

QU'EST-CE QUI PEUT RESTER IMPLICITE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ?

Georges-Daniel VÉRONIQUE

Professeur, Aix Marseille Université, CNRS

Cette note est consacrée au statut et au rôle des connaissances linguistiques implicites et explicites dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (désormais LV). Elle propose une réflexion sur l'acquisition et le développement des connaissances en LV, et sur les discours instructionnels (anglais *instruction*) en classe de LV. L'idée de tout enseignement est d'agir sur l'appropriation des connaissances de la langue cible (dorénavant LC) afin de créer une meilleure disponibilité des ressources linguistiques acquises et de favoriser leur emploi adéquat en situation. Je commencerai par présenter brièvement les conceptions générales qui structurent l'étude de l'enseignement-apprentissage des LV. J'évoquerai ensuite, la constellation de notions qui gravitent, dans le champ de l'enseignement-apprentissage des LV, autour des termes *d'implicite* et *d'explicite*. Pour bien appréhender le rôle et la place des connaissances implicites et explicites dans l'enseignement-apprentissage des LV, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les discours de la classe (Coste, 1984), sur les types d'échanges verbaux et sur les discours instructionnels en classe. Les courants de recherche qui étudient l'appropriation des LV seront croisés avec les propositions pédagogiques et les formes didactiques – comme l'exercice (Vigner, 1984) ou la tâche (R. Ellis, 2018) – qui organisent les enseignements linguistiques. Au terme de ces réflexions, j'essaierai de répondre à la question de ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une LV.

A. Une diversité de regards sur l'enseignement-apprentissage des langues vivantes

L'enseignement des LV ne peut être dissocié d'une conception de l'apprentissage linguistique – au sens de l'appropriation d'une LC par l'élève en classe (cf. *inter alia* Bange, 2005). D'ailleurs, il convient de distinguer les connaissances (*knowledge*) linguistiques et langagières, orales et écrites, que garantissent la maîtrise d'une LV, et les conditions et circonstances de leur emploi (*use*). Il faut également différencier le développement des habiletés langagières en LV (*skills*), comme la lecture, l'écriture, la compréhension et la production, de l'appropriation de connaissances linguistiques implicites et explicites. Pour penser l'élaboration des connaissances en LV, deux débats doivent être ouverts. L'un concerne le processus d'appropriation (acquisition et apprentissage) des savoirs et des savoir-faire linguistiques et langagiers, et, l'autre, la nature de la « faculté » responsable de ces appropriations.

En simplifiant à l'excès, l'on pourrait distinguer deux ensembles d'approches des appropriations linguistiques : des conceptions neuro-cognitives – qui s'intéressent principalement à l'architecture cognitive et neuronale humaine mobilisée lors de ces activités – et des perspectives socio-cognitives, qui articulent les dimensions cognitives et sociales en matière d'appropriation linguistique. Certaines écoles de pensée neuro-cognitives adhèrent à une vision modulariste de l'appropriation linguistique,

qui postule une organisation neuro-cognitive spécifique dédiée à cette activité. Ce sont dans ces courants que se recrutent les chercheurs qui posent l'existence d'une capacité linguistique humaine innée, nommée « Grammaire Universelle » par les disciples de N. Chomsky (1965).

Il est préférable, cependant, de considérer que les théories de l'appropriation linguistique se différencient sur quatre plans au moins : i) la référence éventuelle à une faculté de langage innée, associée à tous les apprentissages linguistiques ; ii) la place assignée aux fonctionnements neuronaux et cognitifs dans les appropriations linguistiques ; iii) les types d'apprentissages pris en compte ; et enfin, iv) la place réservée aux apprentissages fondés sur et dans les interactions sociales. À la suite de M. Kail (2000), on peut imaginer un continuum de conceptions de l'appropriation linguistique, qui va du tout cognitif au tout linguistique.

Selon le rôle attribué aux éléments énumérés supra, certaines approches acquisitionnelles s'intéressent principalement aux capacités et potentialités intrinsèques des apprenants de LV (les connaissances linguistiques antérieurement acquises, les mécanismes d'appropriation mis en œuvre, la pauvreté des stimuli linguistiques auxquels sont exposés les apprenants etc.), ainsi qu'à des facteurs extrinsèques comme leur motivation ou leur impulsion à apprendre (Klein, 1986). D'autres courants de pensée – les connexionnistes, les émergentistes ou encore les fonctionnalistes par exemple – qui attribuent l'apprentissage à l'exercice de capacités cognitives humaines générales, développent une perspective plurielle de l'appropriation linguistique. Ils prennent en compte la diversité des apprentissages : les apprentissages associatif, analogique, distributionnel, statistique, vicariant etc., et la résolution des problèmes d'apprentissage (N. Ellis, 2003). Certaines de ces démarches valorisent la socialisation en LV, et abordent frontalement les dimensions interculturelles et identitaires de l'apprentissage des LV (Norton, 2000).

Ces divergences entre écoles de pensée sur l'appropriation linguistique s'observent, par exemple, dans la façon dont elles abordent les échanges linguistiques en classe de LV. Pour des approches, qui se réclament de l'école de Noam Chomsky, les échanges linguistiques sont principalement des éléments déclencheurs de retours (*feedback*) positifs et négatifs, qui confirment et infirment les activités de traitement des apprenants, et comme sources de phénomènes d'amorçage (*priming*), c'est-à-dire de co-influence en production. D'autres approches acquisitionnelles prennent davantage en compte les emplois de la LC, en tant que tels. Elles s'intéressent aux échanges verbaux en classe de langues, pour les propriétés linguistiques qui s'y manifestent (la fréquence, la saillance, les effets de blocage etc. des indices linguistiques disponibles) (N. Ellis, 2003), à la tutelle linguistique qu'ils exhibent (au sens de Vygotski (1985 / [1934]) et de Bruner (1983), voire à l'agir social et linguistique des élèves.

Ces différents cadres de pensée sont appelés à expliquer la disposition des élèves à apprendre une LV en classe de langues (*learnability*) – c'est-à-dire leur aptitude à déployer des activités cognitives d'appropriation linguistique, ce que l'on subsume également sous le terme de sensibilité (*readiness*) à l'apprentissage –, et à caractériser le développement de leurs connaissances linguistiques (Baten, 2016). Dans la suite de cette note, je n'évoquerai que quelques notions et mécanismes cognitifs, partagés par différentes écoles acquisitionnelles.

Diverses activités cognitives de traitement (*processing*), d'analyse (*parsing*), et de mémorisation sont impliquées dans l'appropriation des LV. Ce procès complexe sollicite des activités d'éveil de la

conscience (*awareness*), l'attention, et la mémorisation. La mise en action de ces traitements représente un coût cognitif et attentionnel, variable selon le degré d'automatisation des activités engagées. Ces mécanismes mentaux sont mobilisés quand les élèves de LV perçoivent et analysent les données linguistiques et langagières disponibles dans les discours instructionnels en classe – l'input ou l'affordance (offre), selon les écoles de pensée – et lors de la production en LV, l'output. On peut considérer d'ailleurs, à la suite de Carroll (2001), qu'il convient de distinguer l'input disponible pour les mécanismes d'analyse (*parsers / analyseurs*) – qui manifestent des tendances de traitement en fonction des langues acquises antérieurement – de l'input disponible pour les mécanismes d'apprentissage, déterminé par les propriétés de fréquence, de saillance etc., attestées dans les données linguistiques auxquelles les apprenants sont exposés.

Certains chercheurs, tel VanPatten (2002), insistent sur le fait que les notions d'input et d'output ne s'appliquent qu'à des données linguistiques et langagières produites à des fins communicatives. Dans cette perspective, des données métalinguistiques explicites, comme des règles de grammaire par exemple, ne sauraient faire partie de l'input.

VanPatten (2002, p. 29 et suivantes) décrit le processus qui permet aux apprenants d'établir des liens entre des entités formelles de la LC et des significations, lors de l'exposition communicative en classe. Ces liens sont renforcés par les mécanismes d'analyse mis en œuvre par les apprenants. L'activité de repérage (*noticing*) – activité verbalisable (Schmidt, 2001 ; Robinson, 2007) – se trouve au cœur de la saisie (*intake*). Selon VanPatten (2002, p. 52 et suivantes), les unités issues du traitement et de l'analyse des échanges communicatifs sont intégrées dans le système de connaissances implicites en développement chez les apprenants, dans leurs interlangues, par des réajustements successifs, qu'il nomme *accommodation* et *restructuration* ; malgré leur proximité terminologique, ces notions ne sont pas empruntées à la psychologie de Piaget. Selon VanPatten, la production en LV, l'output, suppose que les apprenants accèdent à des unités de la LC mises en mémoire et mobilisent des stratégies de traitement et de production à la manière des stratégies inventoriées par Pienemann (1998), à divers niveaux, lexical, syntaxique et phrastique.

La mémoire de travail – c'est-à-dire l'ensemble des procédés de traitement immédiat, sollicités lors des activités de production et de compréhension – incluse dans la mémoire à court terme – est mise à contribution dans l'appropriation de la LV. Les activités mémorielles, associées aux processus attentionnels, sont également reliées à l'activation de différents registres de la mémoire à long terme, la mémoire sémantique et la mémoire épisodique par exemple (Petit, 2006).

L'attention, qui résulte de la mise en œuvre des processus de vigilance, de sélectivité, d'éveil, d'effort et de capacité (Robinson, 2003), est sollicitée dans la réalisation de nombreuses tâches linguo-cognitives. Associée à la prise de conscience (*awareness*), elle fonde les activités de traitement et d'analyse de l'input. En un sens, l'apprentissage incident – qui résulte de l'observation non consciente de l'emploi de la LC en situation – et l'apprentissage intentionnel – fruit d'un enseignement explicite – requièrent l'un et l'autre, des activités de repérage et d'attention (Swain & Suzuki, 2008).

Le développement de la conscience des fonctionnements d'une LV se manifeste à travers diverses réactions épilinguistiques (hésitations, auto-corrrections etc.) et passe par des verbalisations métalinguistiques, qui prennent éventuellement la forme de règles et d'instructions (voir infra). Selon DeKeyser (2007), on pourrait distinguer trois couches de conscience métalinguistique : le niveau épilinguistique identifié par Gombert (1990), le niveau de la connaissance explicite, et le niveau de la verbalisation métalinguistique. Le recours à cette 'conscientisation' joue certainement un rôle important dans tout apprentissage linguistique. Le degré de conscience comme le degré d'effort attentionnel sont impliqués dans la fluidité (*fluency*) de l'emploi en situation des connaissances linguistiques apprises.

Sensibilisation à l'apprentissage, prise de conscience du procès d'appropriation, production de représentations métalinguistiques, mise en activité des mémoires de travail et à long terme, tous ces mécanismes participent à la production de connaissances et de régulations métacognitives. Ces activités métacognitives, éventuellement nourries par des discours métalinguistiques et des instructions d'enseignement, façonnent l'enseignement-apprentissage des LV. Les interventions d'enseignement des LV ne sauraient les négliger.

B. Connaissances implicites et connaissances explicites des langues vivantes

Pour définir la différence entre les connaissances implicites et explicites en matière d'enseignement-apprentissage linguistique, il est commode de partir des propositions formulées, à diverses reprises, par Rod Ellis (2005 ; 2008, p. 440 ; 2018). Ce dernier définit les connaissances linguistiques explicites comme conscientes, déclaratives, accessibles uniquement à travers des traitements contrôlés (*controlled processing*), verbalisables, susceptibles d'être apprises (*learnable*) et mobilisables si les apprenants rencontrent des difficultés linguistiques particulières. Par contraste, il définit les connaissances linguistiques implicites comme non-conscientes, procédurales, automatisées, non verbalisables, susceptibles d'être intériorisées, et mobilisées dans des situations de communication fluide.

Pour Segalowitz (2003), l'apprentissage implicite est une appropriation non consciente ; l'apprenant n'est pas sensible à ce qui est appris. Somme toute, il s'agit d'une forme d'apprentissage statistique ou incident. Pour Hulstijn (2002), l'apprentissage implicite requiert une exposition substantielle à des données de la LC ; il s'agit également pour ce chercheur d'un procès non conscient et non intentionnel. L'apprentissage explicite, au contraire, suppose un processus délibéré et conscient de production de représentations conceptuelles. L'apprenant produit des connaissances métalinguistiques verbalisables et des connaissances analysées. Pour DeKeyser (2007, p. 120-121), la connaissance explicite est une connaissance dont on a conscience et auquel on accède de façon consciente. Les connaissances implicites, elles, sont hors de portée de la conscience ; elles ne peuvent faire l'objet de verbalisations. Elles ne peuvent qu'être observées indirectement, à travers des indices comportementaux.

VanPatten (2000, p. 58-59) considère que les connaissances explicites ne peuvent alimenter l'input, c'est-à-dire constituer le moteur principal de l'appropriation. De même, il pose que les connaissances explicites ne participent aux activités de production en LC que sous la forme de contrôleur (monitor) des énoncés produits en situation. D'ailleurs, il conteste l'affirmation que des données explicites puissent être transformées par l'apprenant en connaissances implicites.

Tableau 1. Un inventaire de notions : autour de l'implicite et de l'explicite

Connaissances implicites	Connaissances explicites
Connaissances automatisées	Connaissances contrôlées
Savoir-faire procéduraux	Savoirs déclaratifs
Apprentissage incident	Apprentissage intentionnel
Apprentissage inductif	Apprentissage déductif

Pour préciser les définitions d'implicite et d'explicite (**tableau 1**), il faut aborder quelques notions connexes. Ainsi, oppose-t-on les traitements contrôlés et les traitements automatisés en matière de connaissances et d'emplois linguistiques à partir des critères comme le degré de rapidité du traitement cognitif – variable selon le degré d'automatisme concerné –, le caractère inéluctable du traitement dans le cas des fonctionnements automatisés, en fonction du faible coût et du caractère non conscient de ces mêmes traitements et de l'attention requise (Segalowitz, 2003). Selon la gradation de ces facteurs, on peut mesurer le degré d'automatisation des traitements linguo-cognitifs, et par là même, l'automatisme des activités de compréhension et de production.

Par rapport à cette automatisation des traitements, les connaissances explicites, élaborées à partir de verbalisations, sont perçues comme coûteuses, même si on ne peut en faire l'économie, notamment en contexte scolaire. Le calcul du degré d'automatisation des traitements cognitifs concernés rapproche les connaissances linguistiques implicites et explicites, des savoir-faire procéduraux et des savoirs déclaratifs.

Selon Bange (2005, p. 36), « le savoir procédural que possède un individu, c'est l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions ». Pour cet auteur, « le savoir déclaratif ; c'est tout le savoir sur les faits, que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet » (Bange, 2005, p. 37). DeKeyser (2007, p. 120-121), complète ces définitions ainsi : « les connaissances déclaratives sont des connaissances au sujet de l'existence d'une entité ; on peut répartir les connaissances déclaratives entre la mémoire sémantique (connaissances des concepts, des mots et des faits) et la mémoire épisodique (la connaissance des événements vécus). Les connaissances procédurales sont des connaissances sur le comment faire, que ces savoirs impliquent des habiletés psychomotrices (savoir nager [...]) ou des habiletés cognitives (savoir résoudre une équation [...]) ».

Pour éclairer le sens des notions de savoir-faire procédural et de savoir déclaratif, je fournirai deux exemples, le premier emprunté à Bange (2005, p. 38 et suivantes) et le second à Bange, Carol et Griggs (2005, p. 91-120). Dans une situation de communication qui exige que le lexème *man* (homme) en anglais soit employé au pluriel, Bange pose que l'apprenant a identifié de façon procédurale ce « besoin langagier ». Il puise la forme lexicale et le procédé morphologique qui correspondent au pluriel de *man* (*men* en l'occurrence) dans ses connaissances déclaratives, dans la mémoire de travail, pour produire la forme attendue. Bange (2005, p. 38 et suivantes) résume ainsi cette coordination des savoir-faire procéduraux et des connaissances déclaratives : « si ton but est de générer en anglais le pluriel de *man* et si tu sais que le pluriel de *man* est *men*, alors dis : *men* ».

Le second exemple, emprunté à Bange, Carol et Griggs (2005, p. 91-120) et fortement simplifié, montre comment une élève francophone, Aude, emploie une première expression du passé en allemand L2 avec le verbe *gehen* (aller) (*ist / bist gehen*) sur la base des savoirs déclaratifs dont elle dispose. Selon Bange *et al.*, en fonction de sa langue première (le français), de l'observation des productions de son interlocutrice en allemand, voire de l'enseignement grammatical reçu, Aude dispose d'un savoir déclaratif, qui lui permet d'identifier des verbes en allemand L2, de savoir que ces verbes présentent des formes non marquées, et de savoir enfin, que le passé peut être exprimé par l'adjonction d'un auxiliaire conjugué (*sein* (être) ou *haben* (avoir)) à la forme non marquée du verbe. Ces connaissances déclaratives conduisent Aude à mettre en œuvre une règle procédurale en allemand, qui peut être ainsi formulée : « Si tu veux marquer formellement le passé du verbe *gehen*, alors a) utilise l'auxiliaire *sein* à la forme conjuguée correspondante, b) utilise la forme non marquée *gehen*. » (Bange *et al.*, p. 101).

Pour Anderson (1993), tout apprentissage institutionnel passe par une maîtrise de savoirs déclaratifs, c'est-à-dire d'instructions explicites qui permettent d'accomplir des tâches déterminées. Selon son modèle de *l'Adaptive Character of Thought - Rational* (ACT-R) (Caractère adaptatif de la cognition - rationnel), les connaissances déclaratives sont des connaissances coûteuses en termes de temps de traitement et d'espace occupé en mémoire de travail. Ces connaissances doivent être verbalisées, avant qu'elles ne soient assimilées et ne deviennent non conscientes. La procéduralisation des connaissances déclaratives implique l'abandon de toute médiation verbale.

Certains chercheurs, dont M. Paradis (1994), affirment que les savoir-faire procéduraux et les savoirs déclaratifs relèvent de phénomènes distincts. Ils contestent l'idée même de procéduralisation des connaissances déclaratives. Pour Paradis, les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales se développent sur un mode parallèle, et selon des modalités différentes, dont les verbalisations, et interagissent lors des activités de compréhension et de production en LV.

Autre dichotomie à cerner, celle qui oppose l'apprentissage intentionnel et l'apprentissage incident. Pour Hulstijn (2003, p. 358-359), l'apprentissage incident survient quand des phénomènes formels sont acquis alors que l'attention de l'apprenant est centrée sur des faits sémantiques. Pour appréhender cette notion, on peut citer l'exemple suivant fourni par VanPatten (2011). Selon VanPatten (2011, p. 14 et suivantes), un apprenant anglophone d'espagnol L2 apprend l'alternance *Él / Ø* dans (1) *Él habla* et (1') *Ø Habla* (il parle) et ses conséquences syntaxiques de façon incidente. Cela ne l'empêche pas de commettre, cependant, quelques erreurs dans l'interprétation de phrases comme : (2) *Juan vio a Roberto después que Ø regresó de España* et (2') *Juan vio a Roberto después que él regresó de España* (Juan a vu Roberto depuis qu'il est rentré d'Espagne). Pour VanPatten, en (2) un locuteur natif comprend que Juan a rencontré Roberto quand, lui, Juan, est rentré d'Espagne, alors que le même locuteur hésite dans l'interprétation de *él* en (2') ; ce pronom sujet peut référer aussi bien à Roberto qu'à Juan. Pour un apprenant anglophone d'espagnol L2, en (2) et (2'), c'est Juan qui a rencontré Roberto ; l'apprenant anglophone, n'est pas en mesure de percevoir l'ambiguïté de (2'). Seul un apprentissage intentionnel, et peut-être explicite, affinera sa compréhension du phénomène. Hulstijn (2003, p. 360) dissocie l'apprentissage incident et l'apprentissage implicite. En se réclamant de Paradis, Hulstijn affirme que l'apprentissage incident ne représente qu'un aspect de l'apprentissage implicite, qui implique certes un apprentissage incident, mais encore une non conscience des acquis et un réemploi automatisé. L'apprentissage incident relèverait de la saisie fortuite d'une régularité statistique dans l'input alors que l'apprentissage implicite serait un

phénomène plus ample. Pour Hulstijn (2003, p. 360-361), l'apprentissage explicite, au contraire, implique une conscience de l'objet d'apprentissage alors que l'apprentissage intentionnel, qui suppose également le recours à des activités de repérage (*noticing*) et à des activités attentionnelles, résulte de la volonté délibérée de mémoriser de nouvelles formes.

Enfin, il convient de ne pas confondre une démarche inductive ou déductive en matière d'enseignement-apprentissage des LV et des apprentissages implicite et explicite. Comme le souligne DeKeyser, l'apprentissage inductif (du particulier au général) se distingue de l'apprentissage implicite, apprentissage non conscient. Il note également qu'en contexte scolaire, l'apprentissage peut être à la fois déductif (du général au particulier) et explicite (voir les **tableaux 2 et 5**).

Tableau 2. Inductif et déductif, implicite et explicite dans l'enseignement-apprentissage des LV (adapté de DeKeyser, 2003, p. 314)

	Démarche déductive	Démarche inductive
Explicite	Enseignement grammatical traditionnel	Découverte des règles de grammaire
Implicite	Enseignement-apprentissage à partir de tâches ciblées sur la forme	Enseignement-apprentissage à partir de tâches communicatives (focalisées sur la signification)

C. Les discours instructionnels dans l'enseignement explicite des LV

Les recherches sur l'appropriation des LV montrent que ce qui ne peut être perçu, analysé et intériorisé par les apprenants, ne peut être acquis (cf. l'apprenabilité, angl. *learnability*). Toutes les données de la LC ne sont donc pas enseignables (angl. *teachability*) ; cette préoccupation traverse la dernière partie de cette note consacrée aux activités de formation, aux démarches expositives et de découverte (Vigner, 1984), dans l'enseignement des LV, démarches qui visent à développer les connaissances linguistiques implicites et explicites des apprenants. Doughty (2003, p. 265) définit les discours instructionnels explicites (explicit instruction) ainsi : « l'instruction explicite inclut tous les types d'instruction où les règles sont expliquées aux apprenants, ou encore toutes les instructions qui incitent les apprenants à découvrir des règles en portant leur attention aux formes ». Dans l'enseignement-apprentissage explicite des LV, les savoirs à acquérir peuvent être formulés, soit sous forme de règles (*rule-based*), soit à partir d'exemples illustratifs (*exemplar-based*). Ces deux démarches – la première valorise les connaissances explicites alors que la seconde, est davantage tournée vers l'apprentissage inductif, implicite, voire incident – sont complémentaires.

En Occident, le recours à un enseignement explicite pour l'apprentissage des LV est aussi ancien que l'enseignement du latin ; l'emploi des *regulae* (règles), pratiqué depuis Priscien et Donat, grammairiens du IV^e et V^e siècles de notre ère (Law, 2003), a été transféré à l'enseignement des LV en Occident, dès que cet enseignement s'est instauré, à partir des XIV et XV^e siècles. À la fin du XIX^e siècle, le développement des sciences phonétiques, de la psychologie et de la linguistique, conduit à un mouvement de réforme de l'enseignement des langues vivantes, dont l'un des objectifs est l'enseignement implicite des LV, en rupture avec l'enseignement grammatical explicite antérieur (Puren, 1988 ; Vigner, 1984). Au XX^e siècle, et de nos jours, au gré des évolutions méthodologiques, la place réservée aux enseignements implicite et explicite des connaissances de LV, a varié.

Wilkins (1976) pose que les démarches en didactique des LV au XX^e siècle sont fortement marquées par une orientation vers l'enseignement des unités et des structures de la LC au détriment du sens ;

tout se passe comme si on fournissait aux apprenants les pièces du meccano et qu'il lui revenait de les combiner pour communiquer. Wilkins s'élève contre cette doctrine sémasiologique (orientée vers les unités) analytique et appelle à un renouvellement qui tienne compte des intentions de communication de l'apprenant et du sens ; cet enseignement onomasiologique (notionnel et fonctionnel), qui fournit, de façon synthétique, des éléments prêts à être utilisés par l'apprenant dans ses activités de communication en L2. Il s'agit donc de placer la signification linguistique au cœur des dispositifs didactiques, sous la forme de notions sémantiques et de fonctions pragmatiques. Ces réflexions informent les propositions pré-curriculaires du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECRL) et les options actionnelles et onomasiologiques qui y sont retenues. La doctrine sémasiologique que critique Wilkins est celle que M. Long nomme le discours instructionnel focalisé sur les formes (FoFs).

La correspondance que rapporte P. Bange (2005, p. 211 - 219) entre un enseignant chevronné de russe et un linguiste germaniste qui étudie l'appropriation des LV dans une perspective socio-cognitive est éclairante à la lumière des travaux de Wilkins (1976). L'enseignant plaide pour que la règle de grammaire soit explicitement fournie, y compris dans le cadre d'un échange communicatif, alors que le linguiste acquisitionniste soutient que les tâches communicatives, qui mobilisent des connaissances linguistiques implicites, doivent être privilégiées par rapport au recours aux règles grammaticales. Bange (2005, p. 180) soutient que la signification à communiquer doit prendre le pas sur les formes à maîtriser.

Au centre de l'enseignement explicite se trouvent divers procédés pédagogiques, de l'exercice à la tâche actionnelle. G. Vigner (1984, p. 17) fournit la définition suivante de l'exercice : « [...] toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. [...]. Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées [...] : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage. ». R. Ellis (2018) propose un mode d'emploi pour la tâche actionnelle, en distinguant différentes phases dans son déroulement, dont la post-tâche ; il montre que même dans cette situation pédagogique où la communication et la signification sont valorisées, demeure une place pour l'enseignement explicite des connaissances linguistiques (**tableau 3**).

Tableau 3. De l'exercice à la tâche (d'après Ellis, 2018)

	Exercice (E)	Tâche (T)	Place d'un enseignement explicite	
			(E)	(T)
Finalité	Centré sur des fonctionnements linguistiques	Centrée sur une activité communicative. La tâche constitue une séquence en plusieurs phases	Oui	L'enseignement explicite est absent de la réalisation de la tâche mais est possible dans la post-tâche
Focalisation	Centré sur la forme linguistique	Centrée sur la signification	Oui	Non
Objectif	Découverte et exposition à des formes linguistiques	Réalisation d'une activité communicative	Oui	Non
Résultats	Emploi et conceptualisation des formes linguistiques	Objectif de la tâche est atteint	Oui	Non

Dans les recherches en langue anglaise consacrés à l’enseignement-apprentissage des LV, le rapport entre les connaissances implicites et les connaissances explicites dans l’enseignement, est abordée sous l’angle de la relation entre les formes et les significations. A la suite de Long (1994), ces travaux distinguent trois grands types de discours instructionnels : ceux marqués par une focalisation sur la forme (*Focus on form* (FoF)), ceux qui se caractérisent par une focalisation sur la signification (*Focus on meaning* (FoM)) et ceux qui se focalisent sur les formes linguistiques (*Focus on forms* (FoFs) (Long, 1994). Selon Doughty et Williams (1998, p. 4), les discours d’enseignement orientés vers la forme (FoF) impliquent certes une focalisation sur les formes linguistiques mais pourraient poursuivre également d’autres objectifs pédagogiques alors les enseignements focalisés sur les formes (FoFs) se limitent exclusivement à l’étude des fonctionnements linguistiques formels. Les discours instructionnels exclusivement centrés sur les formes linguistiques (FoFs) relèvent d’une approche mécanique de la langue cible, vivement critiquée par Wilkins (1976). Les discours orientés vers les significations (FoM) négligent les aspects formels de la LC. Ellis (2008, p. 439) rappelle que si les instructions de type FoFs constituent des formes d’enseignement explicite, les instructions de type FoF recouvrent des enseignements implicites et explicites. Les discours instructionnels du type FoM, FoF et FoFs recouvrent donc une diversité de procédés pédagogiques et sont susceptibles de se combiner dans les pratiques d’enseignement (Lyster, 2006 ; 2007) (**tableaux 4 & 5**).

Tableau 4. Discours instructionnels implicites orientés vers les formes linguistiques (d’après R. Ellis, 2008, p. 438)

Instruction implicite de type FoF et FoFs	Instruction explicite de type FoFs
Incite à faire attention aux formes linguistiques cibles.	Focalise l’attention sur les formes linguistiques cibles.
Surgit spontanément lors d’une activité orientée vers la communication de la signification.	Activité préparée et planifiée d’enseignement des formes linguistiques cibles.
L’activité instructionnelle n’interrompt pas la communication de la signification.	L’activité est explicitement métalinguistique.
Les formes cibles sont appréhendées en contexte.	Les formes cibles sont présentées hors contexte, isolément.
Aucun recours à des verbalisations métalinguistiques n’est attesté.	Recours à une terminologie métalinguistique.
Le réemploi libre des formes cibles est encouragé.	Les formes cibles sont pratiquées dans une situation contrôlée.

Doughty et Williams (1998) ont calculé un indice d’intrusion de l’attention à la forme dans les discours d’enseignement, qui va du moins intrusif (les discours FoM) au plus intrusif (les discours FoFs). A l’aide de ces distinctions, Doughty et Williams (1998) d’une part, et Norris et Ortega (2000) d’autre part, ont établi une liste des types d’activité d’enseignement en fonction du degré de recours à un enseignement implicite ou explicite. En voici un bref résumé (**tableau 5**).

Tableau 5. Quelques exemples de discours instructionnels (d'après Doughty, 2003)

Type de discours instructionnel	Exemples d'activités en classe	Recours à des connaissances implicites (I) / Recours à des connaissances explicite (E)	Focalisation sur la forme (+) / Focalisation sur la signification (-)
Focalisation sur la signification (FoM)	- Activités communicationnelles (récits, conversations etc.), - Tâches actionnelles,	I	-
Focalisation sur la forme (FoF)	- Mise en relief de l'input, - Négociation dans l'interaction verbale en classe,	I	±
Focalisation sur la forme (FoF)	- Reformulation en interaction en classe, - Mise en relief de l'output verbal,	I	±
Focalisation sur la forme (FoF)	-activités métalinguistiques (jugements de grammaticalité, auto-correction des erreurs etc.),	E	+
Focalisation sur les formes (FoFs)	-Enseignement explicite de règles, - dictée de reconstruction (<i>dictogloss</i>), -Activités de développement de la conscience linguistique	E	+

On doit également distinguer entre les activités proactives et réactives, au sein des discours instructionnels. Les activités proactives sont des activités d'observation des formes, de sensibilisation métalinguistique et de pratique, tandis que les activités réactives désignent principalement des activités de feedback correctif (**tableau 6**).

Tableau 6. Formes proactives et réactives des discours instructionnels explicites, orientés vers la forme (FoF) ou les formes (FoFs) en LV (d'après Ellis, 2008, p. 441)

Démarche déductive		Démarche inductive
Proactive	Explications métalinguistiques	Activités de conscientisation Pratiques de compréhension Pratiques de production
Réactive	Correction explicite Feedback métalinguistique	Répétitions Reformulations correctives

De nombreuses propositions pédagogiques ont été formulées à propos de l'équilibre à ménager entre les enseignements explicites et les enseignements implicites, et à propos des modalités de développement des connaissances implicites et explicites. Je conclurai cette note par une brève mention des travaux de Roy Lyster (2006, 2007), qui illustrent une piste didactique pour l'enseignement des LV. Lyster propose une démarche méthodologique dite de « contrepoids » (*counter-balance*) ; il s'agit de rééquilibrer l'enseignement et l'apprentissage explicite des LV et leur enseignement- apprentissage implicite. La démarche de Lyster concerne l'enseignement des LV tout autant que l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) à l'aide des LV. Selon la nature des

tâches en cours et leur orientation (FM, FoF ou FoFs), Lyster conseille de déplacer le curseur dans l'autre sens afin d'obtenir de meilleurs résultats en termes de connaissance et d'emploi des LV. Somme toute, il s'agit de rééquilibrer de façon constante les enseignements orientés vers le contenu et vers la forme (**tableau 7**).

Tableau 7. Les options instructionnelles pour faire contrepoids (d'après Lyster, 2006 et 2007)

<i>Choix du contrepoids instructionnel</i>	
Enseignement orienté vers le contenu	Enseignement orienté vers la / forme(s)
Production d'input compréhensif par exposition à un contenu disciplinaire (non linguistique).	Activités d'observation et de sensibilisation à l'input pour développer les activités de repérage et de prise de conscience et construire des connaissances déclaratives.
Activités de production orientées vers le contenu disciplinaire (non linguistique).	Activités de production de formes cibles.
Activités de reformulation et d'étayage.	Activités de retour (<i>feedback</i>) orientées vers la forme.

D. Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue vivante ?

L'essentiel de l'appropriation d'une langue première ou du développement du bi-plurilinguisme en bas-âge (entre 0 et 5 ans) repose sur un apprentissage implicite à partir de l'input langagier fourni lors de la socialisation des enfants concernés. En matière d'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre d'un enseignement dispensé dans un cadre scolaire, l'appropriation de la langue cible sera principalement intentionnelle et explicite. Cependant en fonction des discours instructionnels pratiqués (FoM et FoF) et des dispositifs pédagogiques retenus, on peut escompter que des apprentissages implicites et incidents se produiront également. Toutes les dimensions de la langue cible peuvent faire l'objet d'une appropriation implicite :

- la compréhension (pragmatique) des situations de communication;
- la compréhension et la production de significations en L2, notamment les connaissances lexicales ;
- les phénomènes langagiers cibles des activités de feed-back correctif (surtout des reprises-reformulation);
- les fonctionnements grammaticaux non immédiatement enseignables (cf. l'exemple espagnol fourni par VanPatten, 2011) ;
- et, le transfert des habiletés (skills) acquises en L1 à l'oral et à l'écrit (avec les aménagements qui conviennent).

Quant à ce qui ne doit pas faire l'objet d'un enseignement explicite, qui doit donc être laissé à l'apprentissage implicite, la réponse à pareille question est fortement dépendante de la théorie linguistique et de la théorie de l'apprentissage auxquelles on adhère. Que l'on soit partisan d'une approche linguistique générative ou d'une théorie de l'apprentissage basée sur l'usage (*Usage based theory*), on peut se satisfaire de fournir de nombreux exemples de constructions syntaxiques, sans enseignement explicite, pour des raisons opposées. En effet, un générativiste, tenant que la syntaxe ne peut être enseignée (cf. VanPatten, 2011), ou un émergentiste soutenant que des exemples (*exemplars*) suffisent pour déclencher l'appropriation de la construction grammaticale, peuvent converger pour laisser la syntaxe se développer en L2, sans intervention métalinguistique.

Bibliographie

- Anderson, J.R. (1993). *Rules of the Mind*. New-York : Psychology Press.
- Bange, P. (en collaboration avec R. Carol et P. Griggs) (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). Le travail cognitif d'apprentissage : construction des formes du parfait en allemand par une élève francophone en immersion partielle. In Bange, P. (en collaboration avec R. Carol et P. Griggs). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, 91-120. Paris : L'Harmattan.
- Bardovi-Harlig, K., Comajoan L. (2008). Order of Acquisition and Developmental Readiness. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 383-397, Oxford : Wiley-Blackwell.
- Baten, K. (2016). A study on explicit instruction and its relation to knowing/ using linguistic forms and individual learner readiness. In S.A. Liszka, P. Leclercq, M. Tellier, G.D. Véronique (eds.), *EUROSLA Yearbook. Volume 16*, 116-143. Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton
- Camus, J.F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin.
- Carroll, S. (2001). *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le français dans le Monde*, 182 : 16-25.
- De Graaf, R. & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. Long, C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 726-310, Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313-348. Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2009). Cognitive-Psychological Processes in second language learning. In M. Long, C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 119-138. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. & M. Long (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA : Constraints, Compensation, and enhancement. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 256-310. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (eds.). *Focus on Form in classroom second language acquisition*, 1-11. Cambridge: CUP.
- Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism): The emergence of second language structure. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63-103. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 305-352.
- Ellis, R. (2005). Measuring Implicit and Explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 141-172.
- Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and Second Language Acquisition. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 437-455, Oxford : Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gaonac'h, D. & Golder, C. (éds.) (1995). *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Gombert, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 129-140.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In M. Kail, M. Fayol (éds.). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, 9-27. Paris : PUF.
- Kail M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Law, V. (2003). *The History of Linguistics. From Plato to 1600*. Cambridge: CUP.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds.), *Focus on form in classroom Second language Acquisition*, 39-52. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lyster, R. (2006). Intégrer la langue et le contenu à travers 'Instructional Counterbalance', le contrepois pédagogique. *Conférence plénière à la Conférence internationale sur l'acquisition des langues étrangères*. Paris.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mialet, J.-P. (1999). *L'attention*. Paris : PUF.
- Norris, J., Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50 : 3 : 417-528.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning*. Harlow : Pearson Education.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 393-419. San Diego: Academic Press.
- Petit, L. (2006). *La mémoire*. Paris : PUF.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Robinson, P. (2003.) Attention and Memory during SLA. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 631-678. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sanchez, L. & Bardel, C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue française de linguistique appliquée*, XX1 : 2, 123-138.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA. In N.C. Ellis (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*, 165-210. San Diego: Academic Press.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 382-408. Oxford: Blackwell Publishing.
- Swain, M., Suzuki, W. 2008. Interaction, Output and communicative language learning. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 557-570, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Towell, R. (2013). Learning mechanisms and automatization. In J. Herschensohn, M. Young-Scholten (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 114-136. Cambridge: CUP.
- VanPatten, B. (200). *From input to Output. A teacher's guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw-Hill.

- VanPatten, B. (2011). Stubborn syntax : How it resists Explicit Teaching and Learning. In Christina Sanz, Ronald P. Leow. (eds). *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, 9-21. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. (1985/1934). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wilkins, D.A. (1976). Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: O.U.P.
- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in Second Language Acquisition. In W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (eds). *The new handbook of second language acquisition*, 319-353. Bingley, England: Emerald Press.