

POINT DE VUE

SE RÉVOLTER POUR COMPARER LES LANGUES : COMPRENDRE ET DÉPASSER LES FREINS

Jérémi Sauvage

Nathalie Auger

LHUMAIN, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

Résumé

Le but du présent article est de s'intéresser à la nécessaire problématisation de la démarche de comparaison des langues dans un cadre pédagogique. Les récentes recherches ont mis en évidence l'impact général des processus à l'œuvre dans l'acquisition des langues premières sur l'apprentissage d'autres langues (Trévisiol-Okamura, 2013 ; Sauvage, 2014a), mais aussi sur les rapports existants entre les fonctionnements linguistiques de ces langues (Guiraud & Sauvage, 2021). Ainsi, nous proposons de revenir dans un premier temps sur les différentes démarches prenant en compte l'action de comparaison des langues premières des élèves avec le Français langue seconde (Candelier, 2003 ; Auger, 2005 ; Beacco, 2007 ; 2018). Dans un second temps, nous prendrons l'exemple de l'enseignement-apprentissage des compétences de l'oral (compréhension et production), en particulier sur le plan phonético-phonologique (Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, 2021) ou syntaxique. Nous insisterons notamment sur l'obligation de prendre en compte les langues premières des élèves (et leurs caractéristiques phonologiques, morphologiques etc.) pour proposer des activités et des exercices pertinents aux élèves afin de leur permettre d'améliorer leur prononciation en français (Dalle & Sauvage, 2021), et plus largement, leur appropriation du français.

Abstract

This article aims to address the need to analyse the language comparison approach within a pedagogical framework. Recent research has highlighted the general impact of processes at work in the acquisition of first languages on the learning of other languages (Trévisiol-Okamura, 2013; Sauvage, 2014a), but also on the existing linguistic relationships between these languages (Guiraud & Sauvage, 2021). At first, we will review the various approaches that take into account the action of comparing pupils' first languages with French as a second language (Candelier, 2003; Auger, 2005; Beacco, 2007; 2018). Secondly, we will present an example for teaching and learning of oral skills (comprehension and production), particularly at the phonetic-phonological (Sauvage & Billières, 2019; Sauvage, 2021) as well as at the syntactic levels. In particular, we will emphasize the need to take into account pupils' first languages (and their phonological and morphological characteristics, etc.) to propose relevant activities and exercises to enable them to improve their pronunciation of French (Dalle & Sauvage, 2021), and more broadly, their appropriation of French.

Mots-clés

théorie de l'inhibition, épistémologie, théorie des apprentissages, cerveau, comparaison, phonétique / phonologie

Key-words

inhibition theory, epistemology, learning theory, brain, comparison, phonetics / phonology

1. INTRODUCTION

Nous avons tous, à une étape de notre vie, éprouvé le sentiment de refuser une situation. Par exemple, la veille ou le jour même d'un examen universitaire, il peut arriver que, comme par réflexe, notre seul ressenti est celui de partir en courant et de ne pas nous présenter à l'épreuve, de tourner les talons et de refuser l'obstacle. Heureusement, le plus souvent, notre conscience et notre capacité de raisonnement viennent contrebalancer cette pulsion dont on peut comprendre finalement le bien-fondé : pourquoi faire un effort particulier alors qu'on pourrait ne rien faire ? À quoi bon prendre des risques alors que l'on pourrait se contenter de rester passif ? Pourquoi devrions-nous chercher une évolution, un changement, une dynamique, alors qu'en ne rien faisant, un comportement statique peut constituer une alternative ? En d'autres termes, certaines réactions spontanées existent pour tout un chacun, et nous passons notre temps à les combattre, à lutter contre.

En didactique des langues et des cultures, et en adoptant un point de vue holistique et complexe (Morin, 2001), nous n'échappons pas à ce type de phénomène. Le chercheur didacticien, dont nous revendiquons notre appartenance, développe une pensée personnelle s'incluant dans une pensée globale construite dans le temps et dans l'espace, en tentant de faire la part des choses entre ce qui relève des intuitions, de certaines évidences qui s'imposent et ce qui relève d'un raisonnement complexe, en se méfiant de certaines apparences, parfois trompeuses (Sauvage, 2021). Nous avons tous entendu et lu la thèse apparemment évidente et qui ne part pas d'une mauvaise attention : pour apprendre une nouvelle langue et ne pas confondre, mélanger, les langues que l'on parle, il est nécessaire de cloisonner les l'apprentissage des langues dans des espaces temps bien définis. L'approche directe au début du 20^{ème} siècle qui proposait cette vision a donc toujours cours. Il ne faudrait surtout pas chercher à mettre en co-présence les langues dans les activités d'apprentissage d'une nouvelle langue. Traduire, opérer des raisonnements analogiques, comparer les langues et leurs fonctionnements, engendrerait un risque d'échouer dans l'entreprise de s'approprier cette nouvelle langue.

Nous proposons donc, dans cet article, de questionner la nécessité de « résister » à ces évidences trompeuses qui, malgré l'importante quantité de travaux de recherche sur ces questions depuis des décennies, occupent toujours une place omniprésente dans les représentations sociales des enseignants et des apprenants (Auger et Cadet, 2016).

2. ACTIVITÉS COGNITIVES, PENSÉE ANALOGIQUE ET CERVEAU

La didactique des langues et des cultures (DDL) a progressé de manière significative depuis les années 1970. Il apparaît que plusieurs moteurs sont à l'origine de ces évolutions (Sauvage, 2021), notamment dans les domaines et les disciplines connexes à l'enseignement-apprentissage des langues. Sur le plan de l'Histoire de la Pensée, la philosophie (Morin, 1977 ;

1980 ; 1986 ; 1999 ; 2004 ; 2011 ; 2016 ; Morin & Le Moigne, 1999), la psychologie sociale (Bronckart, 1997 ; 1999 ; 2008 ; 2012), la psychologie cognitive (Tricot, 2021) ont apporté leurs contributions. Mais, on peut également explorer les champs de la physique (Prigogine & Stengers, 1984 ; Prigogine, 1993 ; Elman, 1995) ou des mathématiques (Thom, 1972) dont les prolongements épistémologiques permettent de toujours mieux comprendre la complexité des évolutions humaines et de leurs comportements (Sauvage, 2015).

2.1. Approches Neuro-Linguistiques

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les sciences cognitives (Hilton, 2022) ou les neurosciences (Germain, 2017 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Miras, 2021) ont apporté des éléments parfois nouveaux sur ce qu'apprendre signifie, mais elles ont également confirmé, voire prouvé, des hypothèses parfois plus anciennes comme la boucle audio-phonatoire de Delattre (1951) à travers la mise en évidence des neurones-miroirs (Rizzolatti et coll., 1996 ; Rizzolatti, 2006). L'innovation des pratiques vient donc le plus souvent non pas de nouvelles connaissances produites par la recherche scientifique inscrite *stricto sensu* en DDLC mais plutôt par le fait de relier les connaissances déjà existantes pour mieux les approfondir (Morin, 2013).

L'*Approche Neuro-Linguistique* en didactique des langues étrangères (Paradis, 1994 ; 2004 ; Netten & Germain, 2012 ; Germain, 2017 ; 2018 ; Guédât-Bittighoffer, Dat, Humeau & Nocus, 2021 ; Guédât-Bittighoffer, 2024) défend l'idée selon laquelle les situations pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage linguistique peuvent être optimisées si l'on tient compte des fonctionnements cérébraux des apprenants. Sur le plan psycho-affectif, cette méthode a montré sa pertinence dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et seconde, en particulier en classe UPE2A avec les élèves nouvellement arrivés en France (Gout, 2017).

2.2. L'importance du socio-culturel et de la référence

Il est également possible et pertinent, nous semble-t-il, d'opérer un rapprochement avec le concept de « Système symbolique référentiel » développé par Bruner (1991). En psychologie culturelle et pour rester concis, on peut considérer le système symbolique référentiel comme l'ensemble structuré des représentations individuelles et sociales d'un individu : par exemple, la *Praxématique* (Lafont, 1978) problématise ce système dans une longue filiation de la pensée aristotélicienne. Ainsi, beaucoup de nos comportements, mais aussi de nos opérations cognitives, se situent et prennent du sens au regard de nos expériences vécues. Certains enseignants seront plus à même à comprendre les élèves en difficultés s'ils ont eux-mêmes éprouvé personnellement ce type de situation, leur système symbolique référentiel étant ici convoqué. Bien entendu, cela n'implique aucunement que l'enseignant n'ayant pas connu de difficultés personnelles à apprendre soit incapable d'agir de manière constructive vis-à-vis de ses élèves en difficulté.

2.3. Co-articulation des dimensions biologique et sociale (cause / conséquence)

On peut alors s'interroger sur la possibilité de l'existence d'une relation entre certains fonctionnements biologiques, par exemple du cerveau, et certains comportements humains de nature sociale. Les neurones miroirs, les références permanentes à nos expériences en tant

qu'être humain, social et pensant, et peut-être l'activation ou non de certains réseaux de neurones (*cf. infra* à propos de l'inhibition), tout ceci constitue, a minima, une hypothèse selon laquelle il existe des liens étroits entre les dimensions biologiques et sociales des individus. Nul besoin de revenir à d'anciens débats le plus souvent résumés par l'expression « inné » (Chomsky) *versus* « acquis » (Piaget). Mais sur le plan des langues et du langage, depuis le « Minimal program » de Chomsky (1995), et dans le cadre du débat qui s'en est suivi avec notamment Pinker & Jackendoff (2005), force est de constater que cette question déjà ancienne est toujours d'actualité, par exemple avec l'« émergentisme » en philosophie et ses éventuelles implications en acquisition et didactique des langues (Hilton, 2017).

3. CLARIFICATION DE LA THÉORIE DITE DE « L'INHIBITION » ET IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

La théorie de « l'inhibition » n'est pas ce qu'on entend parfois de manière informelle dans les médias ou les instances décisionnelles dont le but est de définir les politiques éducatives. Il n'est pas question ici d'auto-censure, de psychanalyse freudienne (Klein, 1931) ou de difficulté à s'exprimer (Flagey, 1972 ; Vereecken, 1981) mais bien de l'approche contemporaine notamment impulsée par les travaux de Houdé (1995 ; 2007 ; 2016) et ses collaborateurs-disciples (Borst, 2018 ; Viarouge & coll., 2023) qui articule, pour le dire simplement, la psychologie du développement et les observations par imageries cérébrales. Grâce à ces travaux de recherche, la neuropsychologie est en mesure aujourd'hui de proposer des pistes pour comprendre pourquoi une situation d'apprentissage serait plus ou moins efficace dans une situation donnée.

3.1. Ce qu'on entend par théorie de l'inhibition

La théorie de l'inhibition cognitive (Houdé, 1995) s'inscrit dans une conception en deux temps de ce que recouvre un apprentissage : d'une part, celui-ci se traduira par une automatisation possible grâce à un entraînement ou la répétition d'une pratique ; d'autre part grâce à un contrôle par l'inhibition. Ainsi, nous savons aujourd'hui que l'apprentissage, par exemple d'un phénomène linguistique, mobilisera dans un premier temps le cortex préfrontal du cerveau, avant de se déplacer dans les régions postérieures du cerveau, une fois les conséquences de cet apprentissage automatisées (Narcy-Combes, 2001 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Ainsi, l'apprenant passera par une étape consciente de la position postérieure de sa langue pour réaliser l'articulation du phonème /y/, ce son n'existant, pas dans les langues qu'il connaît déjà, avant d'automatiser la coordination des mouvements de son appareil phonatoire pour ne plus articuler le phonème /y/ avec le son [u]. Dans un deuxième temps, le « contrôle par inhibition » se met en place et permet de lutter contre des automatismes issus d'une habitude qui n'a plus lieu d'être dans un contexte particulier. Ce type de contrôle se manifeste alors par une nécessaire résistance à des évidences (Houdé, 2014). L'apprenant hispanophone, arabophone, italophone ou anglophone n'a jamais connu comme habitude articulatoire d'une voyelle fermée arrondie que celle permettant l'articulation du phonème /u/, ce qui explique, au commencement de l'apprentissage de la langue française, la systématisation de l'erreur articulatoire se traduisant par une substitution du /y/ par le /u/. Mais comme nous l'avons déjà expliqué (Sauvage &

Billières, 2019 ; Sauvage, 2020 ; 2021), il n'est pas possible pour l'apprenant de faire autrement.

L'origine de cette « résistance », caractéristique de la théorie de l'inhibition, provient en fait de constats à propos de fonctionnements intercellulaires. Plus de la moitié de nos neurones se caractérisent par une fonction inhibitrice, c'est-à-dire, non pas pour faire quelque chose, mais pour refuser de faire. Nous avons tous expérimenté le fait qu'une intuition qui nous venait spontanément n'était pas, en fait, une bonne idée en lien avec une vérité. Ainsi, il vaut mieux « bien » travailler pendant 6h dans une journée que travailler « sans efficacité » pendant 12h par jour. Et pourtant, on nous répète depuis toujours que sans travail, il n'y a pas de réussite à espérer. Il en va de même pour le fonctionnement cérébral (Houdé, 1995) et, dès lors, on est en droit de se questionner sur la méthode à appliquer pour « apprendre ». Si nous avons des pré-représentations, des idées préconçues sur tel ou tel phénomène, il est peut-être nécessaire de penser contre soi, de lutter, de résister contre certaines pulsions cognitives issues le plus souvent d'une expérience socioculturelle. Ainsi, nous devons inhiber certaines idées et lutter contre certaines impressions premières parfois trompeuses : non, le dauphin n'est pas un poisson ; non, le soleil ne tourne pas autour de la Terre, contrairement aux apparences. Cela pose la question de la pertinence du point de départ d'une pensée : quelle est son origine vraie (et non pas l'impression que l'on en a) ?

En d'autres termes, il faut comprendre l'inhibition en psychologie cognitive par le fait de refuser certaines évidences parce que, justement, certaines évidences sont trompeuses. C'est bien dans cette optique que la démarche (la pensée) scientifique s'inscrit. Car nous avons tous des automatismes de pensée et nous pouvons construire sur des bases non-étayées certaines théories cognitives sans fondements et relevant plus d'une opinion que d'une vérité absolue. Ce véritable acte de résistance renvoie, en contexte d'enseignement-apprentissage, à certaines conceptions erronées (issues de différentes origines) : si les enfants ont plus de facilités à apprendre une langue étrangère (grâce à leurs compétences perceptives), on peut malgré-tout apprendre une nouvelle langue à n'importe quel âge de la vie, même si les stratégies d'apprentissage seront différentes (Del Olmo, 2016).

3.2. Quelles implications dans les classes de langues ?

La plasticité cérébrale a ceci d'intéressant qu'elle permet à un être humain apprenant de développer ses capacités d'adaptation à apprendre à tout âge. Bien entendu, les conditions contextuelles seront différentes. Prenons le cas de la dimension phonético-phonologique de la langue maternelle. Avec Polivanov (1931) et Troubetzkoy (1949), nous savons que le système neuro-perceptif se concentre jusqu'à l'âge de 8/9 ans sur les besoins (les stimuli neuro-perceptifs) des langues exposées aux jeunes locuteurs. Notre problème, à nous les didacticiens de langues, est peut-être d'avoir des certitudes un peu trop fortes concernant les faits et les conditions d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'autant plus que l'enseignant d'une langue, comme tout enseignant, est généralement le résultat statistiquement non-représentatif de ses propres compétences, savoirs et savoir-faire. Convenons-en, un professeur de mathématiques a rarement été mauvais en mathématiques, un professeur d'histoire ou de géographie a rarement été catégorisé comme « mauvais » en histoire ou en géographie. Il est fort à parier que l'enseignant de Français langue étrangère n'est, au final, pas

le mieux placé, pour comprendre les difficultés des apprenants en situation délicate d'apprentissage de la langue française. De même, nous avons souvent entendu dire qu'avant d'apprendre une nouvelle langue, il était nécessaire de « maîtriser » sa langue maternelle, sans que l'on sache plus précisément ce que ces termes recouvrent.

Voilà une bonne raison de convoquer la théorie d'inhibition. Si pour apprendre une autre langue, on peut se laisser tenter par l'idée qu'il faut « maîtriser » sa langue / ses langues familiales, les travaux sur les bilinguismes (simultané et successif) et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères réfutent ce point de vue pourtant, a priori, logique et pertinent depuis de nombreuses années (Cummins 1976, 1979 ; Cenoz, 2008) : les apprenants peuvent tout à fait transférer des compétences d'une langue à d'autres, quelles qu'elles soient, sans avoir besoin de « tout maîtriser ». Il s'agit là, selon nous, d'une illustration parfaite d'inhibition positive : alors que spontanément on pourrait penser qu'il faut « maîtriser sa langue maternelle » avant d'en apprendre une autre, les travaux dans le domaine proposent une vision bien différente. Une autre opinion populaire consiste à considérer, d'un point de vue didactique, qu'il ne faut pas essayer de « traduire », de se référer à une autre langue, pour construire un énoncé dans une langue donnée. Des enseignants d'anglais de nos corpus disent par exemple à leurs élèves « n'essaie pas de traduire en français ce que tu veux dire en anglais¹ ». Or, le cerveau dans son fonctionnement fait appel à un mode de pensée analogique qui, justement, justifie le recours à un processus de comparaison pour expliciter et intégrer un savoir-faire linguistique.

En d'autres termes, aller à l'encontre de certaines évidences (ce qui n'est pas toujours facile car certaines sont difficiles à analyser ou à identifier) devient une nécessité lorsque l'on vise une efficacité probante en enseignement-apprentissage des langues. Pour ce faire, les travaux de Houdé (2022) et Borst (2018) invitent à développer un niveau de conscience que l'on pourrait qualifier de platonique, un pas de côté. Si une intuition immédiate et spontanée peut présenter un intérêt dans certaines situations, il ne faudrait pas en faire une méthode rationalisée de la pensée scientifique pour autant. Parce que nous pensons le plus souvent de notre propre point de vue de sujet égocentré, envisager la possibilité d'un biais est une nécessité indéniable pour tout un chacun désireux de s'approcher de la Vérité, ce qui fonde la légitimité du doute. Mon point de vue n'est pas nécessairement faux, mais une démarche de décentration sur ce point de vue peut me permettre de le valider comme démarche pertinente ou non dans le cadre de mon raisonnement.

4. ILLUSTRATIONS EN GRAMMAIRE ET EN PHONOLOGIE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous avons (tous) pu entendre un jour le professeur nous expliquer qu'*il ne faut pas chercher à traduire*. Cela permet par exemple de ne pas calquer des tournures syntaxiques très différentes, comme *I miss you* et *Je te manque*, ceci afin d'éviter des erreurs de type *You me miss* pour *Tu me manques* ou inversement.

¹ Par exemple dans le projet européen LISTIAC (des enseignements sensibles aux langues dans toutes les classes)

4.1. Retour sur le projet « Comparons nos langues »

L'un des intérêts du projet *Comparons nos langues* (Auger, 2005) est d'impliquer la théorie de l'inhibition. Spontanément, et c'est là une forte représentativité des retours sur le projet jusqu'en 2015, la démarche de comparaison des langues (Candelier, 2003 ; Auger, 2008 ; Beacco, 2007) va à l'encontre d'un réflexe qui consiste à ne pas se référer à sa L1 pour apprendre une autre langue même si les activités de linguistique contrastive sont une pratique scientifique courante chez les linguistes. Cependant, les linguistes sont des savants et non des apprenants. Comme s'ils étaient assez savants pour éviter de mélanger les langues. Nous pensons que cette vision subjective de l'apprentissage des langues renvoie au semilinguisme (dans les premiers travaux de Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976) et à l'idée selon laquelle il y a un risque de confusion au sein d'un bilinguisme dit « soustractif », si les frontières entre les langues ne sont pas hermétiques, ce qui va à l'encontre d'autres travaux (Cummins, 1976 ; Bialystok, 2001). En fait, il est important, aujourd'hui, de considérer les apprentissages linguistiques non plus comme des situations en concurrence mais plutôt complémentaires, d'interdépendances et de transferts. L'expérience de l'apprentissage d'une langue a un impact positif et favorable sur l'apprentissage d'autres langues par la suite (Sauvage, Dodane & Auger, 2012 ; Sauvage, Auger, Dodane, 2013). En 2005, *Comparons nos langues* s'inscrivait dans cette vision de l'enseignement-apprentissage des langues en proposant et en montrant la pertinence de s'appuyer sur une L1 pour mieux s'approprier une autre langue quelle qu'elle soit.

4.2. Illustration dans l'enseignement-apprentissage de la syntaxe

Ainsi, l'exemple de la syntaxe est éloquent. A propos du fonctionnement de la négation, l'enseignant demande à un élève ne parlant pas russe (parce que ce serait trop facile) de venir au tableau pour ajouter le mot qui est porteur de la négation en russe, à partir de formulation orale de l'énoncé, sous la bienveillance des élèves russophones de la classe. Comme l'explique l'enseignant, qui ne parle ni le russe, ni l'arabe, le fonctionnement de la négation est un peu similaire dans les trois langues (l'arabe, le russe et le français) dans la mesure où un (ou deux) mot(s) s'ajoute(nt) à la formulation affirmative pour exprimer la négation. Puis, l'enseignant demande d'effacer ces mots pour remettre les phrases à la forme affirmative. Or, il se trouve qu'en russe, le morphème de la négation est [nè], ce qui, d'un point de vue comparatif, explique pourquoi les élèves russophones oublient souvent le second élément de la négation en français (*pas, peu, plus...*) à l'écrit (puisque à l'oral, le premier morphème est fréquemment omis). Au-delà de l'intérêt de comparer les fonctionnements syntaxiques dans cet exemple, la signification possible d'une erreur fait son apparition. Il s'agit donc ici de donner du sens mais aussi et surtout de proposer une démarche de comparaison linguistique consciente pour mieux s'approprier le fonctionnement linguistique de la langue française. Loin de séparer de façon hermétique et artificielle ces deux fonctionnements linguistiques, la stratégie pédagogique consiste à expliciter ces différents fonctionnements pour mieux les comprendre et les identifier. Ainsi, pour que la transposition d'une langue à l'autre se réalise de manière efficace, une étape préalable est nécessaire : expliciter de manière contrastive et consciente les points communs et les différences des fonctionnements linguistiques pour une même notion, par exemple grammaticale.

4.3. Illustration dans l'enseignement-apprentissage de la dimension phonéto-phonologique des langues

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage de la prononciation en langue étrangère, il en est de même. La démarche de comparaison, c'est-à-dire contrastive, est absolument nécessaire et pertinente en classe de langue (Sauvage, 2014b ; 2021). Parce que nous inscrivons notre conception, notamment, de l'enseignement de la prononciation dans la perspective socio-cognitive interactive et socio-discursive (Bronckart, 1997), nous souhaitons insister sur deux moments fondamentaux dans le processus d'appropriation linguistique.

Dans un premier temps, un processus de conscientisation est nécessaire. L'enseignant joue ce rôle de « faire prendre conscience » à l'apprenant que les phonème /y/ et /u/ ne sont pas caractérisés par les mêmes traits phonologiques (Clements & Hume, 1995 ; Laks, 2001 ; Yamaguchi, 2007). Si cela s'est traduit, dans l'histoire de l'enseignement de la prononciation, par la méthode dite « articulatoire », il n'est pas forcément besoin, fort heureusement, de conscientiser l'ensemble des gestes articulatoires pour articuler un phonème de manière normée. Comme le précisait Levi-Strauss en son temps : « Presque toutes les conduites linguistiques se situent au niveau de la pensée inconsciente. En parlant, nous n'avons pas conscience des lois syntaxiques et morphologiques de la langue. De plus, nous n'avons pas une connaissance consciente des phonèmes que nous utilisons pour différencier le sens de nos paroles... » (Levi-Strauss, 1958).

Fort heureusement ! Qui pourrait imaginer une conscientisation permanente de la parole produite chez un locuteur ? Voilà l'une des principales difficultés à laquelle le didacticien doit faire face. Voici un bel exemple d'inhibition cognitive.

De prime abord, en partant du principe que nous parlons de manière inconsciente dans la vie de tous les jours, pourquoi ne pas envisager une « manière inconsciente » d'apprendre à articuler une langue ? Cela a conduit aux perspectives post-innéistes issues de Chomsky : puisqu'il existerait une « Grammaire universelle » commune à toutes les langues du monde et enfouie dans le cerveau de chaque locuteur humain, l'enseignement-apprentissage devrait en tenir compte en s'appuyant sur des processus tout aussi non-conscients. De là ce sont développées différentes démarches et stratégies pédagogiques, en particulier en didactique de l'oral pour les langues étrangères : écoutes et répétitions de modèles, être immergé dans la langue-cible, ce que l'on retrouve par exemple dans les activités perceptives des méthodes audio-visuelles. Or, nous savons aujourd'hui que, s'il est important et utile pour progresser dans son apprentissage linguistique, il ne suffit pas seulement d'écouter la TVE ou la BBC pour améliorer sa compréhension de la langue espagnole ou anglaise. Le bilan ici est fondamental : le fonctionnement ordinaire, après un apprentissage, ne prévaut pas sur le processus dudit apprentissage. Ce n'est pas parce qu'on passe les vitesses de manière automatique en conduisant une voiture que l'apprentissage de la conduite doit se faire de manière inconsciente. Bien au contraire. Ainsi, l'évidence apparente doit ici être inhibée pour mettre en place une stratégie d'apprentissage efficace.

5. ÉTUDES, COLLECTES ET ANALYSES DE CORPUS RELATIFS À LA COMPARAISON DES LANGUES

Dans l'article (Auger, 2022), la méthodologie de recherche est basée sur l'analyse des interactions en classe de langue qui met en jeu des comparaisons de langues (issues des projets LISTIAC² et FLSCAN (Fleuret & Auger, 2019). Hors de la classe, l'apprenant est seul, il peut ne pas avoir l'opportunité d'avoir une discussion « méta » avec ses interlocuteurs sur ce qu'il/elle vient de vivre, pour le comprendre et l'apprendre. Ces deux études, l'une européenne (LISTIAC) met en jeu une vingtaine d'enseignants de la maternelle au lycée afin de développement des enseignements sensibles aux langues en utilisant la comparaison des langues et des normes de la classe. Dans le second projet franco-canadien (FLSCAN), des élèves allophones comparent les langues connues avec le français pour développer de nouvelles compétences en français (une petite dizaine de classe en France et au Canada).

Notre méthodologie est qualitative et s'intéresse aux analyses des interactions. L'analyse du discours (Maingueneau, 1991) et des interactions (Kerbrat-Orechioni, 1990, 1992, 1994, 2005) vise l'étude des marques discursives mises en œuvre dans l'élaboration d'un dire. La prise en compte de cette élaboration du dire est cruciale pour comprendre comment les apprenants prennent conscience de l'élaboration de leurs compétences en français (ou éventuellement d'autres langues vivantes dans le projet LISTIAC). Notre objectif a donc été de collecter ces interactions comprenant des discussions programmées ou spontanées (notamment quand une erreur survient) sur la comparaison des langues de classe. Ces résultats sont disponibles dans les articles que nous avons rédigés à ce propos. Faute de place, nous nous concentrons sur ceux qui sont les plus saillants, notamment en ce qui concerne la théorie de l'inhibition. Quelques élèves mais surtout encore davantage les enseignants ne sentent pas prêts à comparer les langues (Auger, 2023a) par manque de formation, du mélange entre langues ou de la peur d'une perte de contrôle par le partage d'expertise que cette pratique pédagogique implique. En ce cas, le retour sur les théories de l'apprentissage, en formation initiale et continue est bien cruciale en plus d'autres recommandations pratiques pour les enseignants que nous avons déjà formulées comme la mise en œuvre du « diamant langagier »³ (Auger, 2023b).

6. CONCLUSIONS : ÉLÉMENTS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

S'il est difficile de conclure sur la thématique traitée dans le présent article, nous voulons malgré tout rappeler les points nous semblant essentiels pour défendre la nécessité de « comparer les langues », et ce quelle que soit la conception didactique envisagée. En effet, si l'idée selon laquelle un apprenant pourrait se perdre dans ses apprentissages et fonctionnements linguistiques en embrassant la situation de manière globale est a priori « entendable », nous défendons au contraire l'argument de l'apparence (cognitive et intellectuelle) trompeuse pour la contrer. Mais, parce que nous ne souhaitons pas entrer dans un simple débat d'opinions, nous

² <https://listiac.univ-montp3.fr/>

³ Film avec des exemples de la maternelle au lycée <https://www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc>

avons convoqué dans notre argumentaire un certain nombre d'évolutions sur le plan des connaissances : *Approche Neuro-Linguistique, théorie de l'Inhibition, psychologie culturelle...*

Dès lors, il serait souhaitable, selon nous, d'amorcer un ensemble de changements de représentations sociales sur la question. Pour ce faire, nous le savons maintenant depuis plus d'un siècle, la didactique des langues et des cultures doit poursuivre son exploration des domaines et disciplines connexes (sciences cognitives, neurosciences, philosophie, etc.) dans le but de mettre à jour des connaissances scientifiques et permettre des évolutions dans les pratiques en classe. Du point de l'enseignant, sur le plan didactique, la question des formations initiale et continue est essentielle, en expliquant d'emblée que l'enjeu n'est pas d'émettre une opinion et de défendre une conviction personnelle mais de s'appuyer sur les connaissances scientifiques élaborées (certitudes) ou en cours d'élaboration (incertitudes) que la recherche met en exergue. Du point de vue de l'apprenant, sur le plan pédagogique, deux aspects nous semblent problématique. Le premier concerne l'apprenant lui-même : il apparaît de plus en plus souvent que les contrats didactiques (Brousseau, 1986) sont très souvent fragilisés par une remise en question trop fréquente du discours enseignant. Il conviendrait de rappeler, autant de fois que nécessaire, qu'un minimum de confiance est nécessaire dans la relation sociale entre l'enseignant et l'élève. Le second aspect pédagogique renvoie aux outils, en particulier aux manuels. Pour qui a déjà travaillé sur une méthode ou un manuel avec un éditeur important, il est malheureusement notoire que certaines priorités commerciales et/ou économiques prennent le dessus sur le projet pédagogique. Peut-être pourrait-on envisager une sorte de contrat didactique entre les spécialistes de l'édition et les chercheurs concepteurs, indépendamment de toute idéologie pédagogique, politique, scientifique et autres.

Car voilà peut-être une difficulté relativement facile à dépasser : éviter et fuir les idéologies de tout type (Sauvage, 2017) qui nous incite ou non à résister contre certaines évidences trompeuses. Ainsi, nous pourrions poursuivre la conception de démarche et d'outils favorisant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sur la base des réflexions universitaires étayées en cours dans notre domaine disciplinaire.

RÉFÉRENCES

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. DVD 26', CNDP.
- Auger, N. (2008). Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. (dir), *Conscience du plurilinguisme* (p.280-295). Presses universitaires de Rennes.
- Auger, N. (2022). Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu. *Glottodidactica*, 49 (1), 35-51.
- Auger, N. (2023a). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes, *Glottopol*, 38. doi.org/10.4000/glottopol.2980
- Auger, N. (2023b). The Language diamond, an intercultural model to teach and learn (through) languages. *Educational Science*, 13(5), 520.

- Auger, N. & Cadet, L., (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans A. Pégaz Paquet & L. Cadet (dir), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p.47-66). Artois Presses Université.
- Beacco, J.-C. (dir.) (2007). *Grammaire contrastive* [pour différentes langues et différents niveaux]. CLE International.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press.
- Borst, G. (2018). Chapitre 25. Comment le cerveau apprend à surmonter les obstacles cognitifs ? Dans Roy, A. (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant : Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (p. 394-404). De Boeck Supérieur. doi.org/10.3917/dbu.roy.2018.01.0394
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme 'analyseur' des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski* (p.17-43). La Dispute.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, 13(1), 1-95.
- Bronckart, J.-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. Dans Sauvage, J. & Demougin, F. (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p.15-32). L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *Eveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck.
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *Aila Review*, 21, 13-30.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.
- Clements, G.N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds. Dans J. Goldsmith (dir.), *Handbook of Phonological Theory* (p.245-306). Basil Blackwell.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

- Dalle, L. & Sauvage, J. (2021). Variations articulatoires et phonologiques produites par des enfants arabophones apprenant du français L2 et pistes didactiques. *Le Langage & L'Homme*, 2020-2, 61-78.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. École Française d'été, Middlebury College.
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 35 (1). <http://journals.openedition.org/apliut/5315>
- Elman, J. L., (1995). Language as a dynamical system. Dans R.F. Port & T. van Gelder T. (dir.), *Mind as Motion : Explorations in the Dynamics of Cognition* (p.195-223). MIT Press.
- Flagey, D. (1972). Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle. *Revue française de psychanalyse*, 36, 717-798.
- Fleuret, C. & Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107-136. <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3789>
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NAL) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*. Scholars Publishing.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45. doi.org/10.4000/ree.9513.
- Guiraud, F. & Sauvage, J. (2021). Produced and the use of the Present in the interlinguistic space by French-as-a-second-language learners. Some case studies. *The Linguistics Journal*, 14(2). <https://www.elejournal.com/linguistics-journal/volume-14-issue-2-2020/>
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Dans Gruyer, M. (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche* (p.187-194). Conseil de l'Europe de Strasbourg.
- Hilton, H.E. (2017). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1101>
- Hilton, H.E. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des Sciences cognitives*. Nathan.

- Houdé, O. (1995). *Rationalité, Développement et Inhibition. Un nouveau cadre d'analyse*. PUF.
- Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, 244, 40-42. doi.org/10.3917/jdp.244.0040
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Le Pommier.
- Houdé, O. (2016). Pour une pédagogie scientifique : allers-retours du labo à l'école. *Administration & Éducation*, 152, 9-15. doi.org/10.3917/admed.152.0009
- Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister. Pour combattre les biais cognitifs*. Flammarion.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*, 3 volumes. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Klein, M. (1931). A Contribution to the Theory of Intellectual Inhibition. *International Journal of Psychoanalysis*, 12, 206-218.
- Lafont, R. (1978). *Le travail et la langue*. Flammarion.
- Laks, B. (2001). 5. Un siècle de phonologie : quelques questions permanentes. *Modèles linguistiques*, 43, <http://journals.openedition.org/ml/1462>
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse de discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Supérieur.
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langue étrangère. De la correction à une médiation*. Didier.
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature*. Le Seuil.
- Morin, E. (1980). *La vie de la vie*. Le Seuil.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Le Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Le Seuil.
- Morin, E. (2001). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Le Seuil.
- Morin, E. (2004). *Ethique*. Le Seuil.
- Morin, E. (2011). *L'humanité de l'humanité*. Le Seuil.
- Morin E. (2013). Complexus, ce qui est tissé ensemble. Dans R. Benkirane (dir), *La complexité, vertiges et promesses* (p.17-36). Le Seuil.
- Morin, E. (2016). *Penser global, l'homme et son univers*. Flammarion.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(2), 40-52.

- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Didier.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. Dans Ellis, N.C. (dir.), *Implicit and Explicit learning of languages* (p.393-416). Academic Press Ltd.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin.
- Pinker, S. & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it ? *Cognition*, 95(2), 201-236.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Prigogine, I. (1993). *Les Lois du chaos*. Le Seuil.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos : Man's new dialogue with nature*. Bantam.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
- Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*. Académie des sciences.
- Sauvage, J. (2014a). *Acquisition et didactique des langues. Articulations, appropriation, dynamiques*. [Mémoire de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches non publiée] Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. tel-01139033
- Sauvage, J. (2014b). Acquisition et didactique du Français langue seconde. *Etudes de linguistique appliquée*, 174, 156-166.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*. L'Harmattan.
- Sauvage, J. (2017). Discours enseignant, dialogisme et idéologies académiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 14(2). doi.org/10.4000/rdlc.1869
- Sauvage, J. (dir.) (2020). Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? *Le Langage et l'Homme*, 2020 (2).
- Sauvage, J. (2021). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistica*, 11. <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/arhiva-en-11-2021.html>
- Sauvage, J., Auger, N. & Dodane, Ch. (dir.) (2013). Didactique & Acquisition des langues. Processus d'enseignement-apprentissage et processus d'acquisition. *Travaux de didactique du FLE*, 67-68.
- Sauvage, J. & Billières, M. (dir.) (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives. *Revue de Didactique des Langues et des Cultures*, 16(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/4219>

- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tukimuksia Research Reports.
- Thom, R. (1972). *Stabilité structurelle et morphogénèse*. Interéditions.
- Trévisiol-Okamura, P. (2013). Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition des L3. In *Travaux de didactique du FLE*.
- Tricot, A. (2021). 10.3. Les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 191-199). De Boeck Supérieur.
- Troubetzkoy, N.S. (1949) *Principes de phonologie*. Klincksieck.
- Vereecken, P. (1981). L'inhibition des fonctions du moi et la théorie psychanalytique de l'acalculie. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 24(2), 337.
- Viarouge, A., Lee, H. & Borst, G. (2023). Attention to number requires magnitude-specific inhibition. *Cognition*, 230, 105285. doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105285
- Yamaguchi, N. (2007). Acquisition des traits phonologiques : Éclairage par les données. Dans (dir.), *Actes des 9èmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'ED 268 Langage et Langues* (p.80-83). Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Les auteurs

Jérémi Sauvage est professeur des universités en sciences du langage à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3, spécialiste en Didactique de la prononciation et en Humanités Numériques. Il est chercheur au laboratoire LHUMAIN (*Langage, Humanités, Apprentissages, Média-tions, Apprentissages, Interactions, Numérique*) et rédacteur en chef de la revue LHUMAINE.

jeremi.sauvage@univ-montp3.fr

Nathalie Auger est Professeur des Universités en Linguistique et Didactique à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3. Elle est directrice de l'Unité de Recherche LHUMAIN. Elle travaille sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, en particulier du français langue seconde, en France (Gypsylang), en Europe (Combat+, Maledive, Romtels, Sirius, Listiac) et au Canada (FLS, interculturel, littérature, Binogi-Escape). Experte pour le Conseil Supérieur des Langues du Ministère de l'Éducation nationale, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, elle est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages et de différents sites internet dédiés aux projets qu'elle développe.

nathalie.auger@univ-montp3.fr