Le rôle de l'enseignement dans l'acquisition d'une langue étrangère

Autor(en): **Wokusch, Susanne**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): **- (1990)**

Heft 3

PDF erstellt am: **24.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-870710

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans le présent article, nous nous proposons d'une part de retracer — très superficiellement — quelques développements récents dans la recherche sur l'acquisition d'une langue étrangère en République fédérale d'Allemagne. D'autre part, cet article se veut polémique: Nous allons en effet confronter le «bon sens» de l'apprenant-e et de l'enseignant-e aux réflexions des théoricien-ne-s.

Nous commencerons par un résumé critique d'un important courant de réflexion théorique en RFA dont les principaux représentants sont H. Wode et S.W. Felix, le dernier étant un élève du précédent; tous les deux se distinguent par un grand scepticisme quant à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère (L2).

Ensuite, nous allons présenter un ouvrage très récent de W. Butzkamm, un des didacticiens les plus renommés de RFA, qui se situe à cheval entre la théorie et la pratique.

Pour finir, nous ajouterons à cela quelques idées personnelles, issues d'observations et de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère. Nous sommes en effet convaincue qu'une telle confrontation avec une introspection compétente peut contribuer à valider ou invalider des théories d'acquisition d'une deuxième langue.

Les théories

En RFA, les réflexions théoriques sur l'acquisition d'une L2 et la didactique des L2 sont menées pour la plupart par des anglicistes; ceci n'a rien d'étonnant puisque l'anglais est la langue la plus apprise et la plus enseignée dans ce pays. Ainsi, les trois auteurs à qui nous nous référons dans cet article sont tous des anglicistes.

— Henning Wode, angliciste à l'université de Kiel, a présenté en 1981 son livre intitulé *Learning a second language: an integrated view of language acquisition*[1]. Il s'y efforce d'intégrer les différents types d'acquisition d'une langue dans un seul modèle qui doit rendre compte des points communs et des différences de types d'acquisition (p. ex. acquisition de la L1, d'une L2 dans les contextes scolaire et naturel, d'un pidgin etc.). Wode étudie tout particulièrement l'allemand et l'anglais et en tant que L1 et en tant que L2. Nous ne pouvons présenter ici ses réflexions dans toute leur étendue. Nous nous limiterons donc à résumer brièvement son point de vue par rapport à l'acquisition d'une L2 dans un milieu scolaire; il en sera de même pour le deuxième théoricien que nous présenterons ci-après, S.W. Felix.

Lorsqu'il s'agit de déterminer l'apport potentiel de l'enseignement dans l'acquisition dans un contexte scolaire, une question fondamentale se pose: celle de savoir si l'être humain apprend une langue comme il apprendrait, disons, à résoudre des équations en algèbre ou bien si au contraire, il dispose de ce que l'on a appelé *des structures linguo-cognitives,* structures cognitives servant uniquement à l'apprentissage de langues et qui ne sont guère influençables par l'enseignement.

C'est dans cette dernière direction que penche Wode; quant à l'enseignement d'une L2, il va même jusqu'à poser la question: «Does the student learn because of the teaching methods or inspite of them?» (Wode, p. 75) — sans être toutefois en mesure de fournir de réponse à cette délicate question.

Wode déplore le manque de fondements empiriques et théoriques qui rend l'élaboration d'hypothèses viables très difficile (p. 299-313). Néanmoins, il postule l'existence de systèmes linguo-cognitifs innés qui feraient partie du fonctionnement cognitif général de l'humain et se trouveraient en interaction permanente avec celui-ci. Ces systèmes linguo-cognitifs seraient spécialisés dans le traitement du côté formel du langage et comprendraient certaines stratégies d'acquisition.

Les deux principes fondamentaux (et universels) de l'acquisition d'une langue sont d'après Wode la décomposition de structures-cibles (*decomposition of target structures*) et la séquence de développement (*developmental sequence*).

1. Tübingen, 1981.

Le principe de la décomposition de structures-cibles signifie que des structures complexes sont d'abord décomposées en différents éléments plus simples qui seront réintégrés à leur tour, au cours du développement, dans la structure-cible ainsi reconstituée. La séquence de développement reflète donc les étapes de la réintégration de la structure décomposée dans la structure-cible.

Le principe de la séquence de développement rend compte du fait que l'ordre d'acquisition de structures linguistiques n'est pas arbitraire, mais au contraire systématique. En situation d'acquisition naturelle d'une L2, ces deux principes sont beaucoup plus strictement appliqués que dans l'enseignement (p. 304-5).

Comparant les différents types d'acquisition, Wode suggère en conclusion de ses réflexions:

> [...] I suggest that naturalistic acquisition of additional languages, as well as pidginization, borrowing, imperfect code switching, and, though with some modification, FLT [foreign language teaching] are governed by the same mechanisms.
>
> [Wode, p. 313]

Cette constatation a forcément un impact direct sur l'enseignement d'une L2 — Wode souligne:

> [...] it is also clear that learning a language in FLT can only be manipulated via the processing abilities naturally available to the learner.
>
> [Wode, p. 313]

Or, pour l'instant, nous ne les connaissons pas encore très bien, ces capacités d'apprentissage et de traitement d'information des apprenant-e-s. Et pourtant, l'enseignement des langues étrangères fonctionne — avec (plus ou moins de) succès depuis fort longtemps déjà; on est donc amené à supposer que dans une certaine mesure les enseignant-e-s de langues étrangères s'orientent depuis toujours instinctivement vers ces capacités de traitement naturelles.

Que nous offre alors la théorie de Wode pour améliorer la pratique de l'enseignement en vue d'une efficacité accrue? Ce qui s'impose, c'est évidemment de structurer la progression (surtout grammaticale) selon les séquences de développement naturelles, de tolérer les symptômes de décomposition, voire de les provoquer. Mais ce faisant, on se trouverait rapidement confronté a de grands problèmes: Ces phénomènes naturels d'acquisition ne pas encore suffisamment explorés pour permettre un essai pratique; qu'en est-il par exemple des variations inter-individuelles ?

Pour l'instant, ces perspectives semblent poser plus de problèmes qu'elles n'en résolvent...

— Les travaux de Sascha W. Felix s'inscrivent dans la même direction que ceux de H.Wode. Nous nous référons ici à son ouvrage *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*[2] où il s'intéresse de plus près à l'acquisition d'une L2 (l'anglais, en l'occurence) dans un contexte scolaire. Son estimation quant à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère est plus négative encore que celle de Wode.

Felix part de l'idée que l'acquisition d'une L2 se déroule selon certains principes internes; la tentative d'influer sur ce processus en manipulant des facteurs externes (p. ex. la progression grammaticale) ne peut réussir qu'au moment où le fonctionnement de ces principes et leur relation avec les variables externes des processus d'acquisition sont connus avec précision (p.4). Or, répétons-le, ceci est loin d'être le cas. Si on suit Felix, l'enseignement d'une langue étrangère est donc (encore) voué à l'échec.

Felix postule qu'il existe un nombre de processus mentaux spécifiquement linguistiques qui ne sont pas influençables par le contrôle de facteurs externes. La conséquence en est, selon Felix, que l'enseignant-e ne peut manipuler ces processus automatiques d'acquisition que dans d'étroites limites (p. 181). Le scepticisme de Felix envers l'enseignement ne s'arrête pas là: En ce qui concerne les compétences que les élèves acquièrent dans l'enseignement d'une L2 à l'école, Felix est d'avis qu'elles paraissent être à côté de l'objectif d'une compétence communicative créative — selon lui, les élèves apprennent seulement à manipuler des structures linguistiques (p. 183). Mais tout n'est pas de la faute de l'enseignement si durement critiqué par Felix. L'auteur lui-même évoque une autre raison pour les grandes difficultés qu'éprouvent surtout les apprenant-e-s adultes quand il s'agit d'acquérir une L2. Il présume que les structures linguo-cognitives fonctionnant automatiquement sont entravées par l'activité de structures cognitives générales concurrentes, aptes à résoudre des problèmes d'ordre général et répondant aux méthodes d'enseignement mais qui ne sont justement pas faites pour l'acquisition d'une langue (p. 293). C'est là, en quelques mots, le noyau de la théorie de Felix.

---

2. Tübingen, 1982.

— Selon les deux théories que nous venons d'évoquer, surtout d'après celle de Felix, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être efficace. Mais cette estimation pessimiste est-elle vraiment justifiée? Nous essayerons de relever quelques points critiques dans le paragraphe suivant.

Les théories ont-elles raison ?

Un premier problème se pose pour nous en ce qui concerne «l'automaticité» des processus d'acquisition de la L1 et d'une L2 dans un contexte naturel. A notre avis, même un observateur naïf peut aisément constater que l'acquisition de la L1 ne peut être que partiellement «automatique». Il suffit d'observer attentivement la communication parent-enfant pour constater que le langage des adultes est particulièrement ajusté aux capacités de l'enfant, qu'il est extrêmement concret, redondant, que les parents reverbalisent correctement ce que l'enfant leur dit, etc. A ceci s'ajoute la durée de l'acquisition de la Ll (qui peut durer toute une vie...). Il nous semble en effet que Wode et Felix ont trop négligé les facteurs «interaction» et «ajustement du langage aux capacités de l'apprenant-e» dans pratiquement tous les types d'acquisition d'une langue première ou seconde.

— Si l'on regarde de plus près la terminologie employée dans ces deux théories, et de nouveau plus particulièrement celle de Felix, on s'aperçoit d'un certain flou dans les définitions. Ainsi, les auteurs ne nous disent pas clairement ce que c'est qu'une compétence «complète» dans une langue (Ll ou L2). S'agit-il de la compétence d'un adulte avec tout ce que la formation scolaire contribue dans la maîtrise de la langue maternelle ou bien est-ce une compétence purement orale, sans enseignement formel, donc quasi analphabète? Et qu'entendent-ils précisément par acquisition «naturelle» d'une L2? En plus, nous avons l'impression que nos auteurs ne considèrent que les phases initiales de l'acquisition sans toutefois définir clairement les niveaux de compétence respectifs qu'ils étudient. Autre imprécision: lls ne tiennent pas compte des énormes différences de compétence dans la langue maternelle en relation avec le niveau socio-culturel de l'individu et de son entourage.

Mais c'est la conception de «langue» et de «langage» sous-jacente à ces théories qui nous paraît poser le plus grand problème. En effet, cette conception semble être trop homogène et

donc trop simplificatrice. A notre sens, le langage étant un poduit de l'évolution humaine, il est composé de plusieurs couches d'âge et de fonctions différentes à l'instar de notre système nerveux central. La communication, dans le sens de la «compétence de communication», n'est qu'une des fonctions du langage. Il est tout à fait possible de se passer de paroles pour communiquer des besoins vitaux. C'est peut-être là une des raisons pour lesquelles chez certains «acquéreur-esse-s naturel-le-s» la L2 se fossilise très rapidement: la compétence atteinte est suffisante pour la vie quotidienne. Une fonction plus abstraite, intellectuelle du langage est l'échange d'idées; cette fonction semble être beaucoup moins prise en considération par bien des théories d'acquisition d'une L2 (et même de Ll). A ce niveau, on rencontre une fusion du cognitif, de l'intellectuel et du verbal. A un niveau encore plus abstrait, le langage devient «pensée verbale» et/ou «support de la pensée», conception surtout liée au nom de L.S. Vygotski.

Ces deux dernières fonctions du langage dans la vie intellectuelle de l'individu semblent en même temps celles susceptibles d'être développées par l'enseignement. En effet, la communication d'idées, de relations ontologiques entre concepts au sens psychologique du terme ne peut aboutir que si elles sont encodées de manière adéquate. Ceci exige un choix conscient des moyens d'expression respectifs — ne serait-ce que la décision d'utiliser la bonne subjonction (cf. Butzkamm, p. 14). Il nous paraît évident que ceci dépasse de loin les processus linguo-cognitifs que postulent Wode et Felix.

Il nous paraît aussi évident que, même en langue maternelle, il y a bien des domaines linguistiques qui sont soumis à des règles — surtout dans le code écrit (n'évoquons ici que l'accord des participes passés en français). Nous présumons que l'exclusion de l'écrit de la théorisation linguistique ne se justifie pas dans nos sociétés occidentales car les codes oral et écrit ne sont probablement pas séparés psychologiquement chez la plupart des individus; nous pensons en outre que des contacts avec le code écrit (aussi en L2) sont extrêmement fréquents dans nos sociétés. On pourrait même supposer une prédominance de l'écrit chez la majorité des gens, surtout en ce qui concerne des questions de bon usage. Dans ce domaine, l'enseignement semble indispensable...

Nous pouvons donc conclure que le pessimisme de nos théoriciens envers l'enseignement d'une L2 n'est pas aussi justifié qu'ils nous laissaient entendre au premier abord.

C'est le tout récent ouvrage du didacticien allemand Wolfgang Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterichts*[3] qui va revaloriser davantage l'apport potentiel de l'enseignement dans l'acquisition d'une langue seconde.

La psycholinguistique de l'enseignement des langues étrangères

L'ouvrage de Butzkamm comprend deux parties; la première, théorique, traite de la question «comment apprend-on une langue étrangère?»; la deuxième, pratique, de l'enseignement: «comment enseigner des langues». Cette deuxième partie consistant en suggestions didactiques (surtout par rapport à l'anglais), nous nous limiterons ici à la présentation succincte de la partie théorique.

Butzkamm part lui aussi de l'idée qu'il faut considérer l'acquisition d'une langue étrangère à l'école dans le contexte de l'acquisition d'une langue en général, y compris l'acquisition de la Ll. Cependant, et contrairement à Wode et Felix, il considère l'acquisition de la Ll sous l'aspect de la «transmission de la langue» (*Sprachvermittlung*); ainsi, il tient compte du fait que l'acquisition de la Ll n'est pas purement «automatique» et que l'entourage du petit enfant y joue un rôle très actif, éventuellement même décisif. En plus, il constate (et en cite plusieurs exemples) que les enfants apprenant leur Ll exercent certaines structures souvent et longtemps; deux constatations donc, qui rapprochent considérablement l'acquisition de la Ll de l'acquisition d'une L2. Finalement, Butzkamm note que déjà l'acquisition de la langue maternelle prend beaucoup de temps et qu'il en va de même pour chaque apprentissage ultérieur.

Butzkamm souligne qu'une compétence bien développée en langue maternelle est une condition essentielle pour l'apprentissage ultérieur de toute autre langue (p. 19). Pour appuyer cette thèse, il rappelle le «double semi-linguisme» (*doppelte Halbsprachigkeit*) de bien des travailleurs immigrés en RFA; il entend par là des compétences incomplètes et dans la Ll et dans une L2 (p. 50-53).

Conformément à son postulat selon lequel la didactique doit profiter de l'étude de l'acquisition «naturelle» d'une langue, Butzkamm s'intéresse aux stratégies d'enfants bilingues qui se

3. Tübingen, 1989.

servent souvent d'une langue pour avancer dans l'autre en demandant p. ex. des équivalents qui leur manquent à des partenaires compétents. A l'origine de ce comportement «inquisiteur» il y a des motifs tels que la curiosité, un désir d'organisation ou d'une structure, le désir de vérifier l'exactitude d'une expression etc. (p. 24-29). Ces stratégies-là apparaissent aussi en classe de langue, à condition bien sûr de ne pas être bloquées par une méthode strictement monolingue...

En ce qui concerne la problématique de l'enseignement de la grammaire en didactique, Butzkamm prend une position intermédiaire entre la grammaire explicite et la grammaire implicite. Il compare la capacité de parler, comprendre, lire et écrire avec d'autres compétences (*skills*) comme par exemple de jouer du piano ou de pratiquer certains sports, et remarque que l'analyse et l'explication de telles activités jouent un rôle important dans leur apprentissage (p. 79). Dans la mesure où l'on progresse, les intermédiaires de l'apprentissage disparaissent et il en résulte un changement de la *Gestalt*. Ceci entraîne l'automatisation d'activités soumises jusque là à un contrôle conscient. Une condition fondamentale pour que ce changement puisse s'effectuer est l'exercice fréquent de la compétence à acquérir (selon le principe «c'est en forgeant qu'on devient forgeron»). Il faut donc communiquer dès le début en langue étrangère si elle est censée devenir un moyen de communication. La notion du changement de la *Gestalt* implique aussi qu'une régression vers des niveaux de compétence antérieurs n'est jamais exclue. Butzkamm se prononce donc pour l'explication dans l'enseignement de la grammaire tout en mettant en garde contre le danger de n'exercer que des compétences partielles, c'est-à-dire de ne pas se servir de la L2 comme moyen de communication.

Butzkamm est évidemment conscient du fait que ses deux principes du changement de la *Gestalt* et de l'«apprendre en faisant» n'expliquent pas tout dans l'acquisition de la grammaire. On sait qu'il est tout à fait possible d'acquérir une langue sans en connaître les règles de grammaire. Comment expliquer alors que normalement, on parle «bien» sa langue maternelle sans pouvoir en réciter les règles? D'après Butzkamm, il est vrai que nous sommes en mesure de choisir très consciemment nos mots mais en même temps nous sommes parfaitement incapables de dire pourquoi ils se combinent de telle façon et pas d'une autre. Pour s'approcher d'une réponse à ce problème (qui ne se limite bien sûr pas au langage et pas au seul être humain — comment p. ex.

un chat calcule-t-il ses bonds?), Butzkamm fait appel à la biologie moderne qui décrit ce phénomène comme «l'intelligence du corps», une raison sans conscience (Butzkamm, p. 86). Butzkamm emprunte aux biologistes le terme «appareil ratiomorphe» (*ratiomorpher Apparat*) afin de caractériser cette raison inconsciente. Dans cette conception, soutenue entre autres par Konrad Lorenz, la vie elle-même est vue comme un processus qui vise à accumuler des connaissances. C'est seulement la réflexion consciente qui est nouvelle et récente (Butzkamm, p.89). L'appareil «ratiomorphe» fonctionne sur la base de deux hypothèses fondamentales concernant le monde: Premièrement, nous attendons de la régularité et nous comptons sur la redondance dans notre univers; c'est-à-dire nous anticipons des situations sur la base de l'hypothèse qu'elles ressembleront à du déjà vécu. Deuxièmement, nous attendons que les choses et événements soient comparables et que nous puissions faire abstraction des différences. Ces deux hypothèses (et quelques autres) constituent pour ainsi dire le «mode d'emploi» pour notre perception (Butzkamm, p. 92-95). — Dans l'acquisition d'une langue, l'apprentissage «ratiomorphe» subconscient et l'apprentissage conscient s'entremêlent.

Entre ces deux modes «conscient» et «subconscient» il existe, suivant Butzkamm, une large zone de transition avec des domaines qui sont potentiellement accessibles au traitement conscient de l'information. Butzkamm souligne aussi que l'acquisition de la syntaxe élémentaire (acquisition probablement ratiomorphe) et l'acquisition du vocabulaire et de ce qui dépasse la grammaire élémentaire ne peuvent pas être comparées sans autre puisque l'apprentissage du vocabulaire fonctionne conformément aux lois générales d'apprentissage découvertes par les recherches sur la mémoire (p. 96). Butzkamm relève l'importance de l'apprentissage lexical dans l'enseignement et attire l'attention sur le vaste domaine des collocations, phrases figées, etc. (p. 97) et qui ont été négligés jusqu'ici par la recherche sur l'acquisition d'une L2 (p. 122).

En conclusion, Butzkamm demande que l'on tienne compte davantage de la «raison subconsciente» dans l'enseignement; ceci d'autant plus qu'il est d'accord avec Wode et Felix pour considérer la syntaxe (surtout la syntaxe élémentaire) comme un «monde à part»; c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons qualifié sa position envers l'enseignement de la grammaire d'«intermédiaire».

Butzkamm constate que la communication en langue étrangère ne suffit pas à elle seule pour acquérir une langue si le facteur «transmission» ne vient pas s'y ajouter: de nombreux étrangers n'arrivent jamais à parler couramment la langue de leur pays d'accueil.

L'introspection... et quelques remarques finales

Etant moi-même de langue maternelle allemande, j'ai appris le français d'abord à l'école et ensuite à l'université, le tout complété par le longs séjours en territoire francophone où j'ai eu aussi l'occasion d'enseigner l'allemand.

Dans ce qui suit, nous allons comparer ces expériences personnelles aux éléments théoriques que nous venons de présenter. Nous partons de l'idée qu'il s'agit d'acquérir une compétence orale et écrite. Il va de soi que cette comparaison ne peut être que subjective.

Nous avons effectivement pu constater l'activité des deux modes d'acquisition ratiomorphe et conscient. L'acquisition ratiomorphe que nous avons observée chez nous-même et d'autres se manifeste de toute évidence par un «déclic», un passage subit à un niveau supérieur. A l'apprentissage conscient par contre correspond plutôt l'impression d'un oubli progressif des règles apprises.

Nous avons remarqué que la communication surtout orale «sur le terrain» améliore nettement la compréhension et l'expression orales. Mais ceci est limité, dû à la moindre variation lexicale et structurale de la langue parlée par rapport à la langue écrite. A cela s'ajoute selon nous le danger supplémentaire de la fixation sur un registre trop « parlé». Si en plus le facteur «correction» manque et que les stratégies de communication prennent le dessus sur les stratégies d'apprentissage, la compétence se fossilise, parfois même se détériore. Dans le domaine de l'écrit, le séjour «dans le pays» peut avoir des conséquences presque néfastes. Le feedback, en ce qui concerne l'expression écrite, est pour ainsi dire absent et les occasions pour s'entraîner sont en général trop rares. Dans ce domaine, l'enseignement nous paraît donc fondamental puisqu'il permet de mettre à disposition de l'apprenant-e des bases solides sur lesquelles progresser. L'idéal serait évidemment que l'enseignement accompagne le séjour linguistique.

— Nous avons soumis la rédaction de cet article à une petite auto-observation. Au cours de cette observation, nous avons

remarqué que ce sont effectivement les collocations qui nous ont fait ouvrir le plus souvent le dictionnaire (qui n'était d'ailleurs pas d'un grand secours). Nous ne pouvons donc que confirmer les observations de Butzkamm en ce qui concerne l'importance de ce domaine entre le lexique «pur» et la grammaire tout en renvoyant aux travaux du lexicologue allemand F. J. Hausmann, spécialiste dans ce champ de recherche. Ne citons ici qu'un article: F. J. Hausmann, «Wortschatzlernen ist Kollokationslernen — Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen[4]».

L'enseignabilité d'une langue étrangère en général, nous l'avons vu, est loin d'être nulle. A cause de l'hétérogénéité du langage, bien connue d'ailleurs par les neuropsychologues[5], et qui engendre des différences d'organisation entre tout ce qui appartient au lexique au sens large d'un côté et tout ce qui est syntaxique de l'autre, de grands domaines sont parfaitement enseignables, p.ex., le vocabulaire, les collocations, les valences. Il est même possible d'en améliorer la mémorisation ainsi que le passage et l'ancrage dans la mémoire à long terme. En plus de cela, il ne faut pas négliger le fait qu'une langue se parle dans une communauté linguistique avec une culture et une civilisation propres et que l'acquisition de connaissances sur la culture des gens qui parlent la langue-cible fait à notre sens partie intégrante d'une maîtrise des quatre compétences fondamentales.

Le rôle précis de l'enseignement doit naturellement être défini par rapport aux objectifs à atteindre. Même si l'objectif est uniquement la compétence orale, l'enseignement, conçu en fonction de cet objectif, peut contribuer à consolider et systématiser cette compétence et à en éviter la fossilisation précoce. Si cependant on vise également une compétence dans l'écrit, l'enseignement est selon nous indispensable, surtout à des niveaux avancés où il se rapprochera de l'enseignement de la Ll.

Retenons finalement qu'il va de soi que l'enseignement d'une langue étrangère à lui seul ne suffira normalement pas pour ame-

---

4. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* 4, 1984, p. 395-406; cf. aussi la bibliographie dans F. J. HAUSMANN, «Les dictionnaires en France et en Allemagne», in *Travaux du Centre de Traduction littéraire* 3, Lausanne, 1989.

5. Cf. J. W. BROWN. *Mind, Brain and Consciousness — The Neuropsychology of Cognition.* Academic Press, New York / San Francisco / London, 1977.

ner les apprenant-e-s à un niveau satisfaisant. L'enseignement, aussi intensif et interactif qu'il soit, ne peut remplacer le fameux «bain de langue». Mais il peut préparer le bain de langue pour que l'apprenant-e puisse en profiter au maximum et il peut en retravailler les résultats.

Nous arrivons donc à la conclusion que le rôle de l'enseignement dans l'acquisition d'une langue étrangère est important et qu'il n'y a pas lieu de douter de sa justification (cela ne veut pas dire que l'enseignement ne puisse être amélioré...). Le grand scepticisme des théoriciens que nous avons cités représente donc probablement encore une péripétie de plus dans la progression en spirale de nos idées sur la manière dont l'être humain apprend des langues.

Susanne WOKUSCH

Je tiens à remercier ma collègue Jacqueline Dumont pour ses conseils en matière de langue française qui m'étaient d'un grand secours.