

entretien avec susanne wokusch les langues, pour des cerveaux immatures

françois othenin-girard

C

Comment fonctionne l'apprentissage d'une langue ? Quelles sont les meilleures stratégies pour apprendre ? Comment les élèves et le corps enseignant conçoivent-ils la mémoire ? Et pourquoi est-ce si difficile de mémoriser une grammaire ? Spécialiste de l'apprentissage des langues étrangères à la HEP Vaud, Susanne Wokusch dénoue la trame complexe de nos mémoires.



Une seule chose à la fois, est-ce votre credo ?

J'ai beaucoup travaillé sur l'attention, pour permettre aux élèves d'orienter la leur sur ce qu'il y a à faire au lieu de se perdre déjà aux consignes. Il faut arriver à focaliser l'attention et la soutenir. Donc j'essaie de faire une chose à la fois et une chose après l'autre !

Commençons par rappeler que vous avez partagé votre temps entre l'enseignement de l'allemand (langue étrangère) à différents niveaux et la recherche en linguistique et en didactique. Cette division de vos activités vous a rendue attentive, dites-vous, à la relation entre théorie et pratique, parfois contradictoire. Comment cela s'est-il passé ?

Je suis arrivée en Suisse en 1985 et j'ai enseigné l'allemand entre autres au Gymnase de Nyon, et mené une thèse sur les processus d'acquisition d'une langue étrangère. Je me suis rapidement

intéressée à l'utilisation d'une langue étrangère. Dans ce contexte, j'ai étudié des modèles théoriques. J'ai notamment compris l'importance des erreurs pour les processus d'apprentissage et la complémentarité entre les processus guidés (l'enseignement) et des processus naturels d'acquisition. Dans l'enseignement, à cette époque, on évaluait en sanctionnant les erreurs et on mettait encore l'accent sur la traduction en allemand. Mais mes lectures me disaient que ce n'était peut-être pas le moyen le plus efficace pour permettre aux élèves de s'approprier la langue et d'oser l'utiliser ! Au final, ce sont ces tensions entre mes lectures théoriques et la réalité de la classe qui m'ont poussée à continuer, pour comprendre les processus d'apprentissage à travers la théorie et inspirer l'enseignement.

Depuis l'époque du « Wir Sprechen Deutsch », que s'est-il passé ?

Beaucoup de choses ! En résumé, on peut dire qu'on met de plus en plus l'accent sur l'utilisation réelle des langues dès le début, dans des situations signifiantes pour les élèves. Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire ne correspond pas assez à l'utilisation réelle de la langue. À côté des erreurs, inévitables, on observait également des fonctionnements plus intuitifs, des structures préfabriquées, des bouts de

conversation que nous utilisons en mode « pilote automatique ». Et là, on fait appel à des éléments mémorisés tels quels. On appelle cela des « processus de figement ». C'est assez simple : les utilisateurs de la langue ne peuvent pas à chaque instant créer des énoncés originaux. On se glisse alors dans un canal de langue commune, des conventions socioculturelles partagées, pour que nos interlocuteurs nous comprennent. Cet univers linguistique est prévisible, consensuel. Il facilite la mémorisation. L'enseignant qui donne plusieurs fois le même cours tend à retrouver les mêmes exemples. Une certaine automatisation voit le jour. Nos échanges quotidiens fonctionnent souvent sur cette base.

Dans l'enseignement, comment ce constat se traduit-il ? Que devrait faire l'enseignant ?

Idéalement, offrir ces clés aux élèves, leur donner de la sécurité et ne pas oublier qu'une langue, c'est aussi beaucoup de relationnel. Plus c'est prévisible, plus on est rassuré et plus on ose se lancer. J'ai réalisé que ce que l'on demandait à l'école représentait une charge extrêmement lourde. En situation, l'élève se lance : « Ich gehe in die... in der... ». Il réfléchit : « aus, bei mit... », je caricature un peu. Mais les contenus souffrent, l'apprenant se fatigue par l'effort mental. Par contre, si l'élève dispose de structures maîtrisées en entier, il ou elle dispose d'« îlots de sécurité ». Entre deux îlots naît un espace mental permettant d'oser de nouvelles choses. La linguistique des corpus a montré que sur les quantités de textes analysés, la part de préfabrication est très importante ! Pensez à des collocations, les verbes à régime, des expressions, des manières de dire... on dit facilement « ça ne se dit pas » ! Mais lorsque nous apprenons une langue étrangère, rien de tout cela n'existe. L'apprentissage d'une langue étrangère sollicite beaucoup la mémoire. C'est fatigant. Il faut un certain temps avant d'avoir un « fonds de commerce » qui fonctionne.



L'apprentissage d'une langue étrangère sollicite beaucoup la mémoire. C'est fatigant. Il faut un certain temps avant d'avoir un « fonds de commerce » qui fonctionne.

Dans le cerveau, comment la mémoire de la langue est-elle stockée ?

Mémoriser une langue, c'est mémoriser des formes et des sens, des règles de combinaison, des « manières de dire » (préfabriqués) et des conditions d'emploi. Pour ce qui est du lexique, les sens sont composés d'impressions sensorielles et d'éléments abstraits. Une pomme, c'est un poids imaginaire dans la main, une texture, un goût, la sensation de croquer dedans. Il y a aussi la forme du mot « pomme ». À côté des traits sémantiques, on a les étiquettes verbales, les formes écrites, parlées, les marques grammaticales. Tout est lié à d'autres éléments partageant ces marques.

Que se passe-t-il dans nos cerveaux quand on apprend une langue étrangère ? On a tous suivi un cours de langue intensif et rêvé la nuit dans une autre langue...

On pense en effet que le sommeil sert aussi à traiter l'information. Pour la mémoire, il faut distinguer la phase qui précède l'apprentissage de l'écrit – les enfants jusqu'à cinq ans environ –, et celle qui lui succède. Prenons en français la phrase : « J'AI À FAIRE ». Sans savoir écrire, on perçoit quelque chose comme : « JAIAFAIRE ». C'est un énoncé difficile à découper. Mais avec l'écrit, on décompose en : « JE + AI + A + FAIRE ». On a la conscience du mot et on commence à chercher des mots, des petites unités. L'analyse de la langue change et la mémorisation également. Et l'apprentissage d'une langue à l'école commence au moment où l'on est attentif à ces petites unités graphiques.

Mais quelles conséquences cette acquisition de l'écrit aura-t-elle sur la mémoire ?

Cela nous incite à privilégier les mots comme on les voit écrits, des petites unités isolées. Et on perd l'avantage des grandes unités lexicales prêtes à l'emploi et correctes !

Alors l'apprentissage du texte de manière mécanique, comme au théâtre, c'est artificiel ?

Je ne sais pas si l'apprentissage en théâtre peut être considéré comme mécanique. De manière générale, la mémorisation est contextualisée. On essaie de récupérer dans un autre contexte ce que l'on a en mémoire depuis un contexte premier. De plus, on apprend toujours avec une coloration affective. Comme les circuits de mémorisation dans le cerveau passent par des structures profondes du système limbique, il y a de l'affectif. Mais si l'émotion est trop forte, cela échappe au traitement par la mémoire de long terme. La mémoire à court terme, la mémoire de travail, a aussi ses limites. Nous pouvons retenir à la fois cinq à sept unités, guère plus. Mais l'utilisation de cet espace dépend de ce que nous savons. Prenons un signe d'écriture chinois. Comme je ne maîtrise pas le chinois, si le signe à mémoriser est composé de 7 traits, j'atteins la limite car mes sept places sont occupées. Mais quelqu'un qui maîtrise l'écriture chinoise n'aura besoin que d'une place parce que sa perception est globale, regroupant les 7 traits dans un « chunk », un « gros morceau ». Le signe sera mémorisé comme une unité plus grande. Et donc plus on en sait, mieux on apprend ! Pour le vocabulaire, les règles de mémorisation sont générales. Mais pour la grammaire, c'est une tout autre histoire.

Pourquoi est-ce plus difficile d'apprendre la grammaire ?

À l'origine, les langues sont faites pour être apprises par les cerveaux immatures des enfants. Un bébé n'a de loin pas encore toutes les connexions entre ses neurones et dispose d'un cerveau qui ne lui permet pas de vivre de manière autonome. Par contre, le grand avantage est la plasticité de son cerveau pour s'adapter à son environnement. Pour apprendre. Le bébé est déjà en contact avec la langue dans le ventre de sa maman. Il reconnaît les courbes invocatoires et la voix, c'est la première chose que l'on perçoit – et souvent la dernière, lorsque l'on perd le langage en raison d'une lésion cérébrale. L'intonation nous dit beaucoup sur le contenu, on sait si les gens sont amicaux, en colère, tendres. Puis les enfants commencent à produire des unités, les holophrases. C'est un mot qui contient tout un énoncé. « Maman » peut vouloir dire « maman est en train de partir » ou « maman, occupe-toi de moi ». C'est la pointe de l'iceberg du sens.

L'acquisition de la ou des premières langues se fait normalement dans une bulle de sécurité affective dans laquelle l'enfant peut se concentrer totalement sur cet apprentissage. Avec cette double fonction du langage, d'un côté la communication, de l'autre la fonction de rangement et de tri des informations, d'organisation des connaissances. C'est pour cela que le niveau de vocabulaire est un indicateur potentiel de la réussite scolaire. Si le vocabulaire mémorisé est étendu, cela montre que son univers intérieur est bien différencié. Et pour revenir à la grammaire : dans un contexte naturel, elle est perçue autrement, globale, de manière située. À un moment donné, quand ils sont « prêts », les apprenants décomposent un phénomène, ce qui se montre dans un nombre élevé d'erreurs, et le reconstruisent sur une nouvelle base. À l'école, le rythme et l'ordre du « traitement » du phénomène grammatical sont imposés, par la force des choses. Et on adopte une perspective raisonnée, externe, et non celle d'un développement implicite, organique.

Jusqu'à cinq ans, un enfant qui apprend une langue dispose d'environ 10'000 heures de contact. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la maturité, on dispose de 1500 heures seulement.

Que se passe-t-il quand on ajoute une langue étrangère ?

On a souvent observé que les enfants bilingues font du tri le soir avant d'aller se coucher. Ces monologues ont été observés, « papa dit comme ça, maman comme ça ». Cela montre que l'acquisition d'une langue demande beaucoup d'efforts et d'heures de contact. Ces choses sont ancrées dans la mémoire de manière « physique », cela laisse des traces de connexions entre synapses. Une langue étrangère, au début de l'apprentissage, ne dispose pas d'une « inscription » physiologique. Pour cela, il faudrait un contact très intense – le développement d'une expertise nécessite en général autour de 10'000 heures !

L'apprentissage d'une langue, c'est donc aussi de votre point de vue essentiellement de la mémorisation ?

Dans la mesure où il faut créer des représentations dans la mémoire, oui, bien sûr. Comme tout apprentissage, l'apprentissage d'une langue repose sur la mémoire. Mais ce n'est pas un apprentissage mécanique, reproductif. Il faut développer des savoir-faire, procéduraux, et des savoirs, déclaratifs, liés à des contextes d'utilisation. Il faut arriver à faire interagir ces types de savoirs à bon escient, quand on en a besoin.

Dit autrement : dans l'apprentissage, il y a le moment où ça entre. Suit un moment où c'est organisé, stocké et mis en lien avec les connaissances existantes. Et si l'on ne soigne pas cette phase, on court le risque d'avoir des difficultés pour le troisième temps, celui de la récupération, pour retrouver ce qu'on a en mémoire et l'utiliser. Tant le vocabulaire qu'une règle de grammaire peuvent devenir un savoir inerte. D'ici à ce qu'elle soit récupérée, le partenaire de communication s'est endormi ! Il faut donc trouver la bonne manière d'organiser les apprentissages, de les ancrer et idéalement de créer le fil d'Ariane qui permet de les retrouver. Et le grand défi, c'est

l'entraînement dans des contextes réalistes qu'il faudrait pouvoir proposer, tout comme pour la maîtrise d'un instrument ou des gestes dans une discipline sportive.

Quel est le problème de la grammaire pour la mémoire ?

Nous en avons déjà un peu parlé. Pour préciser : la grammaire des linguistes, la grammaire que nous enseignons, c'est une reconstruction et non ce qui se passe réellement dans nos esprits quand nous apprenons ou utilisons une langue. Dans la réalité, c'est le « feedback » et les réactions des autres qui permettent la progression sur la base d'un processus de généralisations, d'essais et d'erreurs et du feedback des interlocutrices ou interlocuteurs. Ce sont des processus implicites, des ajustements. Donc les règles de grammaire que nous enseignons n'ont pas de réalité psychologique, elles permettent de prendre conscience du fonctionnement de la langue que l'on reconstruit. Ce n'est pas comme ça que l'on fonctionne réellement. Quelques personnes avec un haut degré de contrôle peuvent peut-être automatiser de telles règles. Mais dans la réalité de l'utilisation de la langue, on fonctionne en grande partie sur la base d'éléments mémorisés à force de les utiliser.

Quelles sont les théories de la mémoire que les enseignants tendent à utiliser ?

Je pense que c'est en lien avec la conception de la langue de chaque enseignant. Très souvent, de par la formation universitaire et l'histoire de la linguistique, il y a encore cette idée structuraliste, saussurienne, que la langue est un système où

tout se tient : il faut maîtriser les règles et apprendre le vocabulaire. Mais la langue est au mieux un systémoïde, c'est quelque chose d'organique. Il y a tellement de couches, de générations, de régions, de changements, de contacts entre les langues. Nos grammaires peuvent être considérées comme une espèce de simulation.

Toutefois, les tentatives d'apprendre à parler à un ordinateur montrent que cela ne fonctionne pas comme cela. Si c'était le cas, s'il fallait à chaque fois construire, la surcharge sur notre mémoire serait terrible. Et l'idée de créer un nombre illimité d'énoncés sur la base d'éléments limités en nombre, cela fonctionne mal dans la société car cela ne correspond pas aux choix qu'une communauté a faits, à la norme.

L'être humain aime bien fonctionner sur pilote automatique là où c'est possible, pour avoir de la marge, faire des choses originales. Et avec la conception du jeu de construction, ce pilote automatique ne peut pas bien fonctionner, car il est trop vite surchargé. Dans une situation naturelle, on va commencer par des expressions que l'on va décortiquer pas à pas, de manière implicite ; on les teste, on reçoit du feedback, on intègre le feedback. Les migrants qui n'ont pas appris la langue à l'école ont souvent des expressions fluides et tout à fait correctes, correspondant à leurs besoins.

Puis, quand ils doivent improviser, c'est le chaos. Et là, l'enseignement de la grammaire trouve son sens. Disposer de règles permet d'aller plus loin ! Et enseigner des règles correspond à l'école, dans l'idée d'optimiser des processus d'apprentissage. Mais la grammaire seule, sans automatisation, cela marche peut-être avec des élèves qui sont super forts dans la mémorisation, qui sont très disciplinés, qui sont d'excellents observateurs et qui développent des stratégies. Pour le commun des mortels, il vaut mieux procéder autrement, par exemple proposer des énoncés modèles pouvant servir de référence.



C'est le modèle des latinistes ?

L'enseignement de règles et de paradigmes est celui des langues anciennes. Historiquement, les langues étrangères se sont fait une entrée dans le canon des disciplines scolaires en prouvant qu'elles formaient autant l'esprit et qu'elles avaient donc autant de valeur que les langues anciennes. On les « étudiait », comme un objet mis à distance. C'était à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Et aujourd'hui, on a toujours ce dilemme entre avoir des compétences de communication réelles – auquel cas il faudrait augmenter l'exposition à la langue et proposer beaucoup de contacts réels avec la langue-culture, voire ne faire que de l'immersion. Ou veut-on une discipline scolaire avec certes une capacité de communication réelle, mais aussi des connaissances de certains aspects culturels, accompagnées d'une éducation au langage ?

Pour ma part, je pense que telle est la mission de l'école. On doit faire des compromis. Quand on regarde les plans d'études, on trouve l'étude du fonctionnement de la langue et des langues. Et

on doit utiliser la grammaire et la comparaison. Et à côté de cela, si l'on voulait vraiment atteindre des compétences fonctionnelles, il faudrait encore considérer un entraînement comparable au sport ou à la musique pour atteindre une certaine dextérité.

Et mémoriser via les labos de langue, pourquoi est-ce que cela ne se fait plus ? Techniquement, ce serait possible aujourd'hui, sans grands frais ?

Le problème avec le labo de langue, c'est que c'était décontextualisé et qu'un support visuel était en général absent. Donc, à moins d'être un pur auditif, ce que la plupart des gens ne sont pas, cela ne fonctionne pas très bien. L'autre problème, c'est que la mémorisation se fait idéalement dans un contexte et une situation. Si on mémorise les choses dans un contexte de labo de langue, ce n'est pas dit que dans un contexte de communication réelle, on arrive à les retrouver.

Il y a eu un changement de paradigme par rapport aux exercices de drill typiques des labos de langue. Ils ont acquis une réputation sulfureuse,

certains ont dit que c'était du psittacisme, et faisaient de nos élèves des perroquets. Avec la montée des théories cognitives de l'apprentissage, on a misé sur la compréhension, l'apprentissage dans le sens « j'entre, j'organise », mais beaucoup moins « je soigne la récupération et l'utilisation et l'entraînement du langage ». Ce côté entraînement, avec les dotations horaires que nous avons, nous ne pouvons pas le réaliser.

Jusqu'à cinq ans, un enfant qui apprend une langue dispose d'environ 10'000 heures de contact. Et que pour l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la maturité, on dispose de 1500 heures seulement : on arrive à atteindre un niveau B1 assez solide, B2 pour les bons élèves au gymnase. Le niveau B1 est défini comme le premier niveau où l'on est un utilisateur indépendant, c'est-à-dire qui peut se débrouiller dans les situations de la vie sans que son interlocuteur doive l'aider beaucoup.

Atteindre ce niveau à travers l'enseignement scolaire est une bonne performance tant des élèves que de leurs enseignants ! /

Parler de la main gauche ou les rapports mystérieux entre mémoire, langues - écrite et parlée - et cerveau

Une langue, ce n'est pas une entité homogène, il faut au moins distinguer deux manifestations du langage : la langue parlée, utilisée pour les affaires quotidiennes, structurée de manière à être traitée de manière auditive, séquentielle avec syntaxe simple, vocabulaire général, redondance et beaucoup de répétitions dans l'utilisation et prévisible de par les nombreuses manières de dire et donc d'expressions « préfabriquées » qu'elle contient. De plus, normalement, les gens sont dans la même situation ou partagent au moins le contexte, ça aide aussi et ça décharge la mémoire. La langue écrite est beaucoup plus complexe, elle sert à faire référence à des choses et des relations abstraites, éloignées dans le temps ou l'espace, elle doit donc donner la possibilité de recréer un contexte à travers des moyens langagiers. Mais elle peut se permettre cette complexité puisqu'elle reste présente, on peut aller en avant et en arrière dans le texte et on a plus de temps pour accéder au sens. Et il y a des formes intermédiaires, c'est un continuum.

Les deux codes reposent sur la mémoire, bien sûr. Mais la langue parlée repose quasi entièrement sur des connaissances et savoir-faire implicites, disponibles de manière spontanée, sans y penser, automatique. Pour la langue écrite, c'est moins le cas – elle est aussi plus créative, car on doit pouvoir exprimer et comprendre des choses moins prévisibles, moins partagées que pour la langue parlée.

Ce qui est intéressant, c'est que la langue parlée est plutôt faite pour être apprise de manière naturelle, en situation, et elle est structurée de manière à ce qu'un bébé avec un cerveau immature puisse trouver une « entrée dans le langage ». Donc, elle se mémorise par un contact fréquent dans des situations et se fixe par l'usage, le feedback des interlocuteurs aide beaucoup dans ce processus. On parle de « langage adressé aux enfants », « motherese » en anglais. La langue écrite, elle, a « besoin » de cerveaux plus matures, elle se base sur les acquis déjà présents. Les didacticiens de la langue de scolarisation et les collègues enseignant au primaire en savent quelque chose, de la difficulté de cet apprentissage – ne serait-ce que d'ajouter une forme écrite à une forme sonore déjà connue ou encore apprendre du nouveau vocabulaire propre à la langue écrite. La tâche d'apprentissage pour la langue écrite ressemble ainsi – en partie – à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Donc, la langue parlée fait appel à d'autres types de mémorisation que la langue écrite : situation, contextes, répétée, feedback oral, enjeux pour la personne de réussir sa communication, éventuellement de ne pas perdre la face, etc. Autant dire que c'est difficile à l'école où l'apprentissage des langues passe en général à travers des moyens contenant du texte imprimé... ce qui biaise dès le départ l'apprentissage de l'oral.

La langue écrite présente une charge cognitive plus élevée, bien sûr ; mais elle correspond plus à la situation scolaire, aux attentes, aux habitudes tant des enseignants que des élèves. Paradoxalement, il est donc plus facile d'apprendre (une version simplifiée) de la langue écrite, soutenue par du visuel, que la langue parlée. À cela s'ajoute un critère social : la langue parlée est en général plus familière, plus relâchée et à l'école, on enseigne des versions neutres, voire un peu soutenues des langues-cultures.

Donc, on mémorise beaucoup d'éléments en s'aidant de l'écrit – mais pour « parler une langue étrangère », ces « béquilles » ne sont en général pas disponibles.

En utilisant une langue-culture étrangère, on a donc peut-être des besoins de communication mais des ressources difficiles d'accès, car insuffisamment automatisées, des situations pas assez prévisibles, car peu familières... c'est un peu comme si on devait écrire avec la main non dominante !

Susanne Wokusch