disent que ces variables sont déterminantes pour le développement de LE ou avec ceux qui pensent que l'aptitude et l'intelligence sont un mythe et qu'elles n'influencent qu'une petite partie du développement de la langue étrangère ? Expliquez.
- g) Quelle est votre opinion sur la proposition de Krashen (1981), à savoir, que le cours idéal est celui qui ne permet pas que l'aptitude détermine le succès linguistique des élèves ?