

Nature et seconde nature dans l'enseignement/apprentissage des langues

Henri Besse

École normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

L'auteur critique, d'un point de vue épistémologique, le « raisonnement naturaliste » qui sous-tend nombre de propositions actuelles portant sur l'apprentissage des langues, qu'il soit réputé « naturel » ou qu'il soit scolaire. Il conteste, dans une première partie, la lecture que Piaget a faite, en 1957, de la *Didacta Magna* de Comenius (il serait « l'un des précurseurs de l'idée génétique en psychologie du développement »), parce qu'elle occulte ce que Comenius emprunte au « syllogisme pratique » d'Aristote tel qu'il a été réinterprété par la tradition chrétienne. Dans une seconde partie, il est montré combien « The Acquisition/Learning Hypothesis » de Krashen est tributaire à la fois de la « théorie des deux cerveaux », telle qu'elle a pu être formulée dans les années 70 de ce siècle, et de certains présupposés « naturalistes » véhiculés par la tradition occidentale de l'enseignement des langues, lesquels se retrouvent dans la plupart des « *acquisitions studies* » récentes. Enfin, dans une troisième partie, l'auteur soutient (en s'appuyant sur Bruner, 1987; Jolibert, 1987 et Bronckart, 1996) la thèse que la maîtrise d'une langue dépend au moins autant d'un « apprentissage social » que d'un dispositif neuro-biologique génétiquement hérité sur lequel, en dépit de progrès des sciences cognitives, on n'a encore peu de prise.

The author criticizes, from an epistemological point of view, the « naturalist argument » which underlies a number of current propositions bearing on second language learning, be it in « natural » or in formal contexts. In the first section, he contests Piaget's (1957) interpretation of Comenius' *Didacta Magna* (he is presented as « one of the precursors of the genetic principle in developmental psychology »), because it completely occults what Comenius borrows from Aristotle's « practical syllogism » as it has been reinterpreted by the christian tradition. In a second section, it is shown how Krashen's « Acquisition/Learning Hypothesis » follows not only from the « two brain theory », as it was formulated in the 1970s, but also from certain « naturalist » presuppositions which have been widely accepted by the Western language teaching tradition, and which can be found in most of the recent « acquisition studies ». Finally, in a third section, the author proposes the idea (based on Bruner, 1987; Jolibert, 1987 and Bronckart, 1996) that the learning of a language depends on a form of « social learning » at least as much as on a genetically inherited neurobiological device, about which we still have little knowledge, in spite of recent progress on the part of the cognitive sciences.

Nombreux sont les linguistes ou les « linguistes appliqués » à avoir affirmé, jusqu'au milieu des années soixante-dix, que l'enseignement des langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle (L1) ou d'une langue étrangère ou seconde (L2), était d'autant plus efficace qu'on y utilisait les résultats de la « science » linguistique, telle qu'elle s'était constituée depuis Saussure ou Bloomfield. Affirmation énoncée souvent comme une évidence, bien qu'elle postule deux propositions hautement discutables: la « scientificité » de cette linguistique, aux présupposés souvent plus positivistes que ne l'étaient ceux de Saussure, et l'« applicabilité » de ses résultats à l'enseignement des langues. Double croyance mise en doute, dès 1965, par N. Chomsky (1966) disant que ni la linguistique ni la psychologie n'avaient atteint une scientificité telle qu'elles puissent fonder celle de l'enseignement des langues, mais qui n'en perdure pas moins dans nombre de propositions actuelles, certaines sciences cognitives — celles qui s'efforcent d'articuler leurs propositions aux neurosciences dans lesquelles elles pensent trouver la « preuve physique » de ce qu'elles avancent — y jouant le rôle de la science linguistique (ou psychologique) de naguère, et certains secteurs de recherche, tels ceux traitant de l'« acquisition » (*acquisition studies*), faisant office de « science appliquée ». Un raisonnement que nous disons « naturaliste » y paraît dominant, même s'il n'est pas toujours aussi explicitement formulé qu'il l'était, au 18^e siècle, par C.F. Lizarde de Radonvilliers (1768, p. 55) : « Si l'art suit exactement les procédés de la nature, il aura le même succès ». Raisonnement dont la permanence, dans certaines recherches actuelles, nous paraît constituer un véritable « obstacle épistémologique » (tel que Bachelard entend cette expression) à la compréhension rationnelle de ce qui peut se passer quand quelqu'un s'approprie¹ une langue (L1 ou L2).

D'Aristote à Montaigne en passant par saint Augustin, on a souvent répété le lieu commun selon lequel « l'habitude est une seconde nature (*consuetudo est secunda natura*) », que Pascal questionne ainsi: « La coutume est une seconde nature qui détruit la première. Mais qu'est-ce que nature ? Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ? J'ai grand peur que cette nature ne soit elle-même qu'une première coutume, comme la coutume est une seconde nature » ([1662], 1977, p. 110). Une manière de percevoir ce qu'il peut y avoir de « coutume » dans la « nature » — ici celle qui est supposée déterminer l'apprentissage des langues et partant, selon le raisonnement « naturaliste », leur enseignement — est de confronter les représentations qu'en proposent les sciences actuelles à d'autres, plus ou moins éloignées dans l'espace ou le temps. « Qu'est-ce nos principes naturels, écrit encore Pascal, sinon nos principes accoutumés? [. . .] Une différente coutume [. . .] donnera d'autres principes naturels » (*ibid.*). C'est pourquoi nous allons d'abord brièvement rappeler ce qu'était la conception de la « nature » chez un tenant, fameux mais souvent réduit à nos modernes catégories, de la « première didactique ».

De la « nature » chez Comenius

Nous entendons par là (voir Schneuwly, 1990 et Besse, 1998) un mouvement qui, prenant explicitement appui sur le raisonnement « naturaliste », vise à rationaliser l'enseignement et l'apprentissage des matières scolaires, et donc des langues (L1 et L2, mortes ou vivantes), mouvement qui a émergé en Europe centrale au début du 17^e siècle. Qu'il s'agisse de les (re)fonder en N(n)ature, en attestent, parmi d'autres, Bodin intitulant un traité, paru en 1621, *Bericht von der Natur und vernünfftmessigen DIDACTICA oder Lehrkunst* (« Exposé conforme à la Nature et à la raison de la DIDACTIQUE ou art d'enseigner »), ou A. Komensky dit Comenius parlant, dans la préface [mars 1631] de sa *Ianua Linguarum Reserata* (« La Porte des Langues Ouverte »), d'une grammaire qui serait dressée *ex veris naturalis Didacticae legibus* (« selon les loix de la Didactique naturelle », et dans le long sous-titre de sa *Didactica Magna*², de *FUNDAMENTA, ex ipsissima Rerum natura eruuntur* (« ondements tirés de la nature même des choses »). Ce mouvement s'étendra à certains autres pays européens, dont la France, où Du Marsais considère, au XVIII^e siècle, que « le grand secret de la didactique [. . .] est d'être en état de démêler la subordination des connoissances » (art. *Education, Encyclopédie*, 1751–1780, vol. v, pp. 399–400), subordination qui exige, selon Du Marsais, que les élèves débutent par une certaine « routine » à même de les disposer "insensiblement aux préceptes & aux regles » (*ibid.*) de la « raison ».

Ce mouvement remettait en cause, au nom de la Nature (avec ou sans majuscule), les pratiques alors dominantes dans l'enseignement du latin. En particulier celle qui voulait, au moins depuis la Renaissance, qu'on en débutât l'apprentissage par des règles grammaticales formulées parfois en latin et en vers (afin d'en faciliter la mémorisation), avant que les élèves ne s'entraînaient à les appliquer, à coups de dictionnaires ou de glossaires bilingues, dans ce qu'on appelait la « composition » ou les « thèmes » (en un sens un peu différent de ce que nous entendons actuellement par ce terme). Ce qui revient à dire qu'il fallait, pour les réformateurs, modeler l'« art » ou la « science » de l'enseignement des L2, sur la manière dont un enfant apprend « naturellement » sa L1, ou sur la manière dont on peut apprendre, tout aussi « naturellement », une L2 en vivant au milieu de ceux qui la parlent sans en être des enseignants. On sait que c'est à un « expédient » de ce type que le père de Michel de Montaigne eut recours. Il confia son fils, « en nourrice & auant le premier desnouement de (s)a langue » à un précepteur allemand, « cherement gagé », et à deux accolytes ayant ordre de ne lui parler que latin. Ce qui fit qu'à l'âge de six ans, le jeune Montaigne n'entendait « pas plus de François ou de Perigourdin que d'Arabesque », mais avait en revanche, « sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet & sans larmes », appris « du latin tout aussi pur que (s)on maistre d'eschole le sçavoit » ([1588], 1927, t.1, pp. 247–248). Le problème didactique étant

de savoir comment transposer ce coûteux « expédient » — qui sera celui des familles fortunées européennes au moins jusqu'au début de ce siècle, comme il l'avait été des familles patriciennes de la Rome antique — en méthode et manuel scolairement utilisables.

Ce raisonnement « naturaliste » est présent tout au long de la *Didactica Magna* de Comenius. Par exemple :

Examinons d'abord les fondements permettant d'établir comme sur un roc la méthode pour enseigner et apprendre. C'est dans la nature qu'il convient de chercher les remèdes aux défauts de la nature, suivant le principe très vrai : « L'art ne peut rien à moins d'imiter la nature ». (*ibid.*, p. 109)

La nature montre le phénomène, l'art le fait se produire semblablement de telle ou telle façon. (*ibid.*, pp. 109-110)

De tout cela, il ressort que l'ordre qui doit fournir la règle universelle et parfaite pour tout enseigner et tout apprendre n'est autre que celui de la nature. (*ibid.*, p. 110)

Ou encore, si Comenius propose un système éducatif « en quatre degrés suivant l'âge et le progrès des élèves » — système étonnamment proche des nôtres, en ce qu'il inclut l'équivalent de tous nos ordres d'enseignement actuels, y compris l'école maternelle, l'enseignement technique et la formation des maîtres —, c'est que « l'expérience nous apprend [...] que le corps humain met en général vingt-quatre ans pour atteindre sa maturité », et que « ce lent développement, qui est propre à l'homme, lui donne plus de temps pour se préparer à remplir les fonctions de la vie » (*ibid.*, p. 241).

On comprend que Piaget³, tout en soulignant combien le mode de pensée métaphysique de Comenius est éloigné de celui qui préside aux sciences modernes, en ait retenu « l'idée centrale » selon laquelle c'est « la nature formatrice qui, en se reflétant dans l'esprit humain grâce au parallélisme de l'homme et de la nature, entraîne, par son ordre même, le processus éducatif » (cité dans Prévot, 1981, p. 268). Ce qui, pour Piaget, renverrait à une « une conception du monde où l'éducation procède de l'action formatrice de la nature » (*ibid.*, p. 270), conception qui ferait de Comenius « l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement » (*ibid.*, p. 271). Bref, malgré « le caractère suranné de son appareil métaphysique » (*ibid.*, p. 282), ce « théologien (qui) insiste vraiment peu sur le péché originel pour chanter sans cesse la nature 'en perpétuel progrès' » (*ibid.*, p. 277), aurait anticipé « la psychologie génétique moderne » (*ibid.*, p. 272). Piaget signale pourtant une autre idée coménienne, qu'il résume « à la vérité de ce proverbe *Fabricando fabricamur* » (*ibid.*, « En fabriquant, nous nous fabriquons nous-mêmes »). Idée qu'il reformule un peu plus loin en disant que

Comenius « a eu le mérite considérable » d'interpréter le « travail humain » ou le « monde artificiel », comme s'il était « naturel, c'est-à-dire comme participant des mécanismes formateurs de la nature elle-même » (*ibid.*, pp. 281–282). Ce qui revient à suggérer, pour reprendre Pascal, que la « nature » qui détermine l'apprentissage, entre autres des langues, est une nature « accoutumée », qui doit autant à l'industrie de l'homme qu'à son héritage bio-physique.

Si suggestives que soient ces remarques de Piaget, elles nous semblent par trop « actualiser » Comenius, en ce qu'elles occultent, par un préjugé anti-métaphysique répandu⁴, les fondements théologiques que Comenius donne à ses propositions, lesquelles doivent beaucoup aux études qu'il avait faites à la faculté de théologie de Heidelberg. La métaphysique d'Aristote, dont on admettra qu'elle est de nos jours moins « surannée » qu'une bonne partie de sa physique⁵, y jouait un rôle essentiel, et le « syllogisme pratique » — posant qu'on accomplit une action parce qu'on veut quelque chose et qu'on croit que la réalisation de cette action nous permettra de l'obtenir — y régnait en maître, avec les présupposés finalistes que ce mode de raisonnement implique. On sait aussi que saint Thomas, tout en insistant sur le caractère rationnel, non révélé, de cette métaphysique, s'est efforcé de la « baptiser » en l'adaptant au legs de la Tradition chrétienne, laquelle affirmait, entre autres, que la venue du Christ en ce bas monde avait pour fin le salut de l'humanité pécheresse. C'est à cet aristotélisme scolastique ou christianisé, qui accorde au péché originel une place essentielle et qui ignore le dualisme post-cartésien ou les querelles entre innéisme et empirisme, que Comenius emprunte l'essentiel de sa terminologie et de ses modes de raisonnement. Dans la première partie de sa *Didactica Magna*, dont les cinq chapitres initiaux relatifs à la « fin ultime » de cette « créature ultime » qu'est l'homme ont été souvent ignorés par ses traducteurs et commentateurs, Comenius suit très clairement le « syllogisme pratique » aristotélicien, partant de la fin visée pour en « déduire » les moyens à même de la réaliser. Toujours dans son « Avertissement aux lecteurs », il reproche à ses prédécesseurs d'avoir suivi « une méthode [...] *a posteriori* » (1992, p. 29), alors qu'il prend le risque, lui, d'élaborer « un art universel de tout enseigner à tous », en le démontrant « de manière *a priori*, c'est-à-dire en le tirant de la nature immuable des choses » (*ibid.*). Qu'entend-il par là ? « Par Nature, nous entendons ici, non l'état de corruption qui nous caractérise tous depuis la chute [...], mais la condition première et originelle à laquelle nous devons revenir, comme au tout début » (1992, p. 59). Il ajoute, toutefois, que si notre « nature » est corrompue, elle ne l'est pas irrémédiablement : « nous entendons aussi par la voix de la Nature, la providence universelle de Dieu, ou, ce qui revient au même, l'action infinie de la bonté divine qui accomplit toute chose en chacune » (*ibid.*). Autrement formulé par Comenius lui-même : parce que l'homme a été créé à l'image de Dieu, il naît apte à « acquérir la connaissance des choses » (1992, p. 60), mais en raison du péché originel, il « ne parvient plus seul à

sortir de la situation obscure et embrouillée où il se débat» (*ibid.*), sa nature déchue ne lui donnant «ni le savoir, ni le verbe, ni la religion qui s'acquièrent à force d'étude et d'expérience» (1992, p. 69). On ne peut, en conséquence, «être vraiment homme sans avoir appris à agir en homme, c'est-à-dire sans avoir été formé» (*ibid.*), et si l'on veut «savoir quelque chose désormais, nous devons l'apprendre» (1992, p. 70). Et d'abord apprendre les langues, ce qui n'était pas nécessaire avant la chute et Babel :

Cette tâche, facile dans l'état de perfection [avant la chute et Babel], est devenue difficile car les choses sont pour nous obscures et les langues confuses. Au lieu d'une seule langue, il nous faut désormais en apprendre plusieurs si nous voulons nous instruire, échanger des idées ou lire les auteurs disparus. Bien plus, les langues vivantes sont devenues elles-mêmes plus complexes et, en naissant, nul n'en connaît un traître mot. (*ibid.*)

Comme l'écrit Jolibert (1992, p. 10) : «La nature n'est ici modèle que parce que Dieu l'habite toujours.» En d'autres termes, elle échappe au dualisme qui dominera la pensée occidentale à partir de la seconde moitié du 17^e siècle.

On peut certes occulter cet arrière plan théologique, on ne saurait nier le rôle qu'il joue dans la radicalité, en son temps, des propositions éducatives de Comenius : si Comenius veut que l'école soit ouverte à «tous les enfants, nobles ou roturiers, riches ou pauvres, garçons ou filles de toutes les villes, cités, villages et hameaux» (1992, p. 81), y compris aux «natures bornées et stupides»⁶, c'est que tous sont à l'image de Dieu, et que tous, en vertu de «l'obligation universelle et urgente de cultiver toutes les âmes» qui est devenue nôtre (1992, p. 81), doivent être formés afin de retrouver la splendeur de leur image originelle ; s'il conseille de débiter par l'enseignement de la L1 avant d'enseigner, par le truchement de celle-ci, plusieurs L2 (la langue du «pays voisin» et le latin, auxquelles s'ajoutent le grec et l'arabe pour certains), c'est aussi parce que chacun doit — dans l'Europe protestante de Luther, de Calvin ou des Frères moraves — être à même de lire les Saintes Ecritures, qui sont «l'alpha et l'oméga de l'école chrétienne» (1992, p. 213), lecture qui sera plus tôt et plus aisément menée en L1 qu'en latin ou en grec.

Cet arrière plan «suranné» selon Piaget ne peut pas plus être oublié dans la seconde partie de la *Didactica Magna*, où se trouvent la plupart des propositions que les commentateurs modernes de Comenius ont mises en valeur, parce que les «fondements» généraux de l'art d'enseigner/apprendre qu'il y développe et les «méthodes» particulières (aux sciences, arts et métiers, langues, morale et piété) qu'il y préconise en sont difficilement dissociables. La nature telle qu'il la conçoit incorpore, parce qu'elle est oeuvre de Dieu, ce que sa «créature ultime», l'homme, lui a ajouté en s'efforçant de l'imiter artificiellement, en particulier dans les arts mécaniques, auxquels Comenius accorde une place quelque peu surprenante pour un esprit moderne. Socrate leur empruntait paraît-il volontiers

ses comparaisons, et il fait de même, celles puisées dans le règne végétal ou animal se mêlant à celles inspirées de l'art du jardinier, de l'architecte, du peintre ou de l'horloger. Si, dans le sous-titre de sa *Didactica Magna*, les « fondements » sont dits « tirés de la nature même des choses », leur « vérité » y est aussi dite « démontrée par la comparaison avec des exemples empruntés aux arts mécaniques »⁷. Et Comenius rappelle, avant d'énoncer ces « fondements » qui sont au cœur de son ouvrage, qu'il veut « déduire des faits courants de la nature *et de l'art* (excepté celui de l'école) des conclusions moins évidentes qui sont le but de notre travail » (nous soulignons, 1992, p. 120). Ajoutons, enfin, que le *Fabricando fabricamur* rappelé par Piaget apparaît dans le chapitre qui traite de « la méthode pour l'enseignement des arts et métiers » (chap. XXI), méthode qui ne peut éviter de tenir compte des « instruments pour exécuter le travail » (1992, p. 182), dont l'apprentissage du maniement doit être tel que « l'art (y) devienne une seconde nature » (1992, p. 190). Il nous semble donc clair que, pour Comenius, ce qui permet à l'homme d'apprendre toutes choses est une nature « outillée » par les arts (mécaniques et libéraux) que l'homme a lui-même fabriqués, même si la divine Providence y est pour quelque chose.

Selon Piaget, « la déclaration qui est sans doute la plus nette pour illustrer le sens génétique des idées pédagogiques de Comenius est l'énoncé même du fondement 1 : 'La nature attend le moment favorable' » (Prévoit, 1981, p. 275). Lecture justifiée, mais qui ne tient pas suffisamment compte des « déductions » didactiques qu'en tire Comenius. Les écoles de son temps commettaient, selon lui, « deux fautes contre ce principe » (1992, p. 121), dont seule la première (« en ne saisissant pas le moment propice pour exercer les intelligences ») correspond bien à la lecture piagétienne. La seconde (« en ne disposant pas les activités pour qu'elles se déroulent toutes selon un ordre fixe ») dépend certes de l'âge de l'élève, mais aussi, et cet aspect nous semble négligé par Piaget, de ce qu'il a appris antérieurement à l'école : il faut « régler son enseignement sur les capacités des élèves qui se développent et suivant l'âge *et suivant les progrès accomplis* » (nous soulignons, 1992, p. 140). Progrès qui dépendent certes des élèves, mais aussi de la méthode suivie, et de la progression qu'elle implique : il faut que les « grammaires et dictionnaires soient adaptés à la langue déjà sue, au moyen de laquelle on apprendra la langue nouvelle » (*ibid.*, p. 138) ; il faut ne pas « répéter les notions communes à la langue que l'on connaît et à celle que l'on veut apprendre » et s'en tenir aux seules règles « qui montrent les différences d'avec les langues déjà connues » (1992, p. 195), afin « que chaque nouvelle connaissance renforce celle qui la précède et ouvre la voie à celle qui la suit » (1992, p. 162).

Souci manifeste d'une progression visant à « outiller » l'apprentissage des élèves à l'aide de ce qu'on leur a déjà appris, souci qui nous paraît lié à l'idée que la nature qui nous permet d'apprendre, en quelque sorte notre « nature apprenante », est une nature profondément « accoutumée » par le « travail humain »

et le « monde artificiel » que l'homme a su créer et transmettre de génération en génération. Ce à quoi nombre de didacticiens actuels ne nous semblent pas assez attentifs.

Critique de quelques propositions relatives à « l'acquisition » des L2

Bien rares sont en effet, actuellement, les discours didactiques — en dépit de propositions comme celles de Roulet (1980) visant à promouvoir une « pédagogie intégrée » — ou les manuels de langue, qu'il s'agisse de L1 ou de L2, à prendre sérieusement en compte cette « nature accoutumée » à partir de laquelle, dès la prime enfance, l'homme apprend l'ensemble des savoir-faire et savoirs qui le distingue des autres espèces. A cette carence, il y a des raisons institutionnelles, tel le compartimentage des études portant sur les langues, qui fait qu'une L2 y est souvent enseignée comme si son apprentissage ne dépendait pas des apprentissages antérieurs ou conjoints (celui de la L1 des élèves ou d'une première L2), comme s'il n'était pas pris dans un certain « colinguisme »⁸ scolaire. C'est à des considérations plus épistémologiques que nous voulons nous attarder, en ce qu'elles sont relatives aux (pré)conceptions que l'on se fait actuellement de « l'acquisition » non scolaire des langues, (pré)conceptions qui ne sont pas sans effet, raisonnement « naturaliste » oblige, sur la manière dont on pense devoir les enseigner. Nous nous en tiendrons à la critique, forcément quelque peu allusive, de deux « cas » où ce raisonnement nous paraît jouer un rôle déterminant.

Le premier est celui de Krashen, et de ce qu'il a d'abord dénommé « Le Modèle du Moniteur » (*The Monitor Model*) avant de l'appeler l'« hypothèse acquisition-apprentissage » (*The Acquisition/Learning Hypothesis*)⁹. Il s'agit, selon son propre dire, de « *an empirically grounded theory of second language acquisition* » (1983, p. 1), « théorie » postulant que tout être humain adulte dispose de deux « voies » (*ways*) pour développer une réelle compétence dans une L2, « voies » qui seraient non seulement distinctes mais encore indépendantes, en ce qu'on ne pourrait pas « passer » de l'une à l'autre (*Learning does not 'turn into' acquisition*). La première, dite *Acquisition* ou « acquisition », serait « *similar if not identical to the way children develop ability in their first language* » (1982, p. 10), et partant subconsciente (Krashen dit parfois *unconscious*), focalisée sur la signification et donc largement implicite, ce qui fait qu'elle n'est guère favorisée par l'enseignement. L'autre, dite *Learning* ou « apprentissage », serait au contraire privilégiée par celui-ci, parce qu'engageant un « *formal knowledge of language* », c'est-à-dire un savoir conscient, focalisé sur les formes de la L2 et explicite. Notons, au passage, que la proposition krashenienne voulant que ce qui est « appris » ne puisse devenir réellement « acquis » se heurte, d'une certaine façon, à la question de Pascal : « Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ? » L'hypothèse « acquisition » est confortée

par trois autres, qui en sont plus ou moins des corollaires : a) l'hypothèse du *Natural Order*, posant que l'ordre des « acquisitions » morphologiques, tant en L1 qu'en L2, demeurerait à peu près le même, quels que soient les sujets, la langue concernée et les circonstances de « l'acquisition », ordre que Krashen lie explicitement à la notion de *Language Acquisition Device* (LAD) avancée par Chomsky. De ce LAD, qui est une manière de réactualiser l'ancienne « faculté de langage » des tenants de la « grammaire générale », Chomsky fait un véritable « organe mental » (Piatelli-Palmarini, 1979, p. 67) à même de « grammaticaliser » plus ou moins universellement¹⁰, les données langagières, quelque peu erratiques, auxquelles son possesseur peut être confronté ; b) l'hypothèse du *Comprehensible Input*, relative aux données langagières que « l'acquérant » est à même de « saisir », dont il suffirait qu'il les comprenne pour qu'elles soient « grammaticalisées », le plus souvent à son insu, grâce au LAD ; et c) l'hypothèse du « filtre affectif » qui se développerait à l'adolescence et serait lié aux attitudes, hypothèse que Krashen étiaie à l'aide de la théorie des stades de Piaget. Quant à l'« apprentissage », Krashen le lie à une hypothèse plus ancienne dans ses écrits, celle du « Moniteur », autre « organe mental » qui n'exercerait son « contrôle » — pour peu que trois conditions soient réunies : disposer du temps nécessaire, focaliser son attention sur les formes, avoir une « représentation mentale correcte » de la « règle » à appliquer — que sur ce qui a été préalablement « acquis ». Krashen reconnaît que ce ne sont là que des hypothèses, mais elles n'en constituent pas moins la théorie sous-tendant *The Natural Approach* (Krashen et Terrell, 1983, p. 13), dont on sait quel fut le succès, au moins jusqu'au début des années quatre-vingt dix. Prévalence d'une « voie » sur l'autre qui conduit Krashen et Terrell à distinguer deux sortes d'approches dans l'enseignement des L2 : une qualifiée de « voie normale » ou « traditionnelle », qui emprunte surtout celle de l'« acquisition » (*communication-based approaches*) ; et une autre jugée « aberrante », parce que préférant celle de l'« apprentissage » (*grammar-based approaches*). Notre propos n'est pas ici de critiquer *The Natural Approach*, dont nous partageons certaines des options didactiques, mais la « théorie » qui est supposée la justifier, parce qu'elle nous paraît « naturaliser » des données qui sont, à nos yeux, essentiellement culturelles. Dans une étude plus systématique des propositions de Krashen (à paraître), deux observations, en partie contradictoires, se sont peu à peu imposées à nous.

La première permet de mieux comprendre le succès qu'a connu la théorie de Krashen chez nombre de didacticiens ou d'enseignants de L2, alors qu'elle a été, en général, dédaignée tant par les psycholinguistes que par les psychologues de l'apprentissage. McLaughlin la faisait dès 1978 : tout en s'avouant « *particularly uncomfortable* » (1978, p. 330) avec la distinction qui la fonde, il admettait que la « théorie » de Krashen fournissait « *a powerful conceptual framework* » (1978, p. 325) permettant de « *talk about certain phenomena in terms of the acquisition-learning distinction* » (*ibid.*). Observation que nous avons reprise en

1984, en disant que l'opposition « acquisition/apprentissage » corroborait trop bien les idées séculairement reçues dans la didactique occidentale des L2 pour ne pas leur devoir quelque chose (Besse et Porquier, 1984, p. 77). Il suffit, en effet, d'assimiler l'« acquisition » à la tradition des méthodes dites « naturelles » (dont celles du père de Montaigne et de la « routine » chère à Locke ou Du Marsais) et l'« apprentissage » à la tradition des méthodes privilégiant le savoir grammatical et donc les règles, pour qu'il devienne possible de « parler de » ce domaine en termes d'« acquisition » et d'« apprentissage ». De ce point de vue, la « théorie » de Krashen ne serait qu'une théorisation *ad hoc* des deux approches dominantes, au moins depuis la Renaissance, dans l'enseignement occidental des L2, théorisation dont le succès serait lié à ce qu'elle est formulée en termes de processus d'appropriation, à un moment où l'on redécouvrait que c'est l'élève qui importe et que tout doit être « centré » sur lui. Un article de 1975, cosigné Krashen et Seliger, nous paraît, à cet égard, révélateur. Il s'agit d'une étude qui part de l'observation selon laquelle, en matière d'appropriation des L2, « l'enseignement formel » (*formal instruction*) est très utile à l'adulte alors qu'il ne l'est guère à l'enfant (*non-essential for the child language learner*) (1975, p. 173), et qui se propose de caractériser cet « enseignement formel » en termes de « traits » réputés « universels » ou « locaux », selon qu'ils sont communs ou non à l'ensemble des « méthodes » prises en compte. Seuls les traits « universels » seraient pertinents pour caractériser n'importe quel « enseignement formel », mais les traits « locaux » permettraient de caractériser le fait que « *the prepubic child has an impressive ability to learn second language in informal environments, an ability that seems to last until early adolescence* » (*ibid.*, p. 174). Ce qui est frappant, c'est que la caractérisation de l'« enseignement formel » y est étrangement proche de celle du *Monitor* que Krashen avancera peu après, alors que celle de l'appropriation par des enfants en « environnements informels » est proche de ce qui sera bientôt l'« acquisition ». Un seul des traits opposant ces deux « voies » n'y apparaît pas, celui qui veut que l'une serait plus ou moins inconsciente et l'autre nécessairement consciente, encore que le trait \pm *feedback* le préfigure clairement. Krashen et Seliger n'excluent d'ailleurs pas que cette caractérisation de l'« enseignement formel » puisse donner « *a clue as to the neurological mechanisms underlying both the close of 'the critical period for language acquisition' [...] as well as those underlying language acquisition in general* » (*ibid.*, p. 174).

Il y a là, nous semble-t-il, une amorce de transposition en « théorie de l'acquisition des L2 » de ce qui n'était, à l'origine, qu'une tentative de caractérisation de leur « enseignement formel ». Ce faisant, il nous semble que Krashen hypostasie un fait de culture (les caractéristiques de l'« enseignement formel » en Occident¹¹ des L2) en fait de nature (les supposés « organes mentaux » mis en jeu par le *Monitor* ou par *Acquisition*). L'inconvénient étant de dé-problématiser et de dé-historiser les méthodes d'enseignement des L2 en

les réduisant à des processus, d'ordre neuro-psychique, qui échapperaient, en tant que tels, aux artifices par lesquels l'homme est parvenu, au cours d'une histoire longue et diversifiée selon les traditions, à « outiller » culturellement sa nature biologique.

Notre seconde observation est liée à une certaine perplexité quant à l'« acquisition ». Elle est tributaire, au travers du LAD emprunté à Chomsky, de postulats innéistes, que la tradition occidentale associe à la logique ou à la raison posée comme universelle, postulats qui sont traditionnellement liés à des démarches didactiques de type analytique ou réflexif, en termes actuels cognitif ou métacognitif. Dans leur préface à la *Grammaire générale et raisonnée*, les Messieurs de Port-Royal justifient leur projet en disant qu'il s'agit « de faire par science ce que les autres font seulement par coutume » ([1660], 1780, p. ix), et Du Marsais précise d'emblée que « le but principal de (sa) Méthode, c'est de former l'esprit, en acoutumant les jeunes gens [...] à tout rapporter à de véritables principes » (1722, p. 2). D'évidence, l'« acquisition » krashenienne se prête mal à cette finalité. Quant à l'« apprentissage » qui serait mieux à même de l'assurer, Krashen semble plutôt le rattacher à des présupposés empiriques, n'était que ceux-ci accordent tout aussi traditionnellement une priorité à l'expérience sensible (la « routine ») sur la réflexion consciente (la « raison »). D'où vient que les notions krasheniennes soient quelque peu contradictoires avec ce que leur arrière-plan philosophique présuppose traditionnellement ? Notre hypothèse est qu'elles résultent d'une autre transposition, celle de la « théorie des deux cerveaux », dans un domaine qui n'est pas originellement le sien. Il en est souvent question dans les écrits de Krashen (1972, 1973a et b, 1975) juste antérieurs à l'élaboration de son *Monitor Model*, écrits où il soutient la thèse de la « dominance cérébrale » (*cerebral dominance*) du cerveau gauche. Deux ans plus tard, Krashen maintient toujours que chez la plupart des êtres humains (presque tous les droitiers et les deux tiers des gauchers), c'est l'hémisphère gauche qui assure les processus d'appropriation d'une L1, mais il admet que « *some aspects of language may be localized in the right hemisphere* » (1977, p. 117), et il conclut : « *In recent years our view of the left hemisphere has been altered by studies that reveal non language processing in the left hemisphere as well as studies that show some aspects of normal language processing in both hemispheres or in only the right hemisphere* » (1977, pp. 122–123, nous soulignons).

Ce n'est pas le lieu de s'interroger sur l'origine de cette « théorie », bornons-nous à remarquer qu'il y a toujours, à notre avis, quelque chose d'épistémologiquement suspect à « retrouver » dans la physique du cerveau des catégories ou des distinctions dont on connaît, par ailleurs, l'histoire culturelle. Mais cette vogue, puis remise en cause partielle de la « théorie des deux cerveaux », que Krashen suit pas à pas, permettent de mieux comprendre que le « modèle du Moniteur », avatar des propriétés prêtées au cerveau gauche, ait

été progressivement intégré à une théorie combinant les activités langagières du cerveau droit (« acquisition ») à celles du cerveau gauche (« apprentissage »), et que la « dominance cérébrale » de l'hémisphère gauche (ou du Moniteur) s'y soit marginalisée. Et Krashen se montrera, dès lors, relativement discret quant aux fondements neuro-cérébraux de sa « théorie des deux voies », même si, ça et là, quelques allusions en subsistent, en particulier dans *The Natural Approach*. Ainsi la « théorie » de Krashen permet-elle de « parler de » ce qui se passe quand on enseigne/apprend une L2, en termes d'autant plus « naturels » que leur complexe genèse est occultée et déproblématisée, au risque de donner souvent dans ce que Faltis (1984, p. 355) appelle, peut-être pudiquement, « a subtle form of ethnocentrism ».

Cette même hâte à fonder en « nature » des observations empiriques marquées par le culturel se retrouve aussi, nous semble-t-il, dans nombre de travaux plus ou moins récents portant sur l'« acquisition », en contexte non scolaire, des L2. Un ouvrage comme celui de Perdue (1995)¹², nous paraît, à cet égard, révélateur. Ses « informateurs » sont « de jeunes monolingues célibataires, peu scolarisés, et au contact quotidien avec la LC [langue cible, entendue comme L2], le plus souvent à travers leur travail » (1995, p. 19), en l'occurrence des locuteurs ayant pour L1 soit l'espagnol ou l'arabe marocain, soit le punjabi ou l'italien, et apprenant plus ou moins « sur le tas » en tant que « débutants complets » (*ibid.*), pour les premiers le français L2, pour les seconds l'anglais L2. Les données sur lesquelles travaille Perdue sont constituées, entre autres, par de « pseudo-récits » (1995, p. 24), que ces apprenants sont incités à produire en L2, en racontant « la deuxième moitié d'un film [*Les Temps modernes* de Chaplin] à quelqu'un [un chercheur] qui en avait vu la première » (*ibid.*), et qui feint, pour cause de recueil de données, d'en ignorer le dénouement. L'analyse de ces pseudo-récits (recueillis à plusieurs reprises, à quelques mois de distance) est ensuite comparée, d'une part à l'analyse de données analogues mais relevant d'autres L1 et L2, d'autre part à l'analyse de données recueillies selon d'autres protocoles (conversations, jeux de rôles, enregistrements à micro caché de transactions avec des natifs), afin de « distiller du généralisable par comparaisons successives » (1995, p. 10). Il n'est guère question, dans cet ouvrage, de pédagogie ou de didactique, sauf à propos de certains « informateurs » qui ont suivi des cours de L2, mais c'est plus ou moins pour suggérer que cet enseignement n'a pas pu vraiment perturber les processus « naturels » d'acquisition qu'il s'agit d'étudier¹³. Il y a ainsi chez de nombreux « acquisitionnistes » une curieuse propension à préférer les données en apparence les plus éloignées de la culture (par exemple, celles recueillies auprès de très jeunes enfants ou de travailleurs immigrés peu scolarisés), peut-être par nostalgie, quelque peu rousseauiste, d'une nature enfin (re)trouvée.

Perdue critique l'analyse contrastive pour avoir fait « l'impasse sur deux caractéristiques fondamentales du processus de l'acquisition », à savoir que

« le processus est progressif et lié aux contextes d'utilisation » (1995, p. 85). C'est cette prégnance des contextes dans le processus d'acquisition qui conduit Perdue à accorder une grande place, dans le discours de présentation de son étude, à la notion « d'étayage »

L'apprenant puise dans les productions linguistiques de son interlocuteur, ce dernier *étayant* les tentatives de production de l'apprenant. S'il y a une systématisme dans les toutes premières productions des apprenants, elle se trouve sans doute dans l'organisation de cette *construction conjointe* du discours. (1995, p. 31, nous soulignons)

Mais, curieusement, il n'en tient pas vraiment compte dans l'analyse qu'il fait des productions de ses « informateurs ». Cette « construction conjointe du discours » est pourtant manifeste dans ce court extrait de « la toute première tentative de Paula (PA) [. . .] pour raconter le film au chercheur (RP) » :

...

k. RP : et qu'est-ce qui se passe à la fin + comment est-ce que le film se termine ? d'abord lui il s'appelle Charlot

l. PA : ↑ Charlot

m. RP : d'abord, il est en prison

n. PA : ↑ oui

o. RP : après, il sort

p. PA : ↑ mm

q. RP : il travaille un peu

r. PA : mm + ↑ oui

s. RP : il travaille un peu avec le bateau

t. PA : ah ! oui oui + oui et ++

u. RP : et après + après qu'est-ce qu'il fait ?

v. PA : *conosce* à la/à un fille" (1995, p. 28)¹⁴

Perdue note bien que Paula, « vraie débutante », n'arrive à formuler que « peu de choses » en L2 au cours de cette vingtaine de tours de parole, et que « pour ce faire, elle s'appuie sur l'étayage fourni constamment par RP » (1995, p. 28), ce qu'il paraphrase, un peu plus loin, en disant que « les questions de RP étayent la tentative de Paula et, ensemble, ils arrivent à construire une partie du discours » (1995, p. 31). Mais l'analyse n'est guère poussée plus loin.

Que le dire de Paula en L2 soit tributaire des questions que RP lui pose dans sa propre L1, que son dire exolingue s'appuie constamment sur le dire du natif avec lequel elle s'efforce de communiquer, est manifeste, y compris pour

le *mm* de Paula (énoncé *p*), dont RP lui a antérieurement (dans les énoncés *f* et *i*, non repris ici) donné pas moins de quatre exemples, au point qu'à s'en tenir aux seules répliques de Paula, on a moins affaire à un récit, qu'à la confirmation ou l'approbation réitérée du récit que lui suggère RP par ses questions, dont Paula sait, probablement, qu'elles n'en sont pas véritablement pour lui. Perdue l'admet, mais dans son analyse de ce pseudo-récit, il ne tient guère compte du style d'étayage que RP adopte ici. Et pourtant, RP aurait pu en adopter un autre. Il aurait pu éviter les *mm*, empruntés sans doute aux consignes que se donnent les psychologues dans leurs interviews « non directives ». Il aurait pu opter pour un dire plus « correct », plus proche de la représentation grammaticale traditionnelle du français, et user de questions par inversion, plutôt que par *est-ce que*. Ou bien, à l'opposé, il aurait pu, face à son interlocutrice balbutiante, opter pour un « parler bébé » français et dire, en place de *il travaille un peu avec le bateau* (énoncé qui est d'ailleurs d'une acceptabilité douteuse), *Charlot travailler bateau ?* Bref, si RP avait étayé le dire de Paula autrement qu'il ne le fait, la construction conjointe de ce pseudo-récit en aurait été changée, et les données recueillies sans doute quelque peu autres. Pourquoi Perdue n'analyse-t-il pas davantage le dire de RP, sans lequel celui de Paula ne serait pas ce qu'il est ? Pourquoi ne remarque-t-il pas que, dans cet échange langagièrement inégal, le dire du fort (RP) ne s'inscrit pas seulement dans la langue française mais aussi dans une certaine culture de celle-ci (celle des interviews, qui commande à ses *mm* ; celle, quelque peu pédagogique, de ses *est-ce que*) ? Il y a là une contradiction qui ne semble pas avoir échappé à Perdue, puisque dans sa conclusion il admet que l'étude des « interactions langagières auxquelles prend part l'apprenant » est le « prolégomène à l'étude de l'acquisition linguistique » (1995, p. 174). Si tel est le cas, pourquoi Perdue analyse-t-il le dire du faible (PA) sans vraiment tenir compte du dire du fort (RP) lui imposant sa langue ? Il n'y a probablement pas de réponse simple à cette question. Des raisons anecdotiques (quand Perdue a recueilli et analysé ce pseudo-récit, la notion « d'étayage » n'était guère familière aux acquisitionnistes¹⁵) ou empiriques (il est impossible d'enregistrer la totalité des productions langagières en L2 auxquelles peut être confronté un apprenant qui vit au milieu des natifs de celle-ci) ont pu jouer leur rôle. Mais d'autres raisons, relevant de (pré)conceptions plus héritées que pensées, y jouent aussi probablement le leur. Perdue adopte, dans l'analyse de l'acquisition des L2, un point de vue qui nous paraît trop proche de celui de Chomsky pour être pleinement compatible avec celui à partir duquel a été élaborée la notion « d'étayage ».

Ainsi, pour peu qu'on accepte de généraliser l'analyse de ces deux « cas », les études « acquisitionnelles », qu'elles soient ou non « appliquées » à l'appropriation scolaire des L2, apparaissent comme souvent tentées par un certain « physicalisme » ou « naturalisme »¹⁶, dont il convient de dire qu'il était largement étranger aux fondateurs des sciences cognitives, des mathématiciens

préoccupés par l'élaboration de modèles automatisables à même de simuler artificiellement certaines activités humaines sans pour autant assimiler ces modèles à ce qui peut réellement se passer dans le cerveau humain (voir les « textes fondateurs » des *Sciences cognitives*, 1995).

De la coutume dans l'appropriation des langues

Ce « physicalisme » ou « naturalisme » ne permet guère, à notre avis, de reproduire rationnellement en pensée ce qui peut effectivement se passer quand quelqu'un s'approprie, scolairement ou non, une langue, activité qui est, d'évidence, de l'ordre de l'action individuelle en contexte culturellement déterminé, avec ce que cela implique quant aux représentations mobilisées et aux finalités poursuivies. Il en résulte que, à nos yeux, la science de cette activité relève au moins autant d'une anthropologie culturelle que d'une anthropologie physique ou, si l'on préfère, qu'elle s'explique autant par des raisons que par des causes. Il ne s'agit pas, bien entendu, de nier l'existence de ce qui assure physiquement cette activité apparemment propre à l'espèce humaine qu'est l'appropriation d'une langue, ni de négliger ce que les neurosciences ont pu nous en dire, particulièrement durant ces dernières années, mais d'indiquer (difficile de faire plus en quelques lignes) en quoi cette activité est aussi tributaire de croyances culturelles devenues peu à peu « seconde nature ». Ce qui revient à tenter de raisonner l'appropriation des langues, et plus spécifiquement des L2, d'un point de vue qui tient compte des travaux qui, depuis plus d'un demi-siècle, ont montré combien les « idées innées », ici celles qui sont supposées catégoriser les langues et notre universelle raison, dépendent de l'histoire et des cultures qui les ont façonnées de génération en génération. En particulier, ceux de Elias (1939) montrant que nos réactions en apparence les plus instinctives ou les plus intimes sont, pour la plupart, le résultat d'un séculaire processus de civilisation (voir par exemple, Elias, 1973) ; ceux de Leroi-Gourhan (1964) dont l'intuition majeure est que le langage n'est pas dissociable du geste utile et des techniques au moyen desquelles l'homme a su l'outiller (voir le premier tome) ; ou Gibson et Tingold, 1993) ; ceux de Goody ([1977], 1979) soulignant combien l'écriture a transformé nos modes de raisonnement, et partant notre raison ; et tous ceux qui insistent sur le fait que les langues n'existent pas en soi, qu'elles n'existent que pratiquées par des individus, lesquels sont certes doués de capacités linguistiques innées, quoique sans doute plus diversifiées qu'on ne le dit, qui vivent dans des communautés qui ne sont pas que linguistiques, et qui s'outillent différemment (les dictionnaires des caractères chinois n'ont que peu à voir avec les nôtres) quant à leurs pratiques langagières (voir ce que Auroux, 1994, entend par « grammatisation »). Sans qu'il soit question de reprendre ici l'apport, considérable à nos yeux, de ces travaux, précisons brièvement, dans leur perspective, trois des notions dont il vient d'être question.

D'abord celle qui permet à Comenius de raisonner *a priori*, à savoir celle des finalités dans l'activité humaine, dont fait partie l'appropriation des langues. On sait à quelles finalités conduisent les « causes finales », mais le raisonnement téléologique, qui n'est pas nécessairement le « syllogisme pratique » d'Aristote, nous paraît inévitable dans ce domaine. Comme l'observe Jolibert à propos de l'éducation en général, « Nulle science positive ne peut lui fournir, à cause de sa modestie même, cette finalité qui sert de guide pratique à toute action » (1987, p. 124). S'approprier une langue, qu'on se place du côté du fort (la mère ou l'enseignant) ou du côté du faible (l'enfant ou l'élève), suppose la faculté d'attribuer à son partenaire une intention dont la « science positive » n'existe pas encore, mais qui est néanmoins au fondement de tout acte éducatif, fût-il langagier.

Les démographes, les économistes, voire certains cognitivistes admettent que l'être humain se comporte autant en fonction des représentations qu'il se fait du réel que des contraintes objectives (matérielles, biologiques, sociales) dans lesquelles il est pris : si la dynamique des populations humaines ne suit pas celle des populations animales, c'est qu'elles sont constituées d'êtres qui agissent en fonction de leurs croyances plus que de paramètres biologiques ou écologiques; si l'interprétation que les acteurs économiques se font d'un événement est souvent plus déterminante dans leur décisions que sa réalité objective, c'est que la croyance collective finit par autoréaliser cette interprétation (la Bourse en donne tous les jours des exemples); de récentes recherches en neurosciences paraissent attester que l'agir effectif et le souvenir ou l'imagination de cet agir suscitent des réactions identiques, compte tenu des instruments utilisés (IRM, TEP¹⁷), dans notre cerveau. Le moins qu'on puisse dire est que ces représentations, dites parfois subjectives, sont peu prises en compte, dans leur activité scientifique même, par nombre de linguistes, psycholinguistes et didacticiens des langues. Ils s'outillent, par exemple, de catégories et de distinctions (entre autres, celles de « voyelle » et de « consonne », de « mot » et de « phrase », de « nom » et de « verbe », etc.) dont le passé culturel est plus évident que leur physicalité ou universalité¹⁸, et rares sont ceux qui signalent les artefacts qui peuvent en résulter dans leurs études. Il y a souvent chez eux comme une réticence à admettre que leur regard d'observateur modifie inévitablement l'objet observé, réticence qui est d'autant plus grande que cet objet, qu'il s'agisse d'étudier scientifiquement une langue ou de son appropriation, n'offre que peu de résistance au regard de celui qui l'observe. Pour reprendre de Saussure, ce ne sont pas là des sciences qui « opèrent sur des objets donnés à l'avance et qu'on peut considérer ensuite à différents points de vue », mais des sciences qui oeuvrent dans un domaine où « on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet » ([1916], 1974, p. 24). D'où une certaine propension, en quelque sorte compensatoire, à se vouloir d'autant plus « descriptiviste » ou « objectiviste » qu'on sait, intimement, avoir quelque difficulté à l'être.

Revenons enfin brièvement sur cette notion d'« étayage » dont Perdue (1995) parle sans trop la réinvestir dans ses analyses. Elle a été élaborée, à notre connaissance, par Bruner au cours des années 70, dans une perspective plus proche de celle d'Austin (et de sa théorie des actes de parole) ou du « second » Wittgenstein (il est souvent question de « boîte à outils » mentale chez Bruner) que du Chomsky de ces années-là, même si elle n'est pas incompatible avec son LAD. *Etayage* traduit un peu approximativement *scaffolding* (littéralement, « échafaudage »), car on « échafaude » pour construire alors qu'on « étaie » ce qui est déjà construit et menace ruine. Bruner (1987) use de *scaffolding* sans vraiment en faire un concept clé, préférant celui de *Language Acquisition Support System* (ou LASS) posé comme un indispensable complément à celui du LAD. Pour lui, « la compétence humaine est à la fois biologique par son origine et culturelle par les moyens à travers lesquels elle s'exprime » (1987, p. 17), les langues étant « le moyen d'interpréter et de réguler la culture » (*ibid.*, p. 18). Ce qui fait que « la seule manière d'apprendre l'usage d'une langue, c'est de l'utiliser pour communiquer » (*ibid.*, p. 110, souligné dans le texte¹⁹) en tant que « membre d'une communauté culturelle » (*ibid.*, p. 115). Conception que Bruner résume fort bien dans ces quelques lignes :

Ainsi cet apprentissage fournit non seulement le moyen de faire des choses avec les mots, mais également d'agir à l'intérieur de la culture. Cela entraîne la nécessité de coordonner son propre langage aux exigences de l'action dans le monde réel, mais aussi de le faire selon les voies prescrites par la culture impliquant des personnes réelles. Il n'est pas surprenant que les adultes agissent non seulement comme des membres accomplis de la communauté linguistique (accordés à l'enfant pour l'occasion), mais aussi comme membres tendrement exigeants de la culture dans laquelle l'enfant doit entrer. (*ibid.*, p. 116)

Éducation qui passe par un constant « réglage minutieux » (*ibid.*, p. 33 ou p. 144) du dire de l'adulte en fonction de ce qu'il lui en paraît reprenable par l'*infans*, et qui engage tout un « système d'anticipations réciproques très complexes qui change l'attachement biologique initial entre la mère et l'enfant en quelque chose de plus subtil et de plus sensible aux particularités individuelles et aux formes de pratique culturelle » (*ibid.*, p. 20). En résumé, pour Bruner, « c'est l'interaction entre le LAD et le LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique et, en même temps, dans la culture à laquelle le langage donne accès » (*ibid.*, p. 15). Point de vue qui viserait à « combler le vide entre une position empiriste impossible et une position innéiste miraculeuse » (*ibid.*, p. 34), et qui est loin d'être invalidé par les recherches actuelles portant sur le développement du langage chez le petit enfant. Une recension récente, qui ne se réfère pas à Bruner, constate que l'enfant adopte, avant même la période du babillage, les intonations et les inflexions de la « langue » parlée par les

personnes qui prennent soin de lui: « les données interlangues qui s'accumulent depuis la fin des années 1980 permettent de penser que l'interaction avec la langue de l'environnement est manifeste dès le début de la période de babillage » (Hallé, 1998, p. 10).

Si c'est donc bien à partir d'une « nature » (celle des contraintes biologiques héritées de l'espèce) que l'enfant apprend à parler, c'est d'une « nature » très précocement « accoutumée » (en particulier à ce que les psycholinguistes appellent, de façon commode mais là aussi très approximative²⁰, « la langue de l'environnement ») que l'enfant se développe. Les propositions de Bruner, déjà bien élaborées à la fin des années 70, ne seront pas reprises par les spécialistes européens de « l'acquisition des L2 » avant le début des années 1990²¹, sans doute parce qu'ils sont restés longtemps des adeptes, avoués ou non, de l'innéisme chomskyen. Les premiers à les avoir adoptées, à notre connaissance, sont Dausendschön-Gay et Krafft, lors du *Troisième Colloque « Interaction et acquisition »* en 1990, en faisant observer que les recherches menées de ce point de vue « vont à l'opposé de théories cognitivistes qui comprennent le sujet comme un système fonctionnel (Piaget) ou comme un organisme qui ne demanderait à son environnement [...] qu'un événement déclencheur pour se mettre en route selon un programme génétique préconçu (cf. Lenneberg et Chomsky) » (1993, p. 8). Ajoutons que le point de vue de Bruner ne nous semble guère éloigné de celui de Bronckart qui, se fondant sur une critique des théories écartant les « propriétés socio-historiques fondamentales des discours et de leurs conditions d'apprentissage » (1996, p. 57), préconise « une démarche de psychologie développementale qui, plutôt que de se centrer sur les seules ressources mentales ou 'cognitives' de sujets 'autonomes' accepte de prendre en compte le rôle des interventions formatives, et tente [...] de conceptualiser les interactions sociales au travers desquelles se forment les capacités discursives » (*ibid.*, p. 55). Point de vue qui nous intéresse d'autant plus qu'il remet en cause une idéologie encore dominante dans les sciences humaines et sociales, celle voulant qu'elles prennent modèle sur les sciences de la nature (conçues de façon positiviste), et qui tend à occulter le fait qu'elles oeuvrent sur des objets dont la « nature » est non seulement travaillée par les traditions culturelles, mais aussi complexifiée par les représentations que s'en font et les sujets observés et ceux qui font profession de les étudier scientifiquement, quelles que soient les précautions prises pour « objectiver » leur regard.

Bref, ce qui nous permet de nous approprier une langue est certes déterminé par la « nature », c'est-à-dire par une base neuro-biologique étudiable physiquement, mais aussi par tout un ensemble de connaissances ordinaires apprises, au sein de pratiques sociales, auprès d'un partenaire attentif à nous les communiquer, même si elles sont souvent devenues pour lui une « seconde nature ». Et notons, nous ne pouvons guère agir sur les composantes physiques de cette

appropriation, alors que nous le pouvons, de manière limitée mais réelle, en ce qui concerne ses composantes culturelles. Dans un *Essai sur les fondements de la psychologie* écrit autour de 1812, essai (voir Maine de Biran, 1942) qui a le mérite de ne pas trop simplifier le débat toujours actuel entre *mind* et *body*, Maine de Biran s'écriait dans le style de son temps : « O psychologie, préserve-toi de la physique. » Certes, cette mise en garde est à prendre avec une certaine distance au temps des neurosciences, dont le présupposé « physicaliste » n'exclut pas l'étude des représentations (voir ci-dessus), et certes l'appropriation de la coutume, y compris langagière, engage inévitablement, si particulière qu'elle soit, une faculté naturelle dont on n'a pas montré jusqu'à maintenant qu'elle variait selon les sous-espèces ou les races. Mais elle nous paraît toujours d'actualité en ce qui concerne les spécialistes des sciences cognitives qui extrapolent, un peu vite à notre avis, les résultats « physiques » des neurosciences à des domaines qui ne sont pas exactement les leurs.

Notes

- ¹ Nous utilisons ce terme, ou celui d'*appropriation*, afin de nous distancier de l'opposition *acquisition vs. apprentissage*, telle qu'elle s'est répandue, à partir de Krashen, dans nombre de travaux contemporains. Comme nous le verrons, surtout dans nos seconde et troisième parties, cette opposition nous semble fragile.
- ² Publiée d'abord en tchèque alors qu'il travaillait à sa *Ianua*, il acheva de la traduire en latin en 1638, mais elle ne parut qu'en 1657 dans ses *Didactica Opera omnia*.
- ³ Dans une préface, intitulée « L'actualité de Jan Amos Comenius » à un recueil des textes de Comenius paru en 1947 sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O., préface que J. Prévot a republiée, presque intégralement, à la fin de *L'utopie éducative : Comenius* (Prévot, 1981).
- ⁴ J.-B. Piobetta (1952) omet, dans les extraits de Comenius qu'il a publiés et traduits, tout ce qui approche de près ou de loin du théologique. J. Prévot, qui reconnaît pourtant que Comenius a reçu une bonne formation théologique et qui écrit que « l'on ne saurait être trop prudent lorsque l'on parle du 'naturalisme' de Comenius » (1981, p. 22), n'en saute pas moins, dans sa traduction, les quatre premiers chapitres relatifs à « la fin ultime de l'homme », débutant au chapitre V probablement parce qu'il y est question de « la nature ». B. Schneuwly ne craint pas d'écrire que la *Didactica Magna* « intègre les préceptes et les principes didactiques développés par d'autres auteurs en un système cohérent dont la base n'est, pour la première fois, pas biblique et théologique mais qui correspond aux tendances philosophiques de son époque » (1990, p. 22), citant à ce propos la rencontre de Comenius avec Descartes à Leiden, alors que ce dernier accuse Comenius, dans une lettre à Mersenne, de confondre vérités d'expérience et vérités révélées. Seul B. Jolibert, dans son « Introduction » à la dernière traduction française de la *Didactica Magna*, admet que la radicalité du projet éducatif de Comenius se fonde « sur une métaphysique cohérente qui elle-même repose sur une théologie solide » (1992, p. 8).

- ⁵ Rappelons que, pour lui, le «cerveau» n'était qu'un mélange de terre et d'eau et qu'il plaçait le siège de l'intelligence non dans celui-ci mais dans le «coeur».
- ⁶ Ce que Piaget juge «surprenant en plein XVIIe siècle» (Prévot, 1981, p. 279).
- ⁷ Ce long sous-titre n'est ni reproduit ni traduit dans *La grande didactique* (1992): «*FUNDAMENTA, ex ipsissima Rerum natura eruuntur :VERITAS, artum Mechanicarum parallelis exemplis demonstratur :SERIES, per Annos, Menses, Dies, Horas, disponitur :VIA, denique in effectum haec feliciter deducendi, facilis & certa ostenditur.*»
- ⁸ Ce terme est emprunté à R. Balibar (1985), pour qui «l'institution de la langue française» résulte historiquement du «colinguisme» (latin-français, mais aussi anglais-allemand-français) des clercs qui l'ont très progressivement instituée en langue royale puis nationale.
- ⁹ Krashen a commencé à développer son «modèle» vers le milieu des années soixante-dix. McLaughlin (1978), l'un de ses premiers critiques, cite dans sa bibliographie huit articles de Krashen parus entre 1975 et 1977, qui portent plus ou moins sur ce «modèle» (certains étant alors non publiés ou diffusés sous forme de *papers*). Remaniés ou non, quelques-uns de ces articles seront repris, avec d'autres plus récents, dans Krashen (1981), avant de re-exposer son modèle, dans Krashen (1982) et dans Krashen et Terrell (1983) où il l'applique à l'enseignement des L2. Réflexion qui ne se veut donc pas strictement didactique et qui, en se prolongeant dans Krashen (1985) et dans Krashen (1989), a intégré une partie des critiques qui en ont été faites (en particulier par McLaughlin, Bialystok, Bibeau, Gregg, Odlin, etc.).
- ¹⁰ Dans une reformulation relativement récente de sa théorie (celle dite *Theory of Government and Binding*, ou du «gouvernement et du liage»), Chomsky continue à espérer «qu'il sera finalement possible, d'une façon ou d'une autre, de dériver les propriétés complexes de langues naturelles particulières, et même de définir entièrement la grammaire noyau d'une langue avec toutes ses conséquences empiriques, à partir de l'ensemble des paramètres de la théorie linguistique générale (la Grammaire Universelle, G.U.) une fois ceux-ci fixés» (1987, p. 78).
- ¹¹ Notons que l'«enseignement formel» dans les traditions culturelles qui ignorent la science des grammairiens, ou qui la considèrent comme trop incertaine ou métaphysique pour être enseignable dans le primaire et le secondaire, ne correspond pas exactement à la caractérisation qu'en donne Krashen.
- ¹² Cet ouvrage s'inscrit dans le programme «Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés», programme mené, sous l'égide de *European Science Foundation*, dans cinq pays européens (Allemagne, Angleterre, France, Pays-Bas et Suède).
- ¹³ Par exemple, p. 46, à propos d'une informatrice qui a suivi «des cours pour réfugiés», mais qui n'a pas été en état d'en profiter ; ou p. 114, à propos d'une autre qui a suivi un cours d'anglais L2, ayant une «influence néfaste» sur ses productions.
- ¹⁴ La flèche ↑ indique une intonation montante ; les signes + ou ++, des pauses plus ou moins importantes ; les astérisques encadrant un mot, un emprunt à la L1.
- ¹⁵ Son ouvrage constitue «un léger remaniement de la partie principale de (sa) Thèse d'Etat» soutenue à la fin des années 80.
- ¹⁶ Rappelons que le mot latin *natura* a été utilisé pour traduire le grec *phusis*, «un des termes les plus importants du vocabulaire philosophique des Grecs» (Pellicer, 1966,

- p. 17), lequel a très tôt désigné « tous les caractères innés d'un être, ceux de l'esprit comme ceux du corps » (*ibid.*, p. 18). Rappelons aussi que la dite « métaphysique » d'Aristote signifiait simplement, dans les premières publications de ses oeuvres, « ce qui vient après » la *Phusis*.
- 17 Imagerie fonctionnelle à Résonance Magnétique ; Tomographie par Émission de Positrons.
- 18 La réalité physique d'un [a] ou d'un [b] varie sensiblement, y compris à l'intérieur d'une langue, selon les environnements immédiats et selon les locuteurs. Les langues occidentales ont longtemps relevé de la *scriptio continua*, et les blancs entre les « mots » ne sont que le résultat d'un très lent, pour reprendre Elias, « processus de civilisation », où la pédagogie des *grammaticii* latins a sans doute joué un rôle essentiel.
- 19 Les traducteurs ont traduit ici *language* par *langage*, mais *langue* convient mieux au contexte.
- 20 Cette « langue de l'environnement » n'est, en fait, qu'une sous-variété (la variété que pratiquent les proches de l'enfant, mais plus ou moins adaptée au « parler (du) bébé ») de la « langue » en question, sous-variété qui est employée dans un « environnement » qui n'est pas que linguistique (mais aussi gestuel, olfactif, affectif, nutritif, matériel, etc.).
- 21 En attestent, par exemple, deux contributions de Vasseur : la première, publiée dans un ouvrage collectif (François *et al.*, 1990), ne se réfère pas à Bruner, tout en rappelant que de « nouveaux développements de l'analyse des aspects interactionnels de la communication » ont souligné « le fait que l'apprenant n'est que l'un des participants de l'échange et que cet échange ne peut donc être qu'une construction à deux » (1990, p. 240) ; la seconde, publiée en 1993 dans la revue de l'association *Encrages*, fait état de « l'influence croissante des écrits de Vygotski et de Bruner » qui réhabilitent le terme et la notion « d'apprentissage » au sens de Krashen (1993, p. 240).

Bibliographie

- Auroux, S. 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège, Mardaga.
- Besse, H. (à paraître). « Quelques jalons sur l'histoire de la notion de 'didactique' . »
- Besse, H. et R. Porquier. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier-Didier (coll. LAL).
- Bronckart, J.P. 1996. « L'acquisition des discours. » *Le français dans le monde*. Recherches et Applications. Numéro spécial : « Le discours : Enjeux et perspectives », coord. par S. Moirand, juillet, pp. 55–64.
- Bruner, J.S. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz. [Ouvrage qui reprend et traduit en français des articles parus entre 1972 et 1982.]
- Chomsky, N. 1966. « Linguistic theory. » In R.G. Mead (réd.), *Language Teaching : Broader Contexts*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages : Reports of the Working Committees. New York : MLA Materials Center, 1966, pp. 43–49. [Traduit en français dans *Le français dans le monde*, 88, 1972.]

- . 1987. *La nouvelle syntaxe : Concepts et conséquences de la théorie du gouvernement et du liage*. Traduit de l'anglais par L. Picabia. Préfacé et commenté par A. Rouveret. Paris, Seuil. (Coll. Travaux linguistiques).
- Comenius, J.-A. 1992. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Traduction M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget, B. Jolibert. Paris, Éditions Klincksieck.
- . 1952. *La grande didactique*, extraits, introduction et traduction par J.-B. Piobetta. Paris, Presses Universitaires de France.
- Dausenschön-Gay, U. et U. Kraft. 1993. « Présentation » (des Actes du Troisième colloque « Interaction et acquisition », Bielefeld 1990). *AILE*, 2, printemps-été, 3-8.
- Du Marsais, C. 1722. *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris, E. Ganeau.
- . [1755] 1966-1967. « Education » tome 5, in *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Nouvelle impression en fac-similé de la première édition de 1751-1780. Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromman Verlag (Günter Holzboog), pp. 397-403.
- Elias, N. [1939] 1973. *La civilisation des moeurs*. Traduit de l'allemand par P. Kamnitzer. Paris, Calmann-Lévy.
- Faltis, C. 1984. « A commentary on Krashen's Input Hypothesis. » *TESOL Quarterly*, 18(2), pp. 352-357.
- Gibson, K.R. et T. Ingold (éd.) 1993. *Tools, Language and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goody, J. [1977] (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Traduit de l'anglais et présenté par J. Bazin et A. Bensa. Paris, Éditions de Minuit (Coll. « Le sens commun »).
- Grammaire générale et raisonnée*. [1660] 1780. Quatrième édition. Paris, Durand neveu.
- Halle, P.A. 1998. « Les productions vocales des jeunes enfants français : convergence vers le modèle adulte. » *Langue française*, 118, mai, pp. 6-25.
- Jolibert, B. 1987. *Raison et éducation*. Paris, Éditions Klincksieck.
- Krashen, S. 1973a. « Lateralization, language learning, and the critical period : Some new evidence. » *Language Learning*, 23, pp. 63-74.
- . 1973b. « Mental abilities underlying linguistic and non-linguistic functions. » *Linguistics*, 115, pp. 39-55.
- . 1975. « The development of cerebral dominance and language learning : More new evidence. » In D.P. Dinto (éd.), *Developmental Psycholinguistics : Theory and Applications*. Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 179-192.
- . 1977. « The left hemisphere. » In M.C. Wittrock (éd.), *The Human Brain*. New Jersey, Prentice Hall, pp. 107-125.
- . 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- . 1985. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London, Longman.
- . 1989. *Language Acquisition and Language Education*. New Jersey/London, Prentice Hall International.
- Krashen, S. et R. Harshman. 1972. « Lateralization and the critical period. » *UCLA Working Papers in Phonetics*, 23, pp. 13-21.

- Krashen, S. et H.-W. Seliger. 1975. «The essential contributions of formal instruction in adult second language learning.» *TESOL Quarterly*, 9 (2), pp. 173–183.
- Krashen, S. et T. Terrell. 1983. *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Oxford/San Francisco, Pergamon/Alemany.
- Leroi-Gourhan, A. 1964. *Le geste et la parole*. 1. *Technique et langage*. Paris, Éditions Albin Michel.
- McLaughlin, B. 1978. «The Monitor model : Some methodological considerations.» *Language Learning*, 28, pp. 330–332.
- . 1987. *Theories of Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- Montaigne, M. de [1588] 1927. *Essais de Messire Michel de Montaigne*, publiés sur l'exemplaire de Bordeaux, avec une introduction par Fortunat Strowsky. Paris, Éditions de la Chronique des Lettres Françaises.
- Pascal, B. [1662] 1977. *Pensées*. Édition de Michel Le Guern. Paris, Gallimard.
- Piaget, J. [1957]. «L'actualité de Jan Amos Comenius», republié dans J. Prévot, *L'utopie éducative : Comenius*, pp. 265–283.
- Perdue, C. 1995. *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Paris, CNRS Éditions.
- Piatelli-Palmarini, M. (réd.) 1979. *Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Seuil.
- Prévot J. 1981. *L'utopie éducative : Comenius*. Paris, Éditions Belin.
- Radonvilliers, C.F. Lizarde de. 1768. *De la manière d'apprendre les langues*. Paris, Saillant.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes : Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier-Crédif. (coll. LAL).
- Saussure, F. de [1916] 1973. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- Schneuwly, B. 1990. «Didactique : Quelques notes sur son histoire.» *DFLM* [Didactique du Français Langue Maternelle.] *Lettre de l'Association*, 7, pp. 22–24. *Sciences cognitives. Textes fondateurs 1943–1950*. Wiener, Rosenblueth, Bigelow, McCulloch, Pitts, von Neumann, Hebb, Weaver, Shannon, Turing (1995). Rassemblés et traduits par A. Pélissier. Présentés et annotés par A. Tête. Paris, Presses Universitaires de France.
- Vasseur, M.-T. 1990. «La communication entre étrangers et autochtones : Stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre.» In F. François *et al.*, *La communication inégale*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 239–260.
- . 1993. «Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère.» *AILE*, 2, printemps-été, pp. 25–60.