



HAL
open science

L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes

Georges-Daniel Veronique

► **To cite this version:**

Georges-Daniel Veronique. L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes. 2019. hal-01968803

HAL Id: hal-01968803

<https://hal.science/hal-01968803>

Preprint submitted on 3 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes

Georges Daniel VÉRONIQUE, Aix Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage, Aix-en-Provence

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 le montage 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.

1. 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 procès 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 plus exact 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 fondées 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 (1977) 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, partagées par différentes écoles acquisitionnelles.

Diverses activités cognitives de traitement (*processing*), d'analyse (*parsing*), et de mémorisation sont impliquées dans l'appropriation des LV. Ce processus 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 : 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 : 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*. Selon cet auteur, 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, lexémique, syntagmatique 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'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 manifestent à travers diverses réactions épilinguistiques (hésitations, auto-corrrections etc.) et passent 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.

2. 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 : 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 lui d'un procès non conscient et non intentionnel. L'apprentissage explicite, au contraire, suppose un procès délibéré et conscient de production de représentations conceptuelles. L'apprenant produit des connaissances métalinguistiques verbalisables et des connaissances analysées. Pour DeKeyser (2007 : 120-21), 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 : 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*, 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 savoirs déclaratifs et des savoir-faire procéduraux.

Selon Bange (2005 : 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 : 37). DeKeyser (2007 : 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 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 : 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. Hulstijn (2003 : 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 également une non conscience des acquis et un réemploi automatisé. Pour cet auteur, 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) s'oppose à 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, *infra*).

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

3. 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 : 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^{ème} et V^{ème} 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^{ème} et XV^{ème} siècles. À la fin du XIX^{ème} 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^{ème} 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) oppose une doctrine sémasiologique analytique (formelle), caractéristique de bien des démarches d'enseignement des LV, au XX^{ème} siècle, à un enseignement onomasiologique synthétique (notionnel et fonctionnel), qu'il appelle de ses vœux. Il s'agit 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 correspondance que rapporte P. Bange (2005 : 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 : 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 : 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 (cf. tableau 3 *infra*).

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 : 4), les discours orientés vers la forme (FoF) impliquent une focalisation sur les formes linguistiques alors les enseignements focalisés sur les formes (FoFs) se limitent exclusivement à l'étude des fonctionnements linguistiques formels. Les discours orientés vers les significations (FoM) négligent les aspects formels de la LC. Ellis (2008 : 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) (cf. les tableaux 4 & 5 *infra*).

Tableau 4. Discours instructionnels implicites orientés vers les formes linguistiques (d'après R. Ellis 2008 : 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 FM) 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 (cf. tableau 5 *infra*).

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 explicites (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. Formes proactives et réactives des discours instructionnels explicites, orientés vers la forme (FoF) ou les formes (FoFs) en LV (d'après Ellis 2008 : 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 « contreponds » (*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 (cf. le tableau 7 *infra*).

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

<i>Choix du contreponds 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.

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.
- 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*, XXI : 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. 2003. *From input to Output. A teacher's guide to Second Language Acquisition*. Boston : McGraw-Hill.
- Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. 1977 [1934]. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- 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.