

Du rôle des rétroinformations dans les pratiques de traduction pédagogique

Francisco Jiménez
Université de Toulouse II

Nous savons combien sont importants dans la communication quotidienne ces petits signes que notre interlocuteur fournit en retour chaque fois que nous nous exprimons. Une simple moue, un froncement de sourcils, un hochement de tête, un regard fugitif sont autant d'indices paralinguistiques qui nous procurent des indications précieuses sur le degré de compréhension, d'intérêt ou d'indifférence que notre discours suscite chez notre interlocuteur. Mais de toutes les situations de communication, c'est sans conteste lors de l'interaction pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues que le contrôle et la régulation des feedbacks s'avèrent déterminants: comprendre et se faire comprendre, corriger et se corriger, mais encore se sentir compris et accepté, voilà les enjeux cognitifs, linguistiques et socio-affectifs qui découlent de la gestion des rétroinformations. On réalise de ce fait combien il est important d'examiner cette question, fort peu explorée dans le cadre de la pédagogie des langues secondes, d'autant plus que la rétroactivité peut adopter des formes multiples dont certaines se révèlent nuisibles aux acquisitions linguistiques.

Introduction

Nous savons combien sont importants dans la communication quotidienne ces petits signes que notre interlocuteur fournit en retour chaque fois que nous nous exprimons. Une simple moue, un froncement de sourcils, un hochement de tête, un regard fugitif sont autant d'indices paralinguistiques qui nous procurent des indications précieuses sur le degré de compréhension, d'adhésion, d'approbation, d'intérêt ou d'indifférence que notre discours suscite chez notre interlocuteur. Aussi, les vertus d'une heureuse gestion de ces retours (désignés plus communément sous le terme de *feedback*) sont-elles bien connues de l'orateur qui s'en sert à bon escient pour réguler à chaque instant son discours en vue de l'adapter à son auditoire et de l'empêcher ainsi de sombrer dans la lassitude et l'ennui, pis dans l'agacement.

Mais de toutes les situations de communication, c'est sans conteste lors de l'interaction pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues que le contrôle et la régulation des *feedbacks* s'avèrent déterminants: comprendre et se faire comprendre, corriger et se corriger, mais encore se sentir compris et accepté, voilà les enjeux cognitifs, linguistiques et socio-affectifs qui découlent de la gestion des rétroinformations. On réalise de ce fait combien il est important d'examiner cette question, fort peu explorée dans le cadre

de la pédagogie des langues secondes. Pour ce faire, nous tenterons dans les pages qui suivent:

- de comprendre la nature et les fonctions des *feedbacks* dans les situations d'interaction langagière. Comme nous le verrons, la rétroactivité peut adopter des formes multiples dont certaines se révèlent nuisibles aux acquisitions linguistiques;
- de montrer que la gestion optimale des retours est pourtant un enjeu majeur dans l'apprentissage des langues et que le cadre scolaire, malgré sa prétendue infériorité face aux apprentissages linguistiques en milieu naturel, offre des possibilités de régulation des *feedbacks* tout à fait exceptionnelles;
- de mettre en évidence qu'une gestion adéquate des *feedbacks* peut être réussie également dans les activités pédagogiques les plus classiques;
- d'offrir enfin quelques propositions pratiques qui visent à rendre plus rentables et efficaces les interactions écrites dans le cadre de la *traduction pédagogique* en milieu universitaire.

1. Acquisition du langage et interaction sujet-milieu

L'étude de l'interaction entre le sujet et son entourage verbal et non-verbal auquel il est exposé a fait l'objet de nombreuses études ces dernières décennies. Si la plupart des travaux menés dans ce domaine s'accordent sur l'impact certain de l'interaction sujet-entourage dans le développement des comportements langagiers, les nuances qu'ils introduisent quant à l'emprise des facteurs environnementaux conduisent parfois à des oppositions radicales. Mais la principale pierre d'achoppement est probablement l'ancien débat — toutefois fertile — portant sur le caractère *inné* ou *acquis* du langage. Cette question semble aujourd'hui dépassée mais nous tenons à la synthétiser car elle offre un panorama de base nous permettant de mieux aborder le sujet qui nous préoccupe ici.

A l'instar de toute forme d'apprentissage, **les positions empiristes** (cf. notamment, Skinner, *Verbal Behavior*, 1957) considèrent

que le développement du langage est déterminé notamment par l'influence externe: l'enfant est pour ainsi dire un morceau de cire vierge sur lequel l'expérience va progressivement apposer son sceau; il apprend la langue comme il apprend tout autre comportement, c'est-à-dire par observation, par imitation et notamment à travers les renforcements et les corrections que l'adulte opère. Or, comme l'ont fait observer Bellugi et al. (1970), l'hypothèse du renforcement ne résiste pas aux plus simples des constatations expérimentales. En effet, ces auteurs ont noté que les parents ont une forte tendance à renforcer positivement les phrases qui expriment une vérité plutôt que celles grammaticalement correctes. Dans cet ordre d'idées, l'expérience menée par Cazden (1966)¹ constitue une bonne illustration de la relative emprise qu'ont les renforcements à caractère grammatical sur l'acquisition des formes correctes: on soumet des enfants de 28 à 38 mois durant 3 mois à des séances quotidiennes de conversation intensive. Chaque fois que l'enfant émet un énoncé défectueux (p. ex.: «Chien aboie»), l'expérimentateur fournit à l'enfant une réplique qui s'articule sur deux critères expérimentaux de base: *l'expansion grammaticale* ou *l'extension sémantique*. L'expansion grammaticale est une réplique fondée sur des procédés correctifs («Oui, le chien aboie»), alors que l'extension sémantique est une réplique qui porte sur la validité propositionnelle (vrai-faux) de l'énoncé émis par l'enfant («Oui, il est fâché contre le chat»). L'expérience visait à déceler l'impact qu'une correction grammaticale avait sur l'acquisition des règles. L'étude montre bien que si les procédés d'expansion grammaticale n'aboutissaient pas à des résultats significatifs, en revanche l'extension sémantique entraînait des progrès sensibles. Malgré les réserves que l'on pourrait émettre sur les conditions et sur les critères retenus lors de ces expérimentations (panel d'enfants réduit; période d'expérimentation limitée à 3 mois et avec des séances assez brèves), tout porte à croire que «le langage des pa-

¹ Cité par Brown (1966).

rents facilite l'induction des règles générales, mais ne fournit pas des modèles à imiter tels quels» (Brown et *al.*, 1969). On est en droit de se demander alors, comment l'enfant peut-il réussir tout de même, et sans renforcement, à apprendre les bonnes structures grammaticales?

L'approche nativiste de Chomsky offre une réponse en invoquant l'existence d'un dispositif inné d'acquisitions linguistiques (L.A.D.) Ce dispositif linguistique est, selon Chomsky, *spécifique à l'espèce humaine et spécifique à l'apprentissage linguistique* (différent d'autres formes d'acquisition). Par ailleurs, ce dispositif est en partie *préstructuré*, ce qui signifie que de nombreuses structures ne sont pas à acquérir, car elles seraient non seulement innées mais également communes à toutes les langues, d'où la supposition de l'existence d'une «grammaire universelle». L'hypothèse d'une «grammaire universelle» est certes attrayante mais pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Il est vrai toutefois qu'un tel dispositif permettrait d'expliquer la relative facilité avec laquelle l'enfant acquiert sa langue maternelle. Mais alors, pourquoi ce qui pour un enfant est rapide et d'une extrême facilité, devient ardu, laborieux et imparfait pour l'adulte, lorsqu'il prétend acquérir une langue étrangère? La «grammaire universelle» n'opérerait-elle pas chez l'adulte? Faut-il imputer ces différences à des facteurs d'ordre purement biologique?

L'approche cognitiviste de Piaget considère de son côté que le langage fait partie des capacités cognitives du sujet, considérées par ailleurs comme un prolongement des mécanismes biologiques d'adaptation. Ces mécanismes opèrent notamment dans l'interaction entre le sujet et son milieu par des processus d'*assimilation* et d'*accommodation*. Contrairement à Chomsky, Piaget n'accorde pas un statut spécifique aux acquisitions langagières. De ce fait, la langue n'est pas considérée comme un phénomène à part. Pour Piaget, «la caractéristique spécifique de l'homme n'est pas le langage, mais la disposition des structures cognitives, dont dépend l'émergence du

langage» (Gaonac'h, 1987: 120). Autrement dit, selon Piaget, le langage ne jouerait pas un rôle décisif dans le développement intellectuel du sujet².

Néanmoins, une telle hypothèse a été fortement remise en question à l'issue de nombreuses expériences sur des sujets sourds: ces derniers obtiennent des performances nettement inférieures à celles des enfants entendants aux tests d'intelligence non-verbaux. Tout porte donc à croire que le langage remplit bien d'autres fonctions que la seule communication entre les personnes. Dans une certaine mesure, le langage intervient dans toutes nos activités intellectuelles, car il permet la mémorisation et la transmission des connaissances, mais surtout il contribue à la gestion et au développement des interactions sociales. Pour Bruner (1983), le langage apparaît «non seulement comme une condition de la vie sociale mais bel et bien comme un mode de vie sociale»³.

La perspective de Bruner, trop peu considérée en Europe, est une synthèse critique —à certains égards conciliatrice— des différentes positions théoriques. D'une part, comme le fait remarquer Richelle (1971), elle n'isole pas l'acquisition du langage du reste du développement cognitif (position chomskyenne), d'autre part elle ne subordonne pas le linguistique au cognitif (position piagétienne), mais «réinsère celui-ci dans le cadre du phénomène culturel, dont le langage est partie intégrante»⁴. En vérité, l'apprentissage d'une

² Cette citation d'un article de Piaget, quoique un peu longue, a le mérite de bien synthétiser ce point de vue: «... le langage ne suffit pas à expliquer la pensée, car les structures qui caractérisent cette dernière plongent leurs racines dans l'action et dans des mécanismes sensori-moteurs plus profonds que le fait linguistique. Mais il n'en est pas moins évident, en retour, que plus les structures de la pensée sont raffinées et plus le langage est nécessaire à l'achèvement de leur élaboration. Le langage est donc une condition nécessaire mais non suffisante de la construction des opérations logiques. (...) Entre le langage et la pensée, il existe ainsi un cercle génétique tel, que l'un des deux termes s'appuie nécessairement sur l'autre en une formation solidaire et en une perpétuelle action réciproque. Mais tous deux dépendent, en fin de compte, de l'intelligence elle-même qui, elle, est antérieure au langage et indépendante de lui.» (1964: 113).

³ Bruner (1983: 25).

⁴ Richelle, M., (1971: 159).

langue apparaît plutôt **«comme une construction complexe où ce qui est reçu de l'objet et ce qui est apporté par le sujet sont indissolublement réunis.»** (Reuchlin, 1991: 149). Il reste à cerner comment une telle coopération aboutit aux acquisitions des savoir-faire, et notamment dans quelle mesure les procédés rétroactifs fournis par le coopérant, (qu'il s'agisse de la mère, du natif ou de l'enseignant des langues) auraient un effet sur ces acquisitions.

2. Interaction langagière et principe de coopération xénolectale

Afin de mieux saisir l'impact de la rétroactivité, il convient de regarder le phénomène sous l'angle de ses limites. Suffit-il que le sujet soit immergé dans des situations d'interaction exolingue⁵ pour qu'il acquière une bonne maîtrise de la langue, auquel cas la didactique des langues devrait orienter les actions pédagogiques dans le sens d'une reproduction en classe de langue de tels contextes. Il existe une idée très répandue selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu naturel serait plus rentable qu'en situation pédagogique. Quelle est la validité de ce sentiment?

D'une manière générale, en L2 (aussi en LM) on doit communiquer pour apprendre alors qu'en LE, on apprend pour communiquer. Il ressort de cette généralité que les stratégies d'apprentissage se centrent notamment en L2, sur des aspects fonctionnels ou pragmatiques, alors qu'en LE, une attention plus grande est portée aux structures formelles de la langue. On peut considérer de ce fait que

⁵ On entend par interaction **exolingue**, les diverses situations de communication qui mettent en scène un sujet apprenant une langue étrangère et un ou plusieurs sujets natifs de cette langue. De même, on établira dans cet article pour des raisons de commodité la distinction générale entre la situation d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu naturel (désormais **L2**) et la situation d'apprentissage en milieu institutionnel ou scolaire (désormais **LE**). Enfin, on parlera de **xénolecte** lorsqu'on fera référence aux registres de langue et par là même aux modifications que le natif opère sur son propre discours en présence d'un apprenant d'une L2 en situation d'interaction exolingue. Le xénolecte, connu aussi sous le terme de *foreigner-talk* a été emprunté aux travaux sur l'acquisition du langage chez l'enfant où l'on utilise le terme *baby-talk* ou parler-enfant pour rendre compte des modifications discursives qu'effectuent les parents quand ils s'adressent à leurs enfants dans le but de faciliter l'interaction langagière, phénomène qui répond au *principe de coopération*.

l'apprenant d'une L2 vise le développement rapide d'une compétence de communication qui lui permettrait de faire face aux situations fonctionnelles de la vie courante, envisagées en termes de résolution de problèmes. Est-ce également le cas des apprenants des LE?

Tout d'abord, quelques principes d'une pragmatique élémentaire n'autorisent pas ce type de transferts situationnels sans une perte notable de vraisemblance des enjeux communicationnels. Comme le fait remarquer Bogaards (1991:116) d'une façon caricaturale: «se servir d'une LE avec une personne parlant la même LM est ressenti par la plupart des apprenants comme une chose peu sérieuse. Cela rappelle le jeu de Monopoly: on dépense ou on encaisse de l'argent sans vraiment s'appauvrir ni s'enrichir». Manifestement, en situation d'interaction exolingue, il est question le plus souvent d'enjeux qui se situent en dehors du langage, celui-ci étant un moyen d'action visant l'obtention de quelque chose: une information, un service, etc. Aussi, l'**acte illocutoire** de l'interaction dans le cadre scolaire est-il tout à fait différent, l'attention du locuteur portant moins sur le but que sur le moyen d'y parvenir; l'**intention illocutive** du sujet portant de ce fait moins sur les effets produits sur le partenaire que sur la validation pédagogique latente de son **acte locutoire**. Par ailleurs, le fait même que l'objet à apprendre soit la langue et le moyen pour y parvenir soit également la langue, conduit à la transformation quasi systématique de tout élément extérieur introduit dans la classe en objet métalinguistique (Cicurel, 1985: 15). Il semble par conséquent plausible de considérer que la classe de langue a son propre univers pragmatique. De ce fait, plutôt que de considérer cet univers pédagogique comme un lieu artificiel qu'il faut chercher à tout prix à transformer au risque de le dénaturer, il conviendrait d'affiner nos connaissances de ce microcosme où se déroulent des phénomènes d'acquisition langagières tout à fait particuliers. Aussi fâcheux que cela puisse paraître, le cours de langue est irrévocablement un espace spécifique où parler *de* la langue peut être ressenti

par l'apprenant (aussi par l'enseignant) comme un besoin plus immédiat que celui de parler la langue⁶.

Certes les avantages de l'apprentissage en milieu naturel sont multiples, car l'apprenant doit satisfaire, par le biais de la maîtrise linguistique, des besoins de communication et d'intégration sociale indispensables. Cela constitue en effet une source de motivation qui détermine considérablement le rythme de progression durant un laps de temps. Or, il arrive souvent que ces besoins soient satisfaits —contexte et procédés extralinguistiques aidant— avant que l'état de la langue à un moment donné (lecte ou interlangue) n'ait atteint un niveau de performance souhaitable (Noyau, 1976, 1980, 1986; Perdue, 1986). Autrement dit: nombreux sont les cas constatés où l'apprenant ne perçoit plus de déséquilibre entre les besoins (de communication et d'intégration sociale, etc.) et les moyens linguistiques dont il dispose pour les satisfaire. A ce stade, l'impulsion à apprendre, en partie sous l'emprise de ce déséquilibre que Piaget a appelé *conflit cognitif* et qu'il situe à la base des processus d'assimilation-accommodation-équilibration, ralentit, puis s'arrête. Ce phénomène courant chez les immigrés et connu sous le terme de *fossilisation* a fait l'objet de nombreuses études visant à fournir une explication à la difficulté chez certains apprenants de continuer à progresser et ce, malgré une exposition et une interaction riche et continue (Selinker, 1972). Faut-il invoquer —notamment chez les adultes— la diminution des capacités cognitives et sensorielles liées à l'âge? Naturellement, d'autres facteurs tels que la peur de perdre l'identité sociale et culturelle d'origine, les attitudes négatives à

⁶ Il nous est permis d'affirmer que l'activité métalinguistique participe de plein droit à la communication authentique en classe de langue. Pour Cicurel (1985: 27-30), par exemple, l'implication de l'apprenant atteint son plus haut degré d'authenticité communicative lorsqu'il s'arrête sur un énoncé pour l'expliquer, le répéter, le commenter. Dans cet ordre d'idées, il ressort d'une étude menée par Besse (1980), après l'examen systématique du discours de quelques classes, que quatre-vingt pour cent des énoncés émis ont un caractère métalinguistique marqué. La métacommunication constitue également pour Louise Dabène (1984) «à bien des égards le moment le plus authentique de la classe de langue étrangère».

l'égard de la culture et de la langue étrangère ou la perception de la difficulté liée à la tâche (souvent les langues voisines sont considérées à tort comme plus faciles, ce qui se répercute sur les processus d'attention et de traitement cognitif) s'avèrent être des inconvénients majeurs qui nourrissent les probabilités de fossilisation précoce.

Les recherches sur le rôle de l'interaction mère-enfant dans l'acquisition du langage (Wyatt, 1966; Brédart & Rondal, 1982; Bruner, 1983) ont contribué à une meilleure compréhension des facteurs permettant de cerner la nature et les fonctions des comportements verbaux et non-verbaux chez les partenaires impliqués. Faute d'une profusion égale d'études concernant l'apprentissage des langues secondes⁷, le didacticien a une tendance prononcée à inférer dans ce domaine les résultats empiriques issus des études sur l'acquisition du langage. Malgré les différences inhérentes aux deux processus d'acquisition, il n'en demeure pas moins que les recherches sur l'acquisition du langage chez l'enfant offrent des pistes fort utiles qu'il n'est pas abusif de mettre en correspondance. Il en est ainsi pour le **principe de coopération**. En effet, qu'il s'agisse de l'interaction mère-enfant, natif-apprenant ou enseignant-apprenant, tous trois remplissent effectivement une fonction *tutélaire* en ce sens qu'ils collaborent directement ou indirectement aux processus de facilitation de l'interaction conversationnelle. Concrètement, le tuteur ou coopérant réagit aux performances verbales du partenaire par l'adaptation de son discours aux possibilités de compréhension qu'il estime correspondre au niveau du sujet apprenant. Il se met pour ainsi dire à sa portée. Ces efforts de coopération consistent notamment, outre les procédés répétitifs bien connus⁸, à réduire à la portion congrue les difficultés d'ordre:

⁷ Sont à noter toutefois les travaux de Fergusson, 1977, de Fergusson & De Bose, 1977, et de Clyne, 1982 portant sur l'adaptation du registre discursif ou *foreigner-talk* que le locuteur natif effectue à l'égard de l'apprenant.

⁸ Wyatt (1966: 28-29), qui a étudié le rôle des procédés répétitifs dans l'acquisition du langage, souligne combien ces procédés peuvent contribuer au développement langagier. Voici

- **syntaxique:** l'ordre des mots subit certaines modifications; la subordination, par exemple, est évitée;
- **morphologique:** les terminaisons verbales sont réduites à l'infinitif;
- **lexical:** certains mots sont évités, ou alors ils sont suivis d'une paraphrase;

deux cas assez significatifs tirés de deux situations culturelles fort éloignées. Le premier extrait est issu d'une étude anthropologique de Margaret Mead, (1953) sur la vie en Nouvelle-Guinée; le second extrait est tiré d'une interaction verbale entre une mère et son petit garçon sur une plage californienne:

Extrait 1:

«Les enfants apprennent à parler grâce au plaisir éprouvé par les hommes et les garçons à jouer avec eux. Du fait qu'ils ne croient pas à la nécessité de donner un enseignement formel aux enfants, nous avons observé des jeux d'adultes qui varient d'un moment à l'autre. L'un de ces jeux est basé sur le plaisir de la répétition. Les langues mélanésiennes utilisent très souvent la répétition pour donner de l'intensité à la parole. Aller loin s'exprime par "aller aller aller", être très grand par "grand grand grand". De même, lorsque plusieurs personnes se trouvent rassemblées, elles ont tendance à saisir une phrase qui leur plaît et à la répéter ou la transformer en un chant lent et monotone. Cette prédilection générale pour la répétition crée une atmosphère excellente pour l'acquisition du langage par l'enfant. Les adultes ne semblent pas ennuyés par les quelques mots fautifs des enfants; au contraire, ces tâtonnements leur fournissent un excellent prétexte pour se laisser aller à leur propre passion de la répétition. Par exemple, le bébé dit "moi" et l'adulte répète "moi"; le bébé redit "moi" et l'adulte lui fait écho "moi" et ainsi de suite, toujours sur le même ton de voix. Il m'est ainsi arrivé de compter soixante répétitions de la même syllabe, qui pouvait être un véritable mot ou un son dénué de sens. A la fin de la soixantième répétition, ni l'adulte ni le bébé n'en avait assez. Ce qui est vrai pour la parole l'est aussi pour les gestes; enfants et adultes jouent ensemble à des jeux d'imitation gestuelle... C'est donc dans une atmosphère de délectation dans la répétition et l'imitation qu'un nouveau langage est enseigné sans peine par un groupe à un autre groupe plus jeune». (Mead, 1953:30-33, cité par Wyatt, 1969: 28-29).

Extrait 2:

Conversation entre Ricky (17 mois) et sa mère, sur une plage.

«La mère: "viens...creuse...creuse dans le sable...viens...voilà ta pelle...creuse...creuse dans le sable...ne pleure pas...nous allons construire une maison...voilà ta pelle...creuse dans le sable".

Quelques minutes plus tard, Ricky recommença à tourner en rond et sa mère lui dit: "Tu veux aller dans l'eau?...très bien...nous allons dans l'eau...très bien...viens, nous allons dans l'eau...très bien...viens, nous allons dans l'eau...regarde l'eau...Regarde l'eau...regarde l'eau..."

Ricky: "Eau, eau!"...

La mère: "Regarde l'eau...regarde l'eau...voilà l'eau...nous allons dans l'eau...regarde l'eau!"...» (Wyatt, 1966: 31-32).

- **phonologique et prosodique:** débit plus lent de la parole, prononciation articulée de façon exagérée, pauses nombreuses, etc.;
- **référentiel:** certains thèmes sont évités;
- **communicatif:** par exemple, la fonction phatique visant à maintenir le canal et le contrôle de la communication est très présente: «ça va ?, tu vois ce que je veux dire?»; «tu comprends?», «Ecoute...», etc. (sur ce problème cf. Perdue, 1982, chap. 4.4.).

Le phénomène est bien connu chez les parents qui tentent de faciliter la tâche à leurs enfants par la systématisation de l'emploi des troisièmes personnes au lieu de la première ou de la deuxième personne: «papa part au travail» au lieu de «je pars au travail»; «maman est contente» pour «je suis contente»; «Pierre est un gentil garçon» pour «tu es un gentil garçon»⁹. Ce langage pour enfants (*baby-talk*, cf. notamment les études de Fergusson, 1977 et de Clyne, 1982) qui atteint son paroxysme avec l'élaboration des onomatopées lexicales telles que *wa-wa* pour désigner le chien, ou *chouf-chouf* pour le train, inhiberait-il le développement du langage? Les avis, faute d'études approfondies sur la question, sont très partagés. Pour les approches béhavioristes et pour la culture américaine en général ces procédés sont à bannir. La croyance assez répandue selon laquelle il faut éviter d'exposer le sujet à des formes défectueuses est à situer dans le cadre des théories du renforcement (Skinner, 1957). Mais on trouve également certaines réticences chez des auteurs assez éloignés de ce courant qui estiment, notamment en ce qui concerne les régressions xénolectales, que de telles modifications discursives ne facilitent pas forcément la compréhension, «mais qu'elles la rendent au contraire plus problématique, particulièrement lorsque l'apprenant est déjà relativement avancé. Et par ailleurs, elles peuvent

⁹ Exemples tirés de Richelle (1971: 94).

manifester distance sociale et condescendance: il est pénible, lorsqu'on pense parler un peu la langue, de s'entendre parler en *petit nègre*» (Klein, 1989: 66).

En réalité, il est d'autant plus malaisé de trancher en faveur de l'une ou l'autre position, qu'on oublie souvent que les vertus du principe de coopération xénolectale ne résident pas uniquement dans l'interaction verbale. Les propos de Klein sont de ce fait très pertinents à plus d'un titre, puisqu'il intègre l'élément socio-affectif dont la portée est sans doute capitale. Aussi, les procédés xénolectaux sont-ils susceptibles de favoriser le développement linguistique à condition qu'il s'insèrent dans un contexte de comportements relationnels socio-affectivement gratifiants et qu'ils se situent à un niveau adéquat (régression positive), ni trop simplifié ni trop complexe (régression négative).

Dans cet ordre d'idées, Vigil et Oller (1976) ont remarqué que les apprenants des langues étrangères reçoivent de la part de l'enseignant «deux types d'information en retour chaque fois qu'il s'expriment en langue étrangère. Il s'agit des réponses que l'on donne à l'apprenant pour lui signifier que l'on a compris ou non son message» (Cormon, 1992: 100). Ces *feedbacks* sont indispensables pour savoir si le message est arrivé effectivement à destination ainsi que pour connaître les effets perlocutoires que ce message a produits. Ces auteurs résument ce type d'informations en deux grandes catégories: *feedbacks* cognitifs et affectifs. Prenons un exemple fourni et analysé par Cormon (1992). Soit l'énoncé (E1) produit par un apprenant de français:

«J'aime bien Pierre parce qu'il est très *humoureux*».

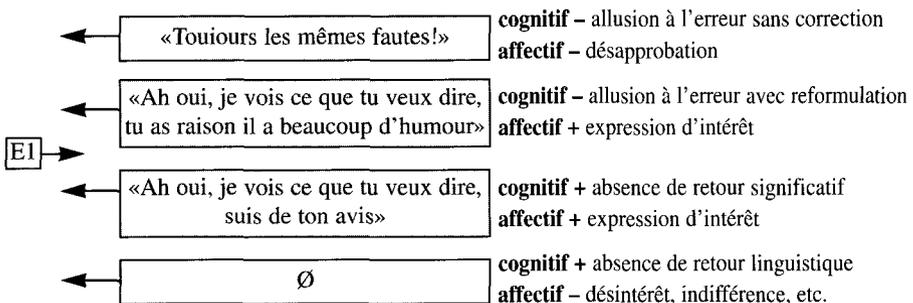
D'un point de vue cognitif, la rétroinformation fournie par l'enseignant peut être **négative** en ce sens que ce dernier signifie à l'apprenant que son énoncé présente des erreurs. Un tel *feedback* peut prendre des formes assez différentes:

- **expansion:** «Ah oui, il plaisante toujours, il est plein d'humour»;
- **demandes d'éclaircissement:** «Tu veux dire qu'il a le sens de l'humour ou qu'il est amoureux?»;
- **reformulations:** «Tu trouves qu'il a un grand sens de l'humour?»

Le retour fourni par l'enseignant peut également être **positif** (acquiescement verbal ou gestuel, silence, etc.): aucun indice cognitif n'est fourni à l'apprenant sur l'erreur commise. Mais ces signaux linguistiques ou extralinguistiques sont le plus souvent accompagnés d'un autre type d'information de type affectif. Un *feedback* affectif peut être également négatif ou positif:

- +: signes d'acceptation, d'approbation, écoute attentive;
- : désapprobation, indifférence, mépris, etc.

Bien sûr, ces signaux sont souvent combinés:



«Vigil et Oller ont montré qu'un *feedback* **affectif positif** est une condition *sine qua non* pour que l'information d'ordre cognitif soit reçue. Autrement dit, on peut offrir toutes les corrections que l'on veut, si l'apprenant sent que l'on n'approuve pas ce qu'il dit, il ne sera pas en mesure de profiter des corrections. En revanche, s'il se trouve dans un climat affectif chaleureux, il sera réceptif à ce qu'on lui fera parvenir sur le plan cognitif. Ces deux auteurs formulent même une hypothèse intéressante. Pour eux, les formes fossilisées

viendraient d'un *feedback* affectif positif ("j'approuve"), couplé avec un *feedback* cognitif également positif sans reformulation ("j'ai parfaitement compris"). Les formes défectueuses qui recevraient ce traitement seraient alors renforcées au même titre que les formes correctes»¹⁰ dans le cas où, naturellement, il existerait chez l'apprenant une forte tension hypothétique (cf. infra p. 13) concernant une telle forme. Malgré les nuances qu'il serait judicieux d'ajouter aux simples vertus des renforcements, les propos de Vigil et Oller ne manquent pas de pertinence et jettent une lumière intéressante sur le cas des sujets apprenant la langue étrangère en milieu naturel. En vérité, il est plutôt rare que les natifs corrigent systématiquement les erreurs et cela pour deux raisons: le natif n'ose pas corriger, car il a peur de blesser l'amour propre de son interlocuteur et ce d'autant plus que la plupart du temps ces erreurs n'interfèrent pas dans la communication orale, compte tenu de la richesse en signaux et en indices fournis par le contexte. Le couple cognitif + / affectif + s'avérerait bel et bien un inconvénient majeur de l'apprentissage en milieu naturel, plus riche en échanges, certes, mais plus pauvre en activités de régulation et de contrôle propres au milieu scolaire. Manifestement, la présence d'un *feedback* constitue l'un des socles sur lequel repose l'apprentissage, c'est pourquoi la gestion d'un tel mécanisme par l'enseignant, mais également par l'ensemble des partenaires, est une priorité quant à l'efficacité de l'interaction communicative et cognitive en classe de langue. Concrètement, un tel mécanisme assume divers types de régulations intrapersonnelles et interpersonnelles dont il convient de rappeler l'impact sur les acquisitions linguistiques.

Le premier type de régulation concerne le **contrôle auditif** que le locuteur exerce sur ses propres productions de parole. Une telle régulation est indispensable pour l'acquisition de la compétence langagière et fait l'objet de recherches en psycholinguistique. On sait

¹⁰ Cormon (1992: 101).

qu'une déficience auditive pose de graves problèmes en phase d'apprentissage du langage. De ce fait, on peut affirmer que l'apprenant doit, pour bien apprendre une langue étrangère, non seulement entendre la langue, mais notamment s'entendre parler lui-même. Une étude menée par Plastre (1972) avec des apprenants débutants d'italien, montre qu'il est crucial de s'entendre parler pour acquérir les sons de la langue. Pour ce faire, il a constitué deux groupes qui ont reçu une même exposition aux matériaux linguistiques. Le groupe 1 n'avait pas le droit de pratiquer la langue durant les deux premiers mois, alors que le groupe 2 a pu s'exercer dès le début. Ces derniers ont obtenu des résultats bien supérieurs en expression orale¹¹. Par ailleurs, comme le souligne Wyatt (1966: 50): «Il faut noter que le système de *feedback* de l'adulte est très bien développé et fonctionne de manière effective, ce qui lui assure un contrôle constant de sa performance parlée, par une comparaison continue entre la parole qu'il produit et la parole qu'il avait l'intention de produire. Dans d'innombrables expériences dans lesquelles la voix du locuteur était enregistrée et lui était retransmise par des écouteurs avec une fraction de seconde de retard, on a démontré que la performance du locuteur se détériorait rapidement. Du bégaiement ou du bredouillement apparaissait chaque fois que le locuteur était privé, même de façon très brève, de l'effet auto-correctif du *feedback*. On trouve un exemple similaire dans la détérioration progressive de la parole chez les personnes souffrant d'une surdité prolongée (Yates, 1963)».

Comme nous l'avons auparavant évoqué, les informations de type linguistique ou paralinguistique (gestes, grimaces, etc.) que le locuteur reçoit en retour lorsqu'il s'exprime permettent en effet une régulation continue de l'acte de communication. Ce phénomène intéresse particulièrement la pragmatique mais également la psycholinguistique, car une déficience de rétroactivité interpersonnelle dans la production orale peut entraîner de sérieux problèmes d'acquisition

¹¹ Expérience citée par Keller (1985: 167).

et aboutir aux fossilisations linguistiques. Ces déficiences sont imputées souvent à un manque de correction des erreurs par les partenaires. On a constaté que le phénomène est d'autant plus saillant dans le cas des apprentissages des L2: paradoxalement, la situation d'apprentissage d'une L2 est plus riche en interaction communicative, mais très pauvre en rétroactivité linguistique. Bien qu'étroitement liés, communiquer et apprendre sont en somme deux processus bien distincts. En milieu naturel, au moment de communiquer, « un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à la périphrase, change de sujet ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint de les utiliser. Ce n'est donc pas une "stratégie d'acquisition" mais une "stratégie d'utilisation"; du point de vue de l'apprentissage, elle s'avère plutôt être un frein, car elle diminue la tension qui tient en mouvement le processus d'acquisition (comme l'aspirine contre une rage de dents, qui ne soigne pas, mais soulage et éloigne le besoin d'aller chez le dentiste)»¹². C'est ce que Kleinmann (1978), Faerch et Kasper (1983) ont appelé «stratégie d'évitement». En effet, si la communication revêt un caractère stabilisateur, l'apprentissage peut être, en revanche, défini comme source d'instabilité puisqu'apprendre implique une remise en cause des acquis, une transcendance des moyens. Somme toute, le cadre scolaire offre des possibilités exceptionnelles de régulation des performances par la gestion optimale des *feedbacks*, gestion qui ne saurait toutefois être dissociée de l'activité métalinguistique.

Que l'activité métalinguistique joue un rôle prépondérant dans le développement des L1 ou des L2 est un fait notoire: de nombreuses études attestent l'importance d'une telle activité tant chez l'enfant que chez l'adulte. L'exploration de la langue à travers la langue semble être donc un processus inhérent à son développement. L'observation des productions langagières précoces chez les enfants ne

¹² Klein, W. (1989: 31).

laisse aucun doute sur l'existence d'une activité métalinguistique implicite (cf. Richelle, 1971: 118; Brédart & Rondal, 1982). Si la présence des activités métalinguistiques est un symptôme de santé psycholinguistique, l'absence d'une telle activité est liée à une pathologie du langage. Ainsi, on a pu constater que l'aptitude métalinguistique est atrophiée chez les sujets aphasiques atteints d'un trouble de la similarité: ces sujets perdent toute aptitude à la métaphore, à la comparaison de termes équivalents et sont donc incapables d'organiser les mots en classes syntaxiques ou en champs sémantiques (cf. à ce propos Jakobson, 1941). Aussi, comme le soulignent Besse et al. (1991: 92): «on peut dire que les énoncés émis et reçus à l'intérieur d'une classe de langue ont une densité métalinguistique infiniment plus grande que ceux qu'on échange ordinairement en dehors de la classe. La plupart des productions langagières des apprenants ou du professeur sont produites, presque toujours dans l'intention latente d'être approuvées ou désapprouvées» (cf. supra note 6). Or, il apparaît que la relation entre rétroactivité et activité métalinguistique est traditionnellement axée sur le schéma *correction des erreurs / explication*. Quelle est la validité d'une telle correspondance?

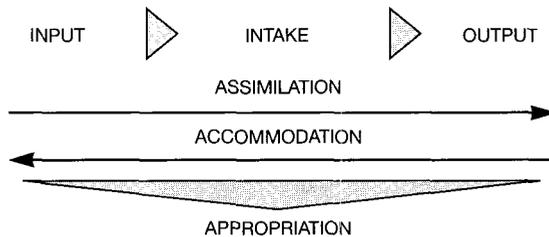
3. Des limites des méthodes de correction

Il est patent que l'étude des erreurs s'est répercutée de manière plus ou moins nette sur l'enseignement des langues, tant dans la description des pratiques pédagogiques que dans la modification des attitudes (comportements d'inhibition et/ou d'éludage). La dédramatisation¹³ de l'erreur est un enjeu pédagogique de premier ordre qui n'exclut pas pour autant un traitement cognitif. Les différentes tenta-

¹³ Une manière de montrer le caractère banal de l'erreur consisterait par exemple, selon Besse et al., (1991) à faire entendre des enregistrements des locuteurs natifs en situation de communication spontanée (de la langue enseignée et de la langue des apprenants). L'identification des erreurs éventuelles et l'éventuelle explication des causes qui les provoquent sont des activités susceptibles de créer des attitudes favorables à l'égard de l'erreur.

tives d'approcher l'erreur restent toutefois assez théoriques et ne nous fournissent pas de véritables techniques visant un traitement effectif après apparition. En vérité, la seule approche qui ait envisagé un traitement purement cognitif de l'erreur est **l'analyse contrastive** (Lado, 1957). Mais l'objectif central d'une telle méthode visait plutôt à éviter l'apparition des erreurs. Elle agissait sur l'exposition à la langue (*input*), mais ne se prononçait pas de façon aussi novatrice sur une éventuelle correction. **L'hypothèse de l'identité** (Wode, 1974), en revanche, laissait entendre que, malgré nos efforts pour éviter les erreurs, celles-ci surgiraient inévitablement en vertu d'un ordre universel de développement linguistique. On comptait donc sur les stratégies naturelles d'apprentissage de l'apprenant, le rôle de l'enseignant consistant à fournir un *input* le plus riche possible afin que le «plan intérieur» de l'apprenant opère des sélections pertinentes. La représentation schématique de l'apprentissage proposée ci-dessous montre qu'un phénomène qui relèverait plutôt de l'*output* (sortie) a été envisagé notamment à partir de l'*input* (l'exposition ou entrée):

Fig. 1: Schéma de l'apprentissage d'après Besse et Porquier (1991).



Une technique efficace de correction devrait théoriquement déclencher les processus d'assimilation/accommodation décrits par Piaget et aboutir à l'extinction progressive de l'erreur. Or, cela ne va pas de soi. Tout d'abord, il ne suffit pas d'identifier une erreur, en-

core faut-il savoir ce que l'on va corriger, car souvent plusieurs niveaux apparaissent en même temps. Quoi qu'on décide de corriger, le choix obéit au programme externe de l'enseignant qui aura jugé ces erreurs comme «critiques», ce qui est très discutable. En effet, ces critères se fondent souvent sur la persistance d'apparition d'une même erreur, ce qui d'après Porquier et *al.* (1980: 31) ne justifie pas un traitement prioritaire. Enfin, il reste à savoir à quel moment une correction se révèle plus efficace. Est-ce immédiatement? En différé? Si l'on corrige immédiatement une erreur en coupant la parole à l'apprenant, nous risquons de court-circuiter le cours de sa pensée, par l'intervention dans les processus de traitement *haut/bas*. Par ailleurs, la réduction au minimum du délai entre la réponse incorrecte et la présentation du modèle correct, comme le concevait le paradigme behavioriste, exclut tout traitement cognitif sur l'erreur. Décider, en revanche, d'effectuer une correction après production présente l'avantage de ne pas interférer sur la production de la parole, mais l'inconvénient d'annuler l'efficacité du *feedback* qui, selon Fathman (1980), est doublée, lorsque l'apprenant reçoit des signaux simultanés lui permettant de modifier l'énoncé en cours de production. Ce sont de loin les **autocorrections** en cours de route qui présenteraient le plus grand intérêt (Jiménez, 1997, 178:183), car elles sollicitent chez le sujet une activité de contrôle considérable qui met en jeu des connaissances déclaratives (quoi corriger?) et procédurales (comment le corriger?). Une telle surveillance (*monitoring*) peut être constatée également en situation de production en langue maternelle: «Andamos por...euh...anduvimos».

En règle générale, la plupart des tentatives concernant la correction interviennent après production orale ou écrite. Nous retiendrons celles qui nous paraissent les plus représentatives. Tout d'abord, Chaudron (1977) propose une correction de l'erreur qui passe par la reprise de l'énoncé contenant l'erreur. L'énoncé est alors répété à l'apprenant qui doit repérer la forme erronée et donner la bonne réponse:

Exemple:

- **apprenant:** «No comprendo nada, le pedí *de* venir a buscarme antes de las nueve y todavía no está aquí.»
- **enseignant:** «Le pedí...»
- **apprenant:** «Le pedí... le pedí ...que veng...que viniera.»

La reprise semble s'avérer, selon Chaudron (1977), plus efficace lorsque l'énoncé est répété avec **réduction**, comme c'est le cas pour l'exemple donné (50% aboutissent aux bonnes réponses). En d'autres termes, l'enseignant reprend seulement une petite partie de l'énoncé qui contient ou annonce l'erreur. Une telle pratique revient presque à montrer du doigt la place exacte occupée par l'erreur. Or, nous ne sommes pas d'accord avec Bogaards (1991: 123) lorsqu'il affirme que «faire en sorte que l'apprenant sache où se trouve exactement l'erreur est évidemment la première étape du chemin vers une correction efficace». On pourrait objecter à cette technique de correction son caractère trop guidé qui tendrait à bloquer l'activité épilinguistique de l'apprenant. La proposition de Besse (1974 et 1980) nous paraît à terme plus fructueuse. Elle est fondée sur la base **des exercices de conceptualisation**¹⁴ qui tendent à stimuler l'activité

¹⁴ Les «**exercices de conceptualisation**» proposés par Henri Besse (1974, 1977 et 1980) sont plutôt de moments de réflexion grammaticale que d'exercices à proprement parler. Besse décrit ces pratiques comme suit: «Le professeur prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pratiquée par d'autres (ce qui peut indiquer que ces derniers ont déjà intériorisé les micro-systèmes dans lesquels s'inscrit l'erreur); la démarche consiste à appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation, afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage. Pour ce faire, le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas. On constitue ainsi un corpus non présélectionné par le professeur (c'est une différence essentielle avec les démarches de grammaire inductive), et qui correspond à la compétence réellement atteinte par les étudiants dans la langue-cible. Cette première phase, par la réflexion que suscite la production de phrases relatives à un point grammatical particulier et par l'objectivation qu'établit leur transcription, incite bientôt quelques étudiants à formuler, dans leur métalangage, une hypothèse sur le fonctionnement correct, ou éventuellement erroné, du micro-système. Cette hypothèse, dans son explicitation première ou remaniée à la suite d'échanges entre étudiants, est testée par essais de production de phrases; si le test est positif, l'explicitation est considérée comme une

épilinguistique. A partir des productions de l'apprenant, on le convie à émettre des hypothèses à propos des erreurs commises. Mais la reprise des productions n'est pas orientée dans un cadre grammatical ou sémantique particulier. C'est pourquoi elle mobilise davantage l'activité intuitive chez l'apprenant. Cependant, la mise en pratique de telles activités ne va pas sans poser quelques problèmes. Tout d'abord, ces exercices exigent une certaine patience, car la tentation d'intervenir dans le guidage plus qu'il ne le faudrait est forte, soit parce que les apprenants sont pressés d'avoir accès à la solution, soit parce que l'enseignant supporte mal le fait de laisser ces derniers dans le flou. Les auteurs regrettent par ailleurs que, dans la pratique, les exercices de conceptualisation se transforment en exercices de grammaire inductive, amenant directement les apprenants à la formulation de la règle tel que l'enseignant l'avait prévu. En outre, les apprenants opposent certaines résistances à l'idée qu'il n'existe pas «de solution explicite satisfaisante au problème posé». Enfin, il ne s'agit pas non plus, comme on pourrait le supposer, de donner aux apprenants l'occasion d'*inventer* les règles, ce qui est plutôt rare, mais de tester celles déjà existantes et qui sont dans une phase d'instabilité.

Encore une fois, la recherche de l'erreur, son identification et les éventuelles corrections fournies par l'enseignant ou par le propre apprenant dominent les activités pédagogiques au niveau de l'*output*. Manifestement, tout se passe comme si l'interlangue de l'apprenant était constituée, d'une part, de systèmes relativement stables (les productions acceptables), d'autre part de systèmes instables (les erreurs), les premières ne nécessitant pas d'assistance particulière tant qu'elles ne donnent pas de signes d'instabilité. C'est une pédagogie

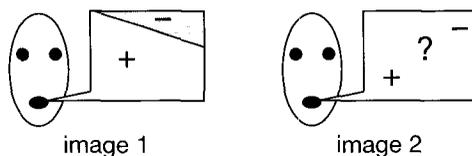
règle provisoire, modifiable selon les acquis ultérieurs, de la description grammaticale que le groupe-classe élabore ainsi progressivement, de conceptualisation en conceptualisation; si le test est négatif (...), on modifie la formulation, on recherche une autre hypothèse, ou bien on convient qu'il n'existe pas de solution satisfaisante au problème posé.» (Besse et Porquier, *op. cit.*: 114).

de l'erreur qui, en termes médicaux, relèverait de «l'allothérapie»: on soigne le mal lorsqu'il se manifeste. Pourtant, il se peut que l'on soigne là où l'apprenant n'a pas mal. Cette mauvaise métaphore exige quelques explications et par là nous rejoindrons l'une de nos hypothèses de travail:

- une bonne partie des énoncés émis par l'apprenant, considérés comme *corrects*, sous-tendant pourtant des règles instables, ne font l'objet d'aucun traitement en différé, alors qu'il serait fort souhaitable de confirmer leur validité hypothétique.
- une bonne partie des énoncés émis par l'apprenant, considérés comme *incorrects*, sous-tendant des règles également instables, font l'objet d'un traitement en différé, alors qu'ils ne se trouvent pas forcément dans une phase d'intensité hypothétique, ce qui rend ce traitement inefficace.

Le concept d'*intensité hypothétique* nécessite quelques commentaires. Mais synthétisons sous forme schématique ce qui vient d'être dit: si l'on admet l'hypothèse selon laquelle l'interlangue est constituée de règles hypothétiques, ces hypothèses ont trait aussi bien aux performances «négatives», qu'aux performances «positives».

Fig. 2: Différentes représentations des performances linguistiques.



La première image correspond peu à la réalité et pourtant une telle représentation des performances est très ancrée dans nos esprits et oriente de ce fait la plupart des démarches pédagogiques de traitement des erreurs. C'est une vision qui acquiert un sens uniquement dans les pratiques évaluatives, lorsqu'il s'agit de juger les performances en termes de *produits*. L'image 2 illustre mieux la perception que l'ap-

prenant à de ses propres performances, perception dominée par un sentiment prononcé d'incertitude. Manifestement, pour l'apprenant, la plupart de ses performances (positives et négatives) sont produites avec l'intention latente d'être vérifiées. La portée pédagogique de ce qui vient d'être dit est majeure à plus d'un titre. Tout d'abord, il semblerait que le terme *erreur* n'a pas, dans une situation d'interaction pédagogique, une grande validité opérationnelle, ce qui nous amène à envisager le changement du paradigme classique *erreur / correction* pour celui plus approprié d'*hypothèse émise / vérification*. Bien évidemment, cela ne va sans poser quelques problèmes techniques, notamment dans le choix des hypothèses à vérifier. Faut-il tout vérifier ? Il est peu probable, en effet, que l'on puisse songer à un système de vérification qui recouvre l'ensemble des hypothèses émises par chaque apprenant. Manifestement, des choix s'imposent. On voit par là combien les systèmes traditionnels de correction fondés sur le repérage des marques négatives (les erreurs) sont pour le moins très commodes, le pédagogue ayant une idée assez précise de ce sur quoi porteront les traitements correcteurs.

Fort heureusement, un autre concept issu des théories psycholinguistiques nous fournit une piste intéressante. Il s'agit de la notion de «**règle critique**». Pour mieux définir ce concept étroitement lié à celui d'intensité hypothétique, nous laisserons volontiers la parole à Klein: «L'acquisition ne se poursuit qu'aussi longtemps que l'apprenant considère ses règles comme des hypothèses à tester. Leur degré de confirmation subjective varie. A un moment donné, il peut considérer certaines d'entre elles comme très stables et non sujettes à discussion, alors qu'il sera très incertain pour certaines autres. A chaque point *t* dans le temps, l'apprenant s'est élaboré un ensemble organisé de représentations sur les régularités grammaticales et lexicales de la langue cible (...). Chaque règle de cette grammaire hypothétique, y compris le lexique, est associée à un "indice de confirmation" subjectif et éventuellement non conscient oscillant entre 0 et 1, 0 signifiant "totalement faux, à réviser" et 1 "entièrement correct,

donc stable", 0.5 représentant le degré d'incertitude maximum. Notons que cet indice subjectif de confirmation change avec le temps, à cause de différents facteurs. (...) En conclusion, l'apparition d'une règle dans les productions d'un apprenant, même si elle est fréquente et constante, n'implique pas que ce soit pour lui une règle confirmée à ce moment-là. La non-apparition d'une règle n'exclut pas la possibilité que l'apprenant possède cette règle, éventuellement avec un degré élevé de confirmation» (Klein, 1989: 190-192).

Si l'apprenant n'est pas toujours conscient du caractère critique concernant le processus d'appropriation d'une règle, comme le suggère Klein, il nous semble qu'une telle prise de conscience est néanmoins envisageable (*cf. infra*, pp. 290-297). La prise de conscience du caractère critique d'une règle est une réalité attestée quotidiennement par tout apprenant. Nous-mêmes, lorsque nous apprenions le français (nous l'apprenons toujours), avons traversé des stades où certaines règles sollicitaient une attention particulière. À titre d'exemple, évoquons le moment où nous avons appris que le mot français *origine* était un nom féminin, alors qu'en espagnol ce mot est masculin. À un moment donné, ce problème est devenu critique. Alors, pendant un certain temps, nous avons entendu ce mot à tout moment, nous l'entendions probablement plus que n'importe qui: *origine française*, *origine bourgeoise*, etc. De même, lorsque nous l'employions en production, une fois sur deux, nous exercions un contrôle, d'abord en différé, puis, progressivement, le contrôle opéré nous a permis de nous autocorriger avant de le prononcer. Nous pourrions donner un bon nombre d'exemples de ce type (*quelque chose de bonne* ⇒ quelque chose de bon) concernant tous les aspects de la langue (phonologie, syntaxe, etc.). A présent, certaines règles critiques sont parvenues à une stabilité relative, d'autres moins, et un bon nombre de règles ne sont toujours pas arrivées, malheureusement, à ce stade critique de traitement intensif. Ce traitement sera d'autant plus efficace que les apprenant feront connaître au pédagogue ces règles, afin que ce dernier puisse faire les choix pédagogiques qui s'imposent.

Afin de mieux saisir le problème, considérons l'interaction suivante: il s'agit de deux extraits de traductions (exercice de version) effectuées par le même étudiant hispanophone à quelques jours d'intervalle et sur lesquelles son professeur a souligné des fautes:

Copie 1.

«Je suis venu à l'heure qui m'a indiquée» (qu'il)

Copie 2.

«Nous avons venu à conclure qui n'était pas content»

Comme nous pouvons le constater, la correction apportée sur la première copie se révèle apparemment inefficace puisque le même type d'erreur se reproduit quelques jours plus tard. L'extrait de la copie 2 présente un grand intérêt. Il nous est permis de penser que pour cet étudiant de français la règle concernant la formation des temps composés en français (*avoir/être* + *participe passé*) présentait une forte intensité hypothétique que le professeur n'a pas décelée sur la première copie du simple fait que la performance était correcte. On peut imaginer la stupeur de l'enseignant en constatant amèrement sur la seconde copie non seulement *la même erreur* concernant l'opposition *qui/ qu'il*, mais en plus une nouvelle erreur (*nous avons venu*) qu'il croyait évincée ! Il y a tout lieu de croire que pour l'étudiant les deux règles en question (*avoir / être venu* et *qui / qu'il*) ne contiennent pas la même intensité hypothétique et que son interlangue n'a probablement pas connu dans cette interaction de progrès significatif. Il n'est pas étonnant que bon nombre d'enseignants-correcteurs éprouvent un sentiment de lassitude, voire d'agacement devant l'inefficacité des procédés de correction.

En somme, toutes les hypothèses émises par le sujet n'ont pas la même intensité hypothétique, autrement dit: l'apprenant, lorsqu'il utilise son interlangue (en production ou en compréhension), n'exerce pas un contrôle similaire sur tous les éléments. En effet, certaines

règles¹⁵ présenteraient à un moment donné une forte intensité pour l'apprenant et réuniraient de ce fait les conditions favorables pour être *confirmées* ou *infirmées*. A noter que le caractère «critique» d'une règle est soumis à des variables très personnelles, nul ne pouvant savoir avec exactitude à quel moment elle devient critique chez le sujet. Par ailleurs, on pourrait supposer que le caractère critique de ces règles est suscité par l'échec communicatif ou linguistique, mais cela reste fort aléatoire. En revanche, on peut affirmer qu'une règle peut devenir critique à partir du moment où l'apprenant en prend connaissance, car s'il l'ignore, il est peu probable que la règle soit considérée en termes d'hypothèse, d'où l'importance de l'activité métalinguistique qui vise dans un premier temps la constitution des connaissances déclaratives, puis leur procéduralisation.

4. Le rôle du *feedback* dans la procéduralisation des connaissances déclaratives

Les connaissances langagières (savoirs et savoir-faire) sont organisées sous les deux modes: déclaratif et procédural. Les connaissances procédurales sont orientées vers les processus visant la réalisation d'une tâche. Ces connaissances peuvent être assimilées à des plans d'actions (*comment* faire quelque chose). Faire un noeud, éplucher un oignon, marcher à quatre pattes, mais également articuler des sons et parler sont bien des connaissances procédurales. Les connaissances procédurales ne sont pas toujours facilement verbalisables (*comment* fait-on un noeud?). Elles correspondent de ce fait aux savoir-faire. On peut prétendre que les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales ne sont pas stockées au même endroit de la mémoire, car certains amnésiques gardent intacte leur mémoire procédurale. Par ail-

¹⁵ Ici le terme « règle » ne fait pas référence uniquement aux aspects grammaticaux. Ces règles portent autant sur des aspects sémantiques que fonctionnels, syntaxiques, morphologiques, orthographiques, phonologiques, prosodiques, etc. de l'interlangue. D'une manière générale, les «règles critiques» sont des connaissances déclaratives qu'on cherche à «procéduraliser», autrement dit, des savoirs qu'on voudrait transformer en savoir-faire.

leurs, certains apprenants doués d'une bonne mémoire déclarative (savoir énoncer des règles de grammaire) ne sont pas aussi performants dans le domaine procédural, le contraire étant également possible. Les méthodes d'enseignement des langues étrangères et d'évaluation accordent traditionnellement une prééminence aux apprentissages déclaratifs. Elles présupposent hâtivement qu'une fois installées les connaissances déclaratives, les procédurales suivront automatiquement. Or, cela ne va pas de soi. D'autres méthodes mettent davantage l'accent sur le mode procédural (certains principes de la *compétence communicative* ou ceux invoqués par *la méthode directe*). La plupart des théories récentes en matière d'apprentissage visent précisément la **procéduralisation des connaissances déclaratives**, autrement dit, la transformation des savoirs en savoir-faire (cf. la théorie cognitive d'Anderson, 1983). L'automatisation des savoirs en savoir-faire, sur laquelle ces théories misent, est légitime. En effet, l'accès aux connaissances déclaratives est fort coûteux: elles sollicitent une attention considérable et, de plus, elles occupent une place importante dans la mémoire de travail. Pour Anderson (1983) la transition passe par l'abandon progressif de la médiation verbale, puis par le réglage de la précision de ces automatismes en fonction des contextes d'application. Pour désigner ces mécanismes de procéduralisation on utilise souvent le terme *monitoring*. *Un tel concept, malgré sa ressemblance, ne doit pas être complètement assimilé à la Monitor-Théorie de Krashen qui renvoie à l'opposition acquisition/apprentissage*. Pour Krashen (1977), le terme d'*acquisition* désigne les processus d'appropriation d'une langue sans l'intervention de la conscience. A l'opposé, le terme d'*apprentissage* renvoie aux processus résultant d'un programme formel de la langue (guidé ou autonome) caractérisés par la part de conscience chez l'apprenant. Krashen prétend que ces deux systèmes, acquis et appris, sont totalement indépendants. Lorsqu'un apprenant s'exprime oralement dans une langue étrangère, il utilise son système acquis et si les conditions le permettent il fait intervenir son système appris, autrement dit le *monitor*. Le *monitor* est pour Krashen une instance de contrôle

permettant de réduire l'emprise interférentielle des systèmes acquis. Pour qu'un tel contrôle soit opérant, Krashen invoque notamment les facteurs attentionnels *haut / bas* (moins se concentrer sur la forme des énoncés que sur le contenu), ainsi que le temps dont le sujet dispose pour exercer un tel contrôle, plus aisé en expression écrite qu'en expression orale. Les critiques véhémentes qu'ont suscitées les théories de Krashen sont axées en particulier sur la distinction entre *acquis* et *appris*. On est en droit de penser que toute appropriation d'une langue étrangère fait intervenir ces systèmes dans des proportions variables (MacLaughlin, 1978; Hulstijn, 1982). Nous sommes d'accord avec Shiffrin et Schneider (1977) et avec Bogaards (1991: 25) pour remplacer ces termes par ceux, bien plus opérationnels, qui font la distinction entre *processus contrôlés* et *processus automatisés*. On peut dire qu'un processus est *automatisé* lorsqu'on est capable de fixer une bonne partie de notre attention sur autre chose: conduire une voiture est un processus automatisé qui nous permet plus ou moins de mener une conversation avec notre passager. Pour Shiffrin et Schneider, si les processus automatisés sont nécessaires pour utiliser une langue étrangère, c'est grâce aux processus contrôlés qu'a lieu l'apprentissage. Nous utiliserons le terme de *monitoring* pour référer à ces instances de contrôle et de régulations qui:

- mettent en jeu des stratégies d'apprentissage,
- testent des hypothèses,
- favorisent **la procéduralisation des connaissances déclaratives**.

En somme, on peut prétendre qu'une gestion adéquate de la rétroactivité par l'ensemble des composants de la situation pédagogique peut contribuer à stimuler les opérations de surveillance cognitive (*monitoring*), sans quoi les systèmes interlinguistiques auraient peu de chances de progresser significativement.

Avant de conclure cette partie de notre exposé, il nous semble capital de revenir sur un point qui exige quelques remarques. Nous

avons affirmé plus haut que «la perception que l'apprenant a de ses propres performances est dominée par un sentiment prononcé d'incertitude» dans la mesure où ces performances sont produites dans l'intention latente d'être validées. Or, il faut ajouter qu'une telle perception, qui est à situer à un niveau procédural, n'est pas forcément en contradiction avec le sentiment de grammaticalité et d'acceptabilité. De ce fait, comme le prouvent certaines expériences allant dans ce sens, plus on multiplie le nombre des *feedback* cognitifs (demandes d'éclaircissement, gestes ou moues signifiant à l'apprenant une insuffisance quelconque), plus l'incertitude diminue et aboutit à une réponse correcte. Ainsi, comme suite à une demande d'éclaircissement provenant de l'expérimentateur (par exemple: «Quoi?»), on a pu constater que le sujet apporte des modifications (simplifications ou autocorrections) sur les énoncés ou sur les parties des énoncés qu'il considère comme peu corrects. Et dans la plupart des cas, les sujets aboutissent à la validation des formes correctes ou à l'infirmité et correction des mauvaises hypothèses. Cela laisse supposer que le sujet possède un capital de compétences certainement plus riche et stable que ses performances ne nous permettraient de le soupçonner. Tout porte donc à croire que le principal problème se situe au niveau de la stimulation des activités épilinguistiques et métalinguistiques dont le but est de réduire, à travers un *monitoring* (activités d'autocontrôle et d'autorégulation), la distance, pour ainsi dire, entre les compétences et les performances. Voici le résumé des hypothèses évoquées:

- d'une part, le *feedback* tend à susciter l'activité de rétrocontrôle et contribue à faire décroître le taux d'incertitude concernant une performance et les règles qui la constituent;
- d'autre part, la capacité d'autocorrection des apprenants est souvent bien plus élevée qu'ils ne sauraient s'en douter. Bien sûr, s'ils n'arrivent pas toujours à fournir la réponse adéquate, faute de connaissance relative d'une règle (connaissances dé-

claratives), ils peuvent très souvent se prononcer sur la grammaticalité et/ou l'acceptabilité des énoncés qu'eux-mêmes ou d'autres partenaires émettent;

- enfin, si l'activité épilinguistique liée aux intuitions portant sur la grammaticalité ou l'acceptabilité d'une performance est salutaire, voire indispensable dans la constitution des systèmes interlinguistiques, l'activité métalinguistique (élaboration des connaissances déclaratives sur ces systèmes) jouerait un rôle non négligeable dans la stabilisation des hypothèses. De ce fait, activité épilinguistique et métalinguistique devraient aboutir à la procéduralisation des savoirs en savoir-faire.

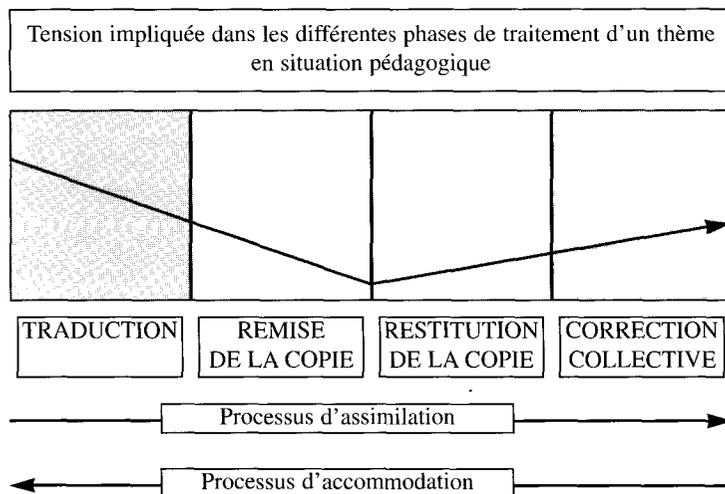
5. Vers une meilleure gestion des rétroinformations dans les pratiques de traduction pédagogique

Faut-il considérer que certaines pratiques classiques telles que la dictée et le *thème* présentent ou ne présentent pas d'intérêt pédagogique en soi? Si un tel débat peut être fort intéressant à plus d'un titre, il ne s'agira pas dans les pages qui suivent d'examiner les vertus ou les défauts de ces pratiques, mais d'offrir quelques pistes de gestion du *feedback* tendant à les rendre plus efficaces. Le choix de ce type de pratiques n'est pas sans fondement, les activités de traduction occupant toujours une place prépondérante dans nos systèmes d'enseignement (notamment universitaires) à la fois dans l'action pédagogique et docimologique.

En règle générale, l'attitude de l'étudiant qui rend un *thème* s'inscrit également dans une logique évaluative dans la mesure où il attend que l'enseignant-expert estime la valeur de son produit, de ses performances et ce, dans l'espoir latent que celles-ci s'approchent le plus possible du modèle final proposé par l'enseignant. De ce fait, la plupart du temps, pour l'étudiant, l'intensité attentionnelle liée à la tâche —impliquant processus et stratégies d'apprentissage— est à son apogée durant l'acte de traduction, tend à décroître de manière significative une fois la traduction conclue, et reprend sensible-

ment durant la correction collective en classe. Le graphique ci-dessous illustre ces phases de tension croissante et décroissante:

Fig. 3: Différentes phases de tension attentionnelle lors d'un devoir de *thème*.



On peut constater que les processus d'**assimilation** mettant en jeu les connaissances disponibles face à une nouvelle situation (tâche de traduction) contrastent, quant au degré de tension, avec les processus d'**accommodation** qui gèrent les transformations des connaissances préexistantes, en fonction des données nouvelles fournies par l'enseignant à travers les différents *feedbacks*. Il y a tout lieu de croire, si l'on s'en tient à cette courbe hypothétique, que l'efficacité de l'action pédagogique fondée sur le schéma *correction / explication* serait compromise du fait même que l'apprenant n'est guère en mesure d'en profiter à bon escient. Centré donc sur l'estimation du produit de ses performances, il est peu prédisposé à apprendre, alors que, paradoxalement, le processus d'enseignement s'engage à ce moment précis. Cela rappelle le phénomène des vases communicants: lorsque l'un se vide, l'autre se remplit! Voilà l'impasse des pédagogies transmissives fon-

dées sur l'idée hélas fort répandue selon laquelle il suffit que l'enseignant enseigne pour que l'apprenant apprenne.

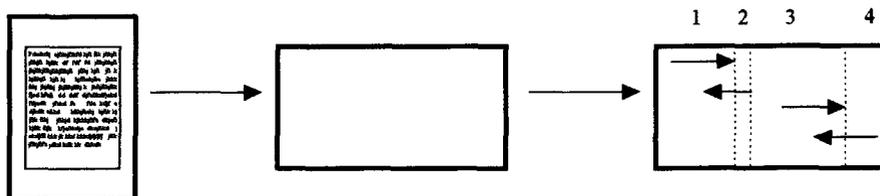
Mais quelle que soit la validité qualitative d'une interaction fondée sur l'activité évaluative, de telles pratiques posent un problème supplémentaire: il est peu probable avec une classe de 40 étudiants (c'est souvent le cas) qu'un enseignant puisse corriger avec une régularité et une qualité souhaitables un nombre suffisant de copies. Dans de telles conditions, l'enseignant ramasse soit l'ensemble des copies quelques fois par an, soit un petit nombre toutes les semaines. Dans les deux cas, le coût cognitif n'est pas proportionnel au bénéfice escompté, d'où le sentiment généralisé chez la plupart des enseignants de prêcher dans le désert. Récapitulons sur les limites invoquées concernant l'interaction évaluative:

1. l'attention déployée par l'apprenant durant l'acte de traduction décroît considérablement après celui-ci. De ce fait, lorsqu'il reprend sa copie corrigée, il est d'autant moins en mesure de profiter des remarques faites que son attention est monopolisée par la notation de son produit;
2. par ailleurs, il est fort probable que toutes les erreurs soulignées n'ont pas pour l'apprenant un caractère «critique», ce qui diminue l'efficacité de l'acte de correction;
3. en revanche, il est également fort probable que certaines formes apparemment «correctes» renferment une forte «intensité hypothétique» ne faisant pas de ce fait l'objet d'un traitement spécial;
4. en outre, l'impossibilité matérielle chez l'enseignant de corriger toutes les copies chaque semaine réduit considérablement l'interactivité.

Afin d'intégrer les procédés interactifs permettant la régulation des performances dans les pratiques de traduction pédagogique, il semble impératif, tout d'abord, de réformer le support sur lequel se déroulent les actions visées. De toute évidence, le format de papier

A4 portrait sur lequel l'étudiant élabore sa traduction ne se prête guère à une interaction en bonne et due forme, même si l'étudiant a eu la présence d'esprit de laisser une marge généreuse. Ainsi, si l'on songe à transformer ce support en un véritable outil de travail, il semble souhaitable de l'élargir (format *paysage*) afin d'accueillir un plus grand nombre de données:

Fig. 4: Transformation du support d'interaction écrite.



Comme le montre la figure 4, le format paysage permet une définition aisée des espaces de travail sur lesquels nous proposons quatre types d'actions visant à lever le degré d'incertitude des performances émises:

1. L'espace 1 (1/3 de la feuille) est destiné à la traduction que l'étudiant remet à l'enseignant.
2. L'espace 2 est réservé aux *feedbacks* ciblés que l'enseignant fournit en retour et qui portent sur un nombre limité d'hypothèses contenues dans les performances produites en 1.
3. L'espace 3 est destiné au travail de vérification et justification métalinguistiques que l'apprenant effectue sur les performances émises en 1, remises en question en 2 par l'enseignant.
4. Enfin, l'espace 4 a pour but la validation des vérifications effectuées par l'étudiant.

Le processus conclut avec la correction collective en classe où l'ensemble des hypothèses (traitées et non traitées) sur chaque copie sont discutées. Voici un exemple réel de ce type d'interaction:

Extrait du texte à traduire en espagnol et différentes phases de la procédure:

Le directeur était là, assis derrière son bureau et j'étais un peu intimidée par son aspect froid et distant. Son visage n'exprimait rien.
 - Asseyez-vous, mademoiselle. - ce furent ses premiers mots - Parlez-vous anglais ?

1. L'étudiant remet sa traduction à l'enseignant.

1. Traduction produite	2. À vérifier...	3. Vérifications et éventuelles justifications	4. Validation
<p><i>El director estaba aquí, sentado detrás de su despacho y yo era un poco intimidada por su aspecto frío y distante. Su rostro no expresaba nada.</i> « Séntese señorita » - fueron sus primeras palabras - « ¿Habla usted inglés? »</p>			

2. L'enseignant remet en question un nombre limité d'hypothèses et invite l'étudiant à les vérifier et les justifier.

1. Traduction produite	2. À vérifier...	3. Vérifications et éventuelles justifications	4. Validation
<p><i>El director estaba <u>aquí</u>, sentado detrás de su <u>despacho</u> y yo era un poco intimidada por su aspecto <u>frío</u> y distante. Su rostro no expresaba nada.</i> « Séntese señorita » - fueron sus <u>primeras</u> palabras - « ¿Habla usted inglés? »</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. DEIXIS 2. LEXIQUE 3. SER ? 4. ACCENT? 5. IMPERATIF 6. APOCOPE ? 		

3. L'étudiant vérifie et justifie sous forme déclarative la valeur des hypothèses.

1. Traduction produite	2. À vérifier...	3. Vérifications et éventuelles justifications	4. Validation
<p><i>El director estaba <u>aquí</u>, sentado detrás de su <u>despacho</u> y yo era un poco intimidada por su aspecto <u>frío</u> y distante. Su rostro no expresaba nada.</i> « Séntese señorita » - fueron sus <u>primeras</u> palabras - « ¿Habla usted inglés? »</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. DEIXIS 2. LEXIQUE 3. SER ? 4. ACCENT? 5. IMPERATIF 6. APOCOPE ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plutôt ALLI, car l'énonciateur ne partage pas l'espace où l'on situe le « directeur ». 2. « Bureau » désigne en français la pièce de travail et la table de travail : Ici, il s'agit de la table, donc : ESCRITORIO. 3. « Intimidada » évoque un état provoqué par des facteurs circonstanciels, externes, donc : ESTABA. 4. Selon la règle portant sur les cas des hiatus, le mot « frío » porte un accent écrit sur le « i » car l'accent tonique est sur la voyelle faible. 5. L'impératif de « sentarse » est avec « Usted » SÉNTESE, ce mot devant « esdrújulo » à cause de l'énclise. Ce mot porte donc un accent écrit sur la syllabe SÉN-. 6. Pas d'apocope ici. 	

4 L'enseignant valide le processus de vérification.

1. Traduction produite	2. À vérifier...	3. Vérifications et éventuelles justifications	4. Validation
<p><i>El director estaba aquí, sentado detrás de su despacho y yo era un poco intimidada por su aspecto frío y distante. Su rostro no expresaba nada. «Séntese señorita» - fueron sus primeras palabras - «¿Habla usted inglés?»</i></p>	<p>1. DEIXIS 2. LEXIQUE 3. SER ? 4. ACCENT? 5. IMPERATIF 6. APOCOPE ?</p>	<p>1. Plutôt ALLÍ, car l'émouvateur ne partage pas l'espace où l'on situe le « directeur ». 2. « Bureau » désigne en français la pièce de travail et la table de travail : ici, il s'agit de la table, donc : ESCRITORIO. 3. « Intimidada » évoque un état provoqué par des facteurs circonstanciels, externes, donc : ESTABA. 4. Selon la règle portant sur les cas des hiatus, le mot « frío » porte un accent écrit sur le « i » car l'accent tonique est sur la voyelle faible. 5. L'impératif de « sentarse » est avec « Usted » SÉNTESE, ce mot devenant « esdrújulo » à cause de l'enclise. Ce mot porte donc un accent écrit sur la syllabe SEN-. 6. Pas d'apocope ici.</p>	<p>1. + 2. + 3. + 4. + 5. - 6. = expliquer</p>

Il est à noter que les *feedbacks* fournis par l'enseignant (espace 2) ne portent pas uniquement sur les erreurs (*aquí/despacho/era/Séntese*), mais également sur les performances admissibles (*frío / primeras*). Cela entraîne un changement d'attitude envers l'erreur considérable, celle-là envisagée comme *hypothèse à vérifier* au même titre que les performances correctes. L'étudiant est donc amené à justifier sous forme déclarative le bien-fondé de ses performances (espace 3), suite à quoi il recevra un dernier *feedback* portant sur la validité du processus de vérification: le signe (+) indiquant la recevabilité de la vérification, le signe (-) signalant une déficience dans la vérification et le signe (=) signifiant un problème dans le choix du traitement. D'autres codes sont envisageables pourvu que les partenaires en prennent connaissance au préalable. Ce type de procédé donne lieu à une nouvelle forme d'évaluation qui mise moins sur les produits que sur les processus de recherche et de vérification que l'apprenant est convié à réaliser¹⁶.

¹⁶ Si l'on tient absolument à intégrer la dimension docimologique, on peut envisager d'attribuer une note en fonction du nombre de vérifications réussies (signe +). A titre d'exemple, on peut songer à pénaliser doublement chaque vérification erronée (-2 points) ou incomplète (moins 1 point), points de faute qu'on déduirait du total des vérifications

Nous pouvons à présent procéder à une récapitulation des avantages attitudeux, cognitifs et linguistiques qui découlent d'une telle démarche:

1. elle favorise l'apparition du caractère critique des règles du fait que l'étudiant est amené à réaliser un traitement en profondeur de ses connaissances déclaratives concernant une règle, ce qui le prédispose à devenir observateur actif des performances;
2. elle amène l'apprenant à considérer ces performances en termes d'hypothèses en non pas uniquement d'erreurs, ce qui représente un changement fondamental d'attitude concernant ses manifestations langagières;
3. elle relance la tension attentionnelle qui tend à décroître après l'élaboration de la traduction;
4. elle favorise l'activité métalinguistique, indispensable à maints égards dans l'apprentissage des langues;
5. elle transforme chaque copie en un document à *conserver* et à *consulter*, car elle est porteuse d'une double activité: épilinguistique et métalinguistique;
6. elle permet à l'étudiant de s'exercer dans la pratique de la traduction plus régulièrement du fait qu'il peut soumettre à l'enseignant le fruit de son travail plus souvent;
7. elle prédispose l'étudiant à une participation active lors des corrections collectives en classe, puisqu'il a effectué un travail de recherche approfondie, ce qui par voie de conséquence favorise et enrichit l'interactivité;

positives. Sur une copie contenant 20 *feedbacks*, on comptabiliserait:

16 vérifications recevables = 16 points

1 vérification erronée = - 2 points

3 vérifications incomplètes = - 3 points

Note obtenue: **11/20**

Evidemment nous nous abstenons de nous prononcer sur les vertus ou les défauts d'une telle comptabilité.

8. elle permet de développer chez l'apprenant l'autoévaluation, étape primordiale qui rend plus efficace l'évaluation externe;
9. en définitive, une telle démarche tend à rétablir l'équilibre entre les dimensions d'enseignement-apprentissage et d'apprentissage-évaluation, par le partage des responsabilités.

Conclusion

Les études concernant l'acquisition du langage tendent à montrer que la rétroactivité remplit une fonction capitale dans les processus d'acquisition langagière. Il pourrait sembler abusif de mettre en parallèle acquisition du langage et acquisition des langues secondes, ces deux modalités étant assez différentes à maints égards. Pourtant, il paraît légitime d'oser certains rapprochements, notamment en ce qui concerne les procédés de facilitation et de coopération linguistique (*baby-talk* et xénolectes). Manifestement, ces procédés interactifs de régression linguistique que le partenaire adopte dans le but de faciliter les échanges, gagneraient à être mieux gérés, notamment en situation exolingue. De ce fait, la prétendue supériorité des apprentissage linguistiques en milieu naturel n'est qu'apparente. Il est donc raisonnable d'affirmer que les facteurs conduisant à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire ne sauraient se limiter aux seules vertus des interactions riches et continues, où les procédés xénolectaux de régression négative favorisent souvent les phénomènes de fossilisation.

L'environnement pédagogique, malgré ses limites, offre bon nombre d'atouts parmi lesquels la gestion optimale de l'interaction occupe une place de choix: plus concrètement, le cadre scolaire réunit les conditions permettant au pédagogue de devenir un véritable «professionnel de la rétroactivité». Bien sûr, il reste à forger les outils conceptuels et techniques permettant une telle aspiration. Le concept de «règle critique», que nous avons mis en exergue dans cet exposé, semble aller dans ce sens et jette une nouvelle lumière sur les phénomènes concernant les résistances que manifestent les appre-

nants devant les corrections¹⁷. Aussi, si l'on accepte le principe constructiviste selon lequel l'appropriation d'une langue est en partie le résultat d'une activité hypothétique par laquelle le sujet teste la validité des micro-systèmes qui constituent les interlangues, il nous est permis de croire que ces hypothèses doivent porter sur l'ensemble des composantes, que ces composantes se manifestent sous forme d'erreurs ou sous forme de «non-erreurs». En somme, le concept de règle critique, qui est à placer dans le cadre des études sur l'interlangue, conduit à reconsidérer sous un jour nouveau la valeur heuristique du schéma *erreur-correction-explication*. Cela passe vraisemblablement par une intensification des stratégies d'ordre métacognitif tendant à stimuler chez l'apprenant l'élaboration de cadres d'autocontrôle et d'autogestion de l'apprentissage. Certes, une telle gestion n'est pas sans embûches, les lacunes en ce domaine complexe étant encore nombreuses. Aussi, cet exposé constitue-t-il une modeste tentative d'éclairer cette sente où l'apprenant des langues marche d'un pas tâtonnant.

¹⁷ Braine (1971: 160-161) fournit un exemple qui illustre ce type de résistances opposées par sa petite fille de deux ans et demi: «Pendant une période de plusieurs semaines, j'ai essayé obstinément mais sans résultat de la persuader de remplacer *other one* + *N* par *other* + *N*. Les échanges portaient sur différents noms dans des circonstances diverses, et se passaient à peu près ainsi:

- What **other one** spoon, Daddy?
- You mean, you want the **OTHER SPOON**?
- Yes. I want **other one** spoon, please, Daddy.
- Can you say "the **other spoon**"?
- **Other.....one** spoon.
- Say "other".
- Other.
- "Spoon".
- Spoon.
- **Other...spoon.**
- **Other...spoon.** Now give me **other one** spoon».

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, J.R.** (1983), *The architecture of cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bellugi, U. / Cazden, C. / Brown, R.** (1970), The child's grammar from I to III. *Psycholinguistics*. New York, R. Brown (Red.), Free Press, pp. 100-154.
- Besse, H. / Galisson, R.** (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris, CLE, international.
- Besse, H. / Porquier, R.** (1991), *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier (1^{ère} éd. 1984).
- Besse, H.**, (1974), Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, *Voix et Images du CREDIF* n° 2.
- Besse, H.** (1975), Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, *Voix et Images du CREDIF* n° 2.
- Besse, H.** (1977), Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux, *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 25.
- Besse, H.** (1980), Le discours métalinguistique de la classe. *Encrages*. Université de Paris VIII.
- Bogaards, P.** (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier-Didier.
- Bredart, S. / Rondal, J. A.** (1982), L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques. Bruxelles, Mardaga.
- Brown, R. / Cazden, C. / Bellugi-Klima, U.** (1969), The Child's grammar from I to III. In John P. Hill (Ed), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Minneapolis, the University of Minnesota Press, 28-73.
- Bruner, J.** (1983), *Savoir faire. savoir dire*. Paris, P.U.F.
- Cazden, C.B.** (1966), Subcultural differences in child language: an inter-disciplinary review. *Merril-Palmer Quart.*, 12, 3, p. 185-221.
- Chaudron, C.** (1977), A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors, *Language Learning* n° 27.
- Chomsky, N.** (1959), A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour, *Language* 35, pp. 26-58, (Traduction: Un compte rendu du «Comportement verbal» de B.F. Skinner, *Langages*. n° 16.1969, pp. 16-49).
- Chomsky, N.** (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press. (Traduction: *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Seuil).
- Chomsky, N.** (1975), *Reflections on language*. New York, Pantheon Books. (Traduction: *Réflexions sur le langage*. Paris, Flammarion, 1981).
- Cicurel, F.** (1985), *Parole sur parole ou La métalangue en classe de langue*. Paris, CLE International.

- Clyne, M.** (1982), Foreigner talk, *International Journal of the Sociology of Language*, nº 28, Den Haag, Mouton.
- Cormon, F.** (1992), *L'enseignement des langues: Théories et exercices pratiques*. Lyon, Chronique sociale.
- Dabène, L.** (1984), Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 55, pp. 39-46.
- Faerch, C. / Kasper, G.** (1980), Stratégies de communication et marqueurs de stratégies, *Encrages* 1980, pp. 17-24.
- Fathman, A.** (1980), Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners, in *Dechert H. Raupach G.*, pp. 77-85.
- Ferguson, Ch.** (1977), Simplified registers, broken language and Gastarbeiterdeutsch, in Molony Carol, Zobl Helmuy, Stölting, W., eds. *Deutsch im Kontakts mit anderen Sprachen*, Kronberg/Taunus, Scriptor.
- Ferguson, Ch. / De Bose, C.E.** (1977), Simplified registers, broken language and pidginization, in Valdman, a., ed pp. 99-125.
- Gaonac'h, D.** (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris. Hatier-Didier.
- Hulstijn, J.H.** (1982), *Monitor use by adult second language learners*. Amsterdam.
- Jakobson, R.** (1941), *Kindersprache. Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala, Uppsala Universitets Arsskrift.
- Jiménez, Francisco** (1997), *L'apprentissage de l'Espagnol Langue Etrangère en milieu universitaire. De la gestion de l'apprentissage aux acquisitions linguistiques*, Thèse de Doctorat (N.R.). Université de Toulouse II.
- Klein, W.** (1989), *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Colin, (1^{ère} édition en allemand 1984).
- Kleinermann, H.H.** (1978), The strategy of avoidance in adult second language acquisition, in Ritchie, ed. pp. 157-174.
- Krashen, S.D.** (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Lado, R.** (1957), *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- McLaughlin, B.** (1978), The monitor model. Some methodological considerations, *Language Learning* 28, pp. 331-350.
- Mead, M.** (1953), *Growing up in New Guinea*. New York, Mentor Books,
- Noyau, C.** (1976), Les "français approchés" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche, *Langue française* nº 29, pp. 45-60.

- Noyau, C.** (1980), Etudier l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel, *Langages*, n° 71.
- Noyau, C. / Deulofeu, J.** (1986), L'acquisition du français par des adultes migrants, *Langue française*, n° 71.
- Perdue, C.** (1986), N° spécial, L'acquisition du français par des adultes immigrés, *Langages*, n° 57.
- Piaget, J.** (1964), Le langage et la pensée. *Six Études de Psychologie*. Genève, Gonthier.
- Porquier, R. / Frauenfelder, U.** (1980), Enseignants et apprenants face à l'élève, ou de l'autre côté du miroir, *Le Français dans le Monde* n° 154.
- Reuchlin, Maurice** (1^{ère} éd. 1977, 9^{ème} éd. 1991), *Psychologie*, Paris, P.U.F.
- Richelle, Marc** (1971) *L'acquisition du Langage*. Bruxelles, Charles Dessart, Ed.
- Shiffrin, R.M. / Schneider, W.** (1977), Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory, *Psychological Review* 84, pp. 127-190.
- Skinner, B.F.** (1957), *Verbal behavior*. New York, Appleton Century Crofts
- Vigil N.A. / Oller, J.W.** (1976), Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning* 26, pp. 281-295.
- Vigotsky, L.S.** (1962), *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- Wodem H.** (1974), Natürliche Zweisprachigkeit, Probleme, Aufgaben, Perspektiven. *Linguistische Berichte*, 32, pp. 15-36.
- Wyatt, G. L.** (1966), *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles, Charles Dessart.
- Yates, A.J.** (1963), Delayed auditory feedback. *Psychol. Bull.*, 60, 3, pp. 213-232.