

**Recherche et théories en acquisition des langues:
quel intérêt pour les enseignant-e-s?¹**

Susanne WOKUSCH

Si on analyse, même très grossièrement, les besoins en formation continue des enseignant-e-s des langues étrangères, l'on se rend vite compte qu'ils sont de nature essentiellement concrète, en relation étroite avec les demandes de l'enseignement; on cherchera ainsi des techniques qui puissent rendre le travail d'apprentissage du vocabulaire plus efficace, on se demandera comment on pourrait développer des stratégies de compréhension orale, de lecture, d'expression orale et écrite et l'on s'interrogera sur les questions de grammaire: combien de grammaire faut-il et quelle démarche favorise le mieux l'apprentissage de la langue étrangère?

Par conséquent, quand on regarde l'offre en formation continue pour les enseignant-e-s de langues, on y trouve surtout des sujets proches de la pratique de l'enseignement. Par contre, il n'existe que relativement peu de possibilités de s'informer sur ce qui se passe en recherche et de mettre à jour ses connaissances sur l'évolution des théories d'acquisition des langues étrangères.

Il est clair que les propositions concrètes, si elles veulent être efficaces, doivent reposer sur un travail théorique; elles devraient être basées sur des hypothèses vérifiables et, si possible, vérifiées. Il est tout aussi clair que ceci n'est pas toujours le cas, surtout pour quelques approches "parallèles". Rien que pour cela, il serait souhaitable que les enseignant-e-s soient en mesure, à travers une certaine formation théorique, de décider pour eux-mêmes et elles-mêmes du bien-fondé de telle ou telle approche. Prenons un exemple tiré du domaine de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère: si beaucoup de nouveaux moyens d'enseignement proposent aujourd'hui une grammaire basée sur le principe que toutes les parties de la phrase sont expliquées par rapport au verbe qui, de par son régime, détermine la structure de la phrase, le fait qu'un nombre considérable de recherches en psycholinguistique confirment le rôle extrêmement important du verbe dans les langues indo-européennes peut être un facteur important.

Mais alors, du point de vue de l'enseignant-e, confronté-e tous les jours à la réalité de l'enseignement "sur le terrain", avec un emploi de temps des plus

¹ Je remercie Jörg SIEBER pour sa relecture constructive de ce texte.

chargés, on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt la tâche des méthodologues et des didacticien-ne-s de se tenir au courant de l'évolution des théories, d'effectuer un "filtrage" des informations utiles et de ne transmettre que celles qui ont un impact direct sur l'enseignement - bref, d'assumer la tâche difficile d'établir le lien entre recherche et application. Effectivement, le rôle des praticien-ne-s ne peut pas être celui de suivre la recherche dans ses détails. Ceci demanderait d'une part une formation spécialisée et d'autre part trop de temps. Néanmoins, il nous semble important que les enseignant-e-s soient informé-e-s des développements récents dans les disciplines qui s'occupent de l'acquisition des langues étrangères; nous sommes d'avis que, pour ce faire, des rencontres directes entre "la recherche" et "la pratique" sont bénéfiques pour les deux côtés.

Au fait, s'agit-il vraiment d'une rencontre entre "recherche" ou "théorie" d'un côté et "pratique" de l'autre? Nous ne le pensons pas. En vérité, les relations entre enseignant-e-s et recherche sont bien plus complexes et bien plus intéressantes. Car en général, en parlant de "praticiens", on ne tient pas suffisamment compte du fait que chaque enseignant-e - et de même chaque apprenant-e - est aussi un-e théoricien-ne; mais il faut bien dire théoricien-ne et non chercheur-e. Ceci n'a en principe rien d'étonnant; au contraire: les êtres humains fonctionnent sur la base d'hypothèses et de catégorisations. De plus, le langage est tellement imbriqué dans le fonctionnement de notre esprit que toute réflexion sur nous-mêmes implique nécessairement le langage. Quand nous sommes confronté-e-s à une tâche d'apprentissage ou d'enseignement, nous nous faisons automatiquement notre idée sur le déroulement probable de cet apprentissage ou enseignement - bref, nous nous fabriquons une théorie propre.

Nous pensons que ce passage par la théorie - qui reste la plupart du temps implicite - est particulièrement important et élaboré chez les enseignant-e-s de langues qui ont souvent été apprenant-e-s de cette même langue et qui sont quotidiennement confronté-e-s à toute sorte de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves - d'où les besoins en formation continue évoqués plus haut.

Il vaut donc mieux parler de rencontre entre "théories implicites" et "théories scientifiques". Jetons maintenant un coup d'oeil sur les caractéristiques de ces théories implicites. Tout d'abord, il est important de se rendre compte qu'elles se forment ou qu'elles se sont formées sur la base d'expériences; ce sont donc des théories empiriques. Elles reposent sur l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère (qui peut être "naturel" ou avoir eu lieu dans un cadre formel), sur les méthodes utilisées lors de l'apprentissage en institution, sur les attitudes des partenaires rencontrés (professeurs, famille, environnement), sur la forma-

tion scientifique et pédagogique reçue ("tradition de l'enseignement") et sur la propre pratique de l'enseignement. Ces théories implicites sont donc des théories qui intègrent une multitude de facteurs très divers; et comme elles proviennent de la pratique, elles servent de repère pour la conception de l'enseignement actuel.

Les théories implicites sont des théories globalisantes qui ne sont pas formalisées; comme elles touchent aussi à des attitudes et à des convictions pédagogiques, elles ont un côté émotionnel. A cause de leur caractère implicite, elles ne sont jamais vraiment vérifiées et ne sont souvent pas remises en question. De là pourrait résulter une certaine rigidité, un manque d'évolution de ces théories. Tout-e chercheur-e connaît le danger de ce qu'on appelle en anglais une "*self-fulfilling prophecy*": on ne voit que ce à quoi on s'attend et il y a le risque que des éléments qui amèneraient une nécessité de changement ou d'ajustement de la théorie actuelle échappent à notre attention. Pour une théorie implicite, ce risque est encore plus important parce qu'il n'existe pas de précautions - sous forme d'hypothèses clairement énoncées et consciencieusement testées.

Concrètement, les théories implicites influent sur tout ce que nous faisons dans l'enseignement: de la conception d'exercices à l'évaluation des élèves, jusqu'à la manière de travailler avec un moyen d'enseignement; si la conception de ce dernier n'est pas en accord avec nos théories implicites, nous risquons fort de ne pas l'utiliser comme initialement prévu. Ceci n'est en principe pas trop grave puisque la manière de travailler avec un moyen d'enseignement devrait ressortir de la compétence de l'enseignant-e; mais il serait souhaitable que de tels ajustements se fassent sur la base de décisions conscientes, car un désaccord entre ce que perçoit l'élève de la conception du moyen d'enseignement et ce que lui fait faire l'enseignant-e pourrait déstabiliser l'apprenant-e et en fin de compte compromettre le bon déroulement de son apprentissage.

La rencontre avec la "vraie recherche" ou la confrontation avec celle-ci peut donc apporter à l'enseignant-e la possibilité de rendre conscientes ses théories implicites, de les expliciter, de les comparer aux hypothèses scientifiques et d'y incorporer de nouveaux éléments - bref: de lui donner une ouverture et de lui fournir une impulsion à une réévaluation de son enseignement. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la connaissance des théories scientifiques sur l'acquisition nous donne des critères de décision dans le choix d'une méthodologie; et finalement, le contact avec la recherche peut très bien contribuer à valoriser le travail des enseignant-e-s en leur montrant que l'acquisition d'une langue étrangère - justement à cause de l'imbrication du langage (et surtout de la

langue maternelle) avec le fonctionnement de notre esprit - est un processus des plus compliqués dans lequel le travail des enseignant-e-s est tout aussi important, sinon plus que celui des chercheur-e-s. Ajoutons à cela que l'enseignement des langues - contrairement à la recherche sur l'acquisition - a une tradition plus que millénaire.

Il nous semble donc que la rencontre "en direct" avec la recherche a un rôle non négligeable à jouer dans la formation continue des enseignant-e-s. Mais dans la perspective inversée, la rencontre "en direct" entre la recherche et la pratique a beaucoup à apporter aux chercheur-e-s et à la théorie scientifique. En effet, à cause du caractère contrôlable des hypothèses scientifiques, celles-ci sont nécessairement d'une portée assez limitée et la vérification se fait dans des conditions de "laboratoire". Par conséquent, les résultats sont ponctuels et quelquefois difficilement généralisables. C'est également là une source de frustration pour les "praticien-ne-s" qui aimeraient naturellement des réponses complètes à leurs interrogations et des solutions applicables directement sur le terrain. Mais c'est bien le caractère nécessairement ponctuel de la recherche scientifique qui fait que l'apport des enseignant-e-s peut être précieux dans la mesure où il permet de généraliser les hypothèses élaborées sur un corpus limité. Seul-e-s les enseignant-e-s disposent d'une "base de données" assez large pour confirmer ou infirmer la possibilité de généraliser des résultats obtenus dans le cadre d'une démarche scientifique - à une autre tranche d'âge des apprenant-e-s, à d'autres conditions d'apprentissage (par exemple des résultats d'observation en acquisition naturelle à l'acquisition en milieu institutionnel) etc. Dans ce sens, les enseignant-e-s (ainsi que les apprenant-e-s) sont des personnes-ressources indispensables et donc les partenaires privilégiés des chercheur-e-s. Et qui plus est, un-e enseignant-e averti-e peut même tester lui-même ou elle-même certaines hypothèses avec ses apprenant-e-s.

C'est donc sous cet angle-là qu'une manifestation telle que le colloque organisé à l'Université de Lausanne en automne 1995 intitulé *Enseignement des langues et théories d'acquisition/Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien* trouve tout son sens.