

Mélanges CRAPEL n° 26

**ETRE DOUÉ POUR
LES LANGUES : APPROCHES
SCIENTIFIQUES ET
REPRESENTATIONS
SOCIALES**

Myriam PEREIRO

Abstract

When people argue that they are not gifted for languages, what do they really mean ? This paper attempts to sum up what scientific research has to say on the subject and to compare it to the representations of the gift for languages as they were expressed in sixty interviews. It seems that there is no simple definition as the gift for languages is the product of social discourse.

La sagesse populaire reconnaît l'existence d'un don en langue. Il semblerait qu'on y fasse d'ailleurs allusion surtout quand il fait défaut. Tout enseignant de langue a sans doute entendu un parent d'élève ou un collègue avouer ne pas être doué pour les langues. Ce don, objet mais aussi construction du discours, que recouvre-t-il au juste ?

Notre propos n'est pas l'acquisition de la L1 pour laquelle les tenants d'une linguistique chomskienne nous reconnaissent tous comme doués, mais l'acquisition de langues secondes ou étrangères pour laquelle les différences individuelles sont flagrantes. Dans notre investigation du don des langues nous nous sommes tout d'abord tournée vers la recherche.

1 - Approches scientifiques du don des langues

La connaissance du cerveau humain évolue certes mais il nous paraît important de préciser que nous ne sommes toujours pas en mesure d'apporter une explication biologique aux caractéristiques des surdoués (Winner, 1997). Il faut en effet reconnaître que la notion de don est un sujet délicat dans la mesure où certains y voient la preuve d'une supériorité raciale ou sociale. Ainsi Meirieu réfute l'idée que des qualités innées expliquent les différences scolaires alors que la distribution des dons ne fait que recouvrir celle de l'argent et des responsabilités sociales (MEIRIEU, 1985. 60). Il essaye aussi de réhabiliter la notion d'effort qui lui paraît être très dévaluée dans le milieu scolaire (BOURDIEU, 1979. 222). La connotation négative du travail et de l'effort n'est ni nouvelle ni particulière à la France. En Angleterre aussi on observe le même phénomène (OPIE et OPIE, 1959. 178-179). Nous admirons la facilité alors que l'élève bûcheur, travailleur ou sérieux n'a pas grande popularité dans la classe. Il est d'ailleurs fréquent que les élèves n'avouent pas qu'ils ont passé beaucoup de temps à travailler, ainsi s'ils réussissent ils méritent le terme de génie, s'ils échouent ils auront toujours une excuse. En fait, il semble que ce soit vers l'âge de 11 ans que l'enfant prenne conscience d'une correspondance entre effort et aptitude. Jusqu'alors l'enfant n'est intéressé que par l'accomplissement d'une tâche sans se soucier du temps que cela a pu prendre (HECKAUSEN, 1982, WOOD, 1986).

Ellen WINNER s'est attachée à relever les traits caractéristiques des enfants surdoués tout en critiquant bon nombre d'idées reçues sur le sujet (WINNER, 1996). Nous ne retiendrons que certains éléments utiles à notre étude.

Tout d'abord parler de surdoués est une décision culturelle.

Les indiens Pueblos du Nouveau Mexique et les confucéens n'ont pas cette notion individualiste, et, s'ils apprécient des qualités utiles à la communauté, ils ne conçoivent pas que des aptitudes particulières élèvent une personne au dessus des autres. D'autre part l'enfant surdoué ne devient pas nécessairement un adulte exceptionnel, Winner insiste sur ce point à plusieurs reprises.

La personnalité, la motivation, le milieu familial, les opportunités et la chance jouent un rôle plus important que le niveau d'aptitude en lui-même. (ibid : 24). D'un autre côté, la plupart des dons ne se développent pas jusqu'au bout et la source finit par se tarir chez de nombreux enfants surdoués (ibid. 210). Du coup, on ne peut pas prédire la créativité de l'adulte (ibid. 315).

Howard Gruber, (1981) a fait remarquer que c'est le fait de se consacrer avec passion et patience à un sujet qui permet de prédire l'accomplissement d'une grande oeuvre, qualité qui ne peut se mesurer au moyen de tests standardisés d'intelligence ou de réussite (ibid. 326).

Les surdoués présentent trois caractéristiques atypiques :

- la précocité. Ils commencent plus tôt, (..) font des progrès plus rapides (..) parce que l'apprentissage n'est pas un effort pour eux (..).
- une insistance à se débrouiller seuls : (..) les découvertes qu'ils font dans leur domaine sont excitantes et motivantes et chaque étape les conduit naturellement à aborder la suivante (..).
- la rage de maîtriser : (..) ils font preuve d'un intérêt intense et obsessionnel, d'une faculté de concentration extrême (..) (ibid. 16).

Ils sont aussi dotés des qualités suivantes :

- une conscience "métacognitive". Les surdoués sont généralement conscients de leurs propres stratégies visant à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.
- une mémoire prodigieuse.
- un raisonnement logique et abstrait.
- de la curiosité, de la persistance et de la concentration. (ibid. 41-42)

Les surdoués ne peuvent pas exceller sans travailler (BLOOM, 1985 ; ERICSSON, 1993 cités par WINNER. 161).

Pour eux le travail est cependant associé au plaisir. Il semble qu'ils soient plus enclins que les enfants ordinaires à se montrer motivés pour des raisons intrinsèques, et non extrinsèques : ils travaillent parce qu'ils aiment le faire et non parce qu'ils y seraient obligés (ibid. 234).

Le don serait dû à des facteurs biologiques et sociologiques. Winner le laisse entendre, mais pour elle ces facteurs biologiques accompagnent cependant des facteurs sociologiques. On ne connaît apparemment pas de cas de réussite exceptionnelle sans qu'au moins l'un des parents (ou quelqu'un qui s'y substitue) donne l'exemple d'un travail acharné et pousse l'enfant à travailler beaucoup lui-même (ibid. 209).

Les surdoués sont rarement doués pour tout : ils réussissent rarement dans toutes les matières et délaissent celles qui ne font pas partie de leur domaine de prédilection. Ils ne possèdent pas non plus un Q.I exceptionnel : les chercheurs commencent à voir que le don et le Q.I sont des choses distinctes, et qu'une personne peut être très douée dans un domaine sans présenter pour autant un Q.I. général élevé (ibid. 46).

Par ailleurs, les surdoués ne seront pas mieux intégrés, plus populaires ni plus heureux que l'enfant ordinaire. Ils sont souvent plus introvertis et plus solitaires que les enfants ordinaires, à la fois parce qu'ils ont très peu en commun avec les autres, et parce qu'ils désirent cette solitude dont ils ont besoin pour développer leurs aptitudes (ibid. 233).

Bien qu'il soit rarement fait mention de surdoués en langue, nous pouvons nous interroger sur les compétences linguistiques développées solitairement. Il nous semble que c'est l'aspect formel du système linguistique qui sera privilégié aux dépens de l'aisance en communication. Ceci est corroboré par l'exemple suivant donné par Winner : David s'est intéressé au langage en tant que système dès l'âge de cinq ans. Il demandait à sa mère de lui rapporter des livres de français, d'espagnol et de langage par signes. Il se mit à étudier avec avidité et parvint à maîtriser une partie des mots et des signes (ibid. 27-28).

D'ailleurs, Winner précise que plus un domaine est formel et régi par des règles, plus il est susceptible de produire des surdoués (ibid. 17).

L'enfant ordinaire n'est pas une cause perdue. Winner reconnaît que certains enfants qui ne sont pas des surdoués mais qui sont très motivés et très suivis parviennent à des niveaux d'excellence. De plus, l'efficacité ne dépend pas de facteurs biologiques : elle est ainsi une fonction de l'apprentissage plutôt qu'une propriété innée du cerveau, puisque ce test a montré que l'efficacité augmentait avec l'entraînement. (ibid. 174).

Pour terminer, la conscience métacognitive dont bénéficient les surdoués peut être développée chez les enfants ordinaires au fur et à mesure qu'ils apprennent à apprendre.

Par conséquent, il semble tout aussi rentable pour une société de laisser le temps aux enfants ordinaires de se développer à leur rythme. Winner cite ainsi certains grands musiciens ou scientifiques qui n'étaient pas des enfants surdoués, comme Stravinsky, Bruckner ou Darwin.

Les ouvrages consacrés au don, et plus particulièrement au don des langues, sont bien moins courants que les ouvrages qui traitent du bon apprenant en langue. Toutefois, les observations de Smith et Tsimpli (1995) concernant Christopher, handicapé mental et moteur, qui ne peut vivre de manière autonome, qui a du mal à s'exprimer en société mais qui est fasciné par les langues au point

d'en apprendre plusieurs, nous semblent jouer un rôle important dans notre recherche. Elles mettent en évidence le fait que l'intelligence, qu'on opposera ici à l'idiotie de l'idiot-savant, n'est nullement nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le don des langues n'est donc pas tributaire du quotient intellectuel. Il n'est pas non plus, selon Winner, une notion universelle dans la mesure où la reconnaissance d'un don appartient aux sociétés occidentales. Nous émettons donc l'hypothèse qu'il puisse être une construction du discours occidental, et c'est dans le but de rechercher sa signification que nous nous sommes tournée vers l'analyse de 60 entretiens portant sur le don des langues.

2 - Représentations sociales

Nous avons interviewé 60 personnes sélectionnées de façon aléatoire. Nous avons cependant cherché à rencontrer des enseignants et des non-enseignants, ainsi que des français et des anglais. Nous avons pu rencontrer 21 enseignants, et 39 non-enseignants, parmi lesquels 20 anglais et 38 français (pour un allemand et un luxembourgeois). Les 60 personnes dont nous avons analysé les entretiens ont eu à décrire le don des langues tout d'abord dans l'absolu, de manière très générale, puis en faisant référence à des gens dans leur entourage. Nous avons ainsi obtenu deux catégories distinctes, l'une regroupant les caractéristiques du don des langues en général, l'autre les caractéristiques du don des langues tel qu'il se manifeste chez un individu particulier. Lorsque nous ferons référence à ces deux catégories nous aurons désormais le plus souvent recours aux expressions "don en général" et "don en particulier". Or, il apparaît que les caractéristiques ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit du don en général ou bien du don en particulier.

| | EN GENERAL | EN PARTICULIER |
|------------------------------|--------------|----------------|
| Rapidité d'acquisition | 30% | 18.33% |
| Facilité d'acquisition | 28.3% | 20% |
| environnement | 20% | 35% |
| intérêt | 26.6% | 21.6% |
| envie | 15% | 13.3% |
| adaptabilité | 15% | 11.% |
| mémoire | 25% | 11.6% |
| attitude positive et travail | 10% | 13.3% |
| aptitude à s'exprimer | 8.3% | 8.3% |
| plusieurs langues | 18.3% | 28.3% |

Les différences les plus marquées apparaissent en caractères gras.

En ce qui concerne notre panel, les caractéristiques apparaissent comme permanentes dans les représentations du don, qu'elles s'appliquent à la notion abstraite ou qu'elles se réfèrent à des exemples précis. Il en va autrement de certaines autres caractéristiques qui, bien que souvent citées, ne se retrouvent que dans une des deux catégories. Ainsi les caractéristiques appartenant plus spécifiquement au don en général sont :

- dispositions, don, talent
- aptitude pour les langues
- peut s'acquérir
- refus de la notion de don

Il semble normal que ces traits apparaissent ici dans la mesure où les enquêtés peuvent se poser la question de l'existence d'un don. Pour le don en particulier, cette démarche a déjà été effectuée, et l'existence du don est le plus souvent implicite.

Les autres caractéristiques les plus souvent citées pour le don en général sont :

- oreille musicale
- réceptivité
- cerveau gauche
- bon imitateur
- image de soi positive
- rapidité de compréhension

Nous dirons que le don en général est surtout expliqué par des configurations biologiques.

Le don en particulier a plus particulièrement les caractéristiques suivantes :

- extraverti
- acquisition en milieu naturel
- esprit vif
- intérêt pour pays
- expertise
- prise de risques

L'acquisition en milieu naturel est souvent citée. Cela ne surprend pas à propos de personnes qui doivent leur multilinguisme à des raisons liées à l'environnement. Le fait de devoir vivre dans un milieu où la langue étrangère est nécessaire explique le recours à la prise de risques. La motivation apparaît ici sous la forme de l'intérêt pour un pays ou une culture et la personnalité par le trait "extraverti". Il est intéressant de noter l'apparition de l'intelligence sous l'étiquette "esprit vif".

Certains enquêtés nous ont donné des précisions supplémentaires sur ce qu'ils appelaient le don des langues. Ainsi le doué peut être un spécialiste, ce qui sous-entend que les enseignants de langue sont doués, alors que pour d'autres, le doué doit être différent du spécialiste. Pour ces derniers, les gens qui ont fait d'une langue l'objet de leurs études ne sont pas doués. Pour que l'on parle de don, il faut à la fois que l'apprentissage et l'acquisition porte sur plusieurs langues et qu'ils soient rapides.

Certains posent l'existence de différents types de don : d'une part on distingue les surdoués, qu'on ne rencontre pas fréquemment, des doués, qui ont tout simplement des facilités. D'autre part, on reconnaît deux sortes de doués, les spécialistes qui s'attardent sur une seule langue afin d'atteindre un haut niveau de perfectionnement, et les généralistes intéressés par des compétences moindres mais dans plusieurs langues.

Inversement, plusieurs enquêtés ont rejeté la notion de don. Ils expliquent souvent des différences individuelles par l'environnement socioculturel. Parfois cependant il est

question d'oreille plus fine ou plus musicale et d'instinct ou d'intuition. Un des enquêtés ne fait pas de différence entre les langues et les autres matières. Selon lui, il n'y a pas de don des langues, on est bon en tout et de fait, on est bon en langue ou bien on n'est pas un bon apprenant, que ce soit en langue ou ailleurs.

Ces quelques caractéristiques du don des langues telles qu'elles apparaissent dans les entretiens met en évidence leur nombre mais aussi pour certaines leurs qualités contradictoires. On attend aussi bien la perfection que l'imperfection, et on conçoit qu'il puisse s'agir d'une aptitude innée mais aussi d'une facilité provoquée par les conditions socioculturelles.

Nous avons tenté de comparer les réponses données par certains des groupes constituant notre panel afin de mettre en évidence la possible influence de la nationalité ou de la formation professionnelle sur les représentations.

2.1 - Comparaison entre les enseignants et les non-enseignants à propos du don en général

Bien que les enseignants du panel soient moins nombreux que les non enseignants, il nous a semblé intéressant de faire cette comparaison.

Ainsi, nous pouvons nous interroger sur l'absence de la variable "enseignement/travail" chez les enseignants. Nous pouvons supposer que l'enseignement est sous-entendu car évident du fait de leur fonction, par contre la dimension travail aurait pu apparaître. Son absence nous permet de faire l'hypothèse que pour les enseignants dans notre panel, le don n'est lié ni à l'apprentissage, ni à une démarche analytique.

Pourtant, les qualités logico-analytiques pèsent plus lourdement chez les enseignants que chez les non-enseignants. A cela ajoutons que "savoir-apprendre" est plus faible chez les enseignants. Nous supposons alors que les enseignants valorisent des qualités nécessaires à l'apprentissage mais ne conçoivent pas que le don puisse aller avec travail ou qu'il soit associé à l'expertise en apprentissage,

c'est à dire que l'on sache apprendre ou que l'on ait su apprendre.

Parmi les autres variables il semble que les caractéristiques suivantes apparaissent moins souvent chez les enseignants :

- rapidité d'acquisition
- facilité d'acquisition
- mémoire
- oreille musicale
- plusieurs langues

Les caractéristiques suivantes apparaissent moins souvent chez les non enseignants :

- peut s'acquérir
- refus de la notion de don
- image de soi positive
- prise de risques
- bon accent
- instinct
- expertise

2.2 - Comparaison entre enseignants et non-enseignants pour le don en particulier

Les caractéristiques qui apparaissent moins souvent chez les enseignants sont les suivantes :

- rapidité d'acquisition
- facilité d'acquisition
- prise de risque
- image de soi positive
- esprit vif (autrement dit l'intelligence)
- bon accent
- plusieurs langues nécessaires

Les traits qui apparaissent moins souvent chez les non enseignants sont :

- adaptabilité
- curiosité
- prédisposition

2.3 - Comparaison entre enseignants dans une optique bottom-up/top-down.

Nous avons regroupé dans la catégorie *bottom-up* (bas-haut) les caractéristiques qui relèvent d'une approche analytique s'attachant à la langue comme objet d'apprentissage, alors que la catégorie *top-down* (haut-bas) réunit les caractéristiques associées à une approche globaliste dans laquelle la langue est outil de communication. Les enseignants n'ayant pas tous reçu la même formation, il nous a paru intéressant de mettre en parallèle leur profil personnel avec leurs tendances.

Tableau comparatif des enseignants

| | DON GÉNÉRAL | DON PARTICULIER | |
|----|-------------|-----------------|---------------------|
| 07 | aucun | bottomup | FC, Ang, F |
| 08 | topdown | topdown | PEGC, F |
| 09 | topdown | mixte | Licence, F |
| 10 | topdown | topdown | FC, All, F |
| 30 | mixte | mixte | CAPES, H, IUFM |
| 33 | mixte | bottomup | CAPES, F, IUFM |
| 34 | mixte | aucun | CAPES, F, IUFM |
| 35 | mixte | bottomup | CAPES, F, IUFM |
| 37 | topdown | aucun | Maîtrise, F |
| 39 | mixte | topdown | PE, Ang, F, IUFM |
| 40 | bottomup | mixte | PE, H, IUFM |
| 43 | mixte | bottomup | CAPES, Ang, F, IUFM |
| 44 | mixte | topdown | CAPES, H, IUFM |
| 51 | mixte | mixte | CAPES, F, IUFM |
| 52 | aucun | mixte | Degree, Ang, F |
| 53 | XXXX | topdown | Univ, Ang, H |
| 56 | topdown | mixte | AGREG, Ang F, IUFM |
| 57 | aucun | XXXX | FC, Ang, H |
| 58 | bottomup | XXXX | FC, Ang, F |
| 59 | mixte | mixte | FC, Ang, F |
| 60 | bottomup | XXXX | CAPES, H, IUFM |

FC = Formation continue

F = Femme

H = Homme

IUFM = Année de formation

professionnelle en CPR ou/en IUFM.

Ang = Anglais(e)

All = Allemand(e)

Univ = universitaire

Les enseignants interrogés sont cohérents en ce sens qu'ils ne passent jamais d'une caractéristique pure à l'autre. Soit ils gardent la même pour les deux types de don, soit ils se partagent entre une caractéristique pure et une mixte. Pour certains qui n'ont pas pris position dans un des dons, cette question de cohérence ne se pose pas. Si l'on fait la somme des caractéristiques, il apparaît que cinq des dix enseignants qui n'ont pas effectué d'année de stage CPR ou IUFM ont une conception "top down" de l'apprentissage linguistique, trois une conception mixte, deux une conception «bottom up», et un ne s'est pas prononcé. Inversement, sur onze qui ont suivi une année de stage, dix ont une conception mixte et un seul a une conception *bottom-up*. La nationalité ne semble pas ici influencer le choix d'une démarche. En effet, sur 7 Anglais 3 ont une conception mixte, 2 *top down* et 2 *bottom up* alors que sur 10 Français 4 ont une conception mixte, 2 *top down*, 2 *bottom up* et 2 sans réponses. L'unique enseignant allemand est *top down*. Nous faisons donc l'hypothèse que la formation des enseignants peut faire évoluer leur représentations du don des langues.

2.4 Comparaison entre Français et Anglais pour le don en particulier

| | FRANÇAIS | ANGLAIS | TOTAL |
|-----------|----------|---------|-------|
| bottom up | 02 | 04 | 06 |
| top down | 11 | 05 | 16 |
| mixte | 19 | 07 | 26 |
| Aucun | 03 | 01 | 04 |
| TOTAL | | | |
| | 35 | 17 | 52 |

Nous remarquons un plus fort pourcentage en faveur de la démarche *bottom-up* chez les Anglais interviewés alors que chez les Français le pourcentage le plus élevé est pour la démarche mixte. C'est aussi chez les Français qu'il y a le plus d'interviewés qui n'ont mentionné aucune de ces démarches. Ces différences mériteraient cependant d'être vérifiées sur de plus larges échantillons, car une étude quantitative sur des effectifs aussi faibles que les nôtres, en particulier pour les anglais, est peu significative.

D'autres différences sont toutefois notables. Si nous observons les pourcentages obtenus par chacun des groupes pour certaines variables individuelles, nous remarquons les variations suivantes :

| | DON GÉNÉRAL | | DON PARTICULIER | |
|-------------------------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| | Français | Anglais | Français | Anglais |
| enseignement | 24,3% | 05,3% | 25,7% | 29,4% |
| intérêt pour la langue | 29,7% | 15,8% | 28,6% | 23,5% |
| accuracy | 18,9% | 0% | 14,3% | 05,9% |
| fluency | 18,9% | 01% | 34,3% | 0% |
| intérêt pour la culture | 08% | 0% | 11,5% | 05,9% |
| plusieurs langues | 16% | 15,79% | 40% | 11,8% |
| facilité | 35,1% | 15,8% | 20% | 23,5% |
| rapidité | 35,1% | 31,6% | 28,6% | 05,9% |
| envie d'apprendre | 18,9% | 05,26% | 22,9% | 05,9% |
| esprit vif | 05,4% | 05,3% | 08,6% | 29,4% |
| adaptabilité | 21,6% | 0% | 17% | 05,9% |
| mémoire | 27% | 21% | 14,3% | 17,6% |
| expertise | 08% | 0% | 05,7% | 17,6% |
| prise risques | 02,7% | 10,5% | 05,7% | 17,6% |
| bon accent | 02,7% | 15,8% | 08,6% | 05,9% |
| bon acteur | 08% | 15,8% | 0% | 17,6% |
| image de soi positive | 02,7% | 15,8% | 0% | 17,6% |

Les différences très marquées sont indiquées en caractères gras.

Les caractéristiques du don qui appartiennent plus spécifiquement aux représentations des Français sont "accuracy" et "fluency" autrement dit la correction de la langue et l'aisance, "intérêt pour la langue", "envie d'apprendre," "adaptabilité" et "intérêt pour la langue". En contrepartie les caractéristiques plus spécifiques aux représentations des Anglais sont une "image de soi positive," "être un bon acteur" et "prise de risques".

Les autres caractéristiques varient selon qu'il s'agisse du don en général ou du don en particulier pour lequel on doit donner un exemple concret. Ainsi, "enseignement+travail" est plus fortement cité par les Anglais pour le don en particulier, "nécessité de parler plusieurs langues" est très marquée chez les Français décrivant le don en particulier,

“rapidité” est moins citée, surtout par les Anglais, pour le don en particulier alors que “facilité” leur vient plus souvent à l’esprit. Toujours pour le don en particulier, les Anglais font intervenir bien plus souvent “esprit vif”, c’est-à-dire l’intelligence, alors que le fait d’avoir un “bon accent” est pour eux une caractéristique du don en général. Ils font aussi de “expertise” une caractéristique importante du don en particulier. Quant à la “mémoire”, elle est un peu moins importante pour tout le monde pour qualifier le don en particulier mais son importance varie d’une nationalité à l’autre.

Les représentations sociales que nous avons cherché à mettre à jour à partir de nos entretiens ne sont pas totalement différentes de ce que la recherche scientifique avance soit à propos du don des langues, soit à propos du bon apprenant. Les tableaux suivants mettent en parallèle les caractéristiques citées par les enquêtés et le courant théorique auquel elles nous semblent appartenir. Bien que l’étude des surdoués ne soit sans doute pas un courant théorique clairement défini, il nous a paru utile de rappeler les caractéristiques citées par Winner (1996). Dans le deuxième tableau, nous avons rassemblé les caractéristiques qui relèvent des approches traditionnelles, behavioriste et humaniste, ainsi que celles qui appartiennent plutôt à une approche naïve ou empirique, fondée sur le directement observable.

| Caractéristiques citées dans les entretiens | Courant théorique |
|--|--------------------------|
| Expertise environnement socioculturel favorable niveau social aisance en langue maternelle type d’enseignement adapté peut s’acquérir temps chance image de soi positive curiosité adaptabilité extraverti acquisition changement d’identité connaissance de la culture contacts avec la langue étrangère tolérance des fautes prise de risques parle couramment | <u>Sociolinguistique</u> |

| Caractéristiques citées dans les entretiens | Courant théorique |
|---|---|
| Inné instinct, intuition cerveau gauche oreille musicale pas de lien avec l'intelligence apprentissage précoce connaissance de la grammaire | <u>Théorie modulaire et maturationnelle du cerveau</u> <u>Grammaire générative</u> |
| instruit, bon en tout, savoir apprendre aptitude qualités logico-mathématiques intelligence cerveau plus développé réceptivité apprend seul pas besoin d'immersion rapidité facilité réussite pas de travail | <u>Théorie des dons</u> |
| Motivation persévérance apprend seul réussite mémoire curiosité travail travail = plaisir | <u>Etude des surdoués</u> |

| Caractéristiques citées dans les entretiens | Courant théorique |
|--|--|
| langue maternelle difficile | selon une approche traditionnelle, une langue forme d'autant mieux l'esprit que sa grammaire est logique (Latin, Allemand) |
| spectre sonore de la langue maternelle favorable | conséquences des études acoustiques associées à l'utilisation des laboratoires de langues behaviorisme |
| passé pour une natif disponibilité intellectuelle | prise en compte de l'état d'esprit de l'apprenant (approches holistes, humanistes) |
| faculté de produire aisance dans l'expression bon usage du peu qu'on connaît | Facteurs qui se remarquent (expression et correction) |

L'expérience scolaire, la vulgarisation des théories scientifiques et le recours à des éléments observables (par exemple la prise de risques) font sans doute que les représentations sociales du don des langues rejoignent les théories scientifiques. Il n'est cependant pas exclu non plus que le discours social ait pu influencer la recherche scientifique.

Notre recherche a mis en évidence la grande complexité de la notion de "don des langues" dans les représentations populaires, aussi bien d'un individu à un autre que pour un même individu, selon qu'il part d'une vision abstraite du don ou d'un exemple concret qu'il connaît. Ces discours dissonants sont cependant cohérents si l'on accepte que le concept de don des langues est à la fois relatif et subjectif et que sa définition peut varier selon le point de vue adopté. Le don est composé de plusieurs facettes à chacune desquelles correspond un discours différent.

CONCLUSION

Le don est essentiellement jugé en fonction de ce qui se remarque, ce qui n'a rien de surprenant, d'autant plus que nous avons nous-même demandé aux enquêtés de le décrire. Cependant, cela nous amène à penser que parce qu'il parle peu avec un long temps de réflexion, tel apprenant peut paraître doué alors que s'il avait à produire des énoncés plus fréquents et plus abondants, son aisance ou sa correction pourraient se dégrader. A l'inverse, quelqu'un d'un naturel réservé peut être très compétent sans que cela se remarque. Par ailleurs, les compétences moins visibles (par exemple la compréhension), qui ne peuvent pas vraiment être évaluées par l'observateur (ALLWRIGHT, 1988), sont probablement prises en compte lorsqu'il s'agit de qualifier quelqu'un de doué.

Les représentations du don des langues que nous avons mises en évidence participent d'un discours social occidental. Il serait intéressant de rechercher les éventuelles représentations du don des langues dans d'autres cultures.

Bien que par définition ces représentations soient inconscientes et incontrôlables, nous émettons l'hypothèse

qu'elles peuvent évoluer. En effet, nous avons pu remarquer des différences entre les enseignants et les non-enseignants. Même si les premiers sont influencés par leur propre réussite en langue, selon nous il est possible que leur formation professionnelle ait pu les influencer. Nous proposons alors que la formation didactique des enseignants prenne en compte les représentations multiples du don des langues, afin que soient préservés le droit à la différence des apprenants, ne serait-ce que pour rappeler que la rapidité n'est pas forcément une garantie d'apprentissage réussi. En outre, dans la mesure où le don des langues ne se suffit pas d'une définition simple, il nous semble qu'il serait néfaste de vouloir effectuer une sélection à partir d'une éventuelle aptitude en langue. Trop de facteurs entrent en jeu pour qu'une seule aptitude mesurable puisse déterminer à elle seule la réussite éventuelle d'un apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ALLWRIGHT D., 1988, *Observations in the language classroom*, Longman, Londres.

BLOOM B., 1985, (ed.) *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Ed. de Minuit, Paris.

ERICSSON K.A., KRAMPE R.T., & TESCH-ROMER C., 1993, "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance", *Psychological Review*, n°100 (3).

GRUBER H., 1981, *Darwin on Man*, University of Chicago Press, Chicago.

HECKAUSEN, 1982, "The development of achieved motivation" in HARTUP W.W. (ed.), *Review of Child Development Research* Vol 6, University of Chicago Press, Chicago.

MEIRIEU P., 1985, *L'école, mode d'emploi*, Collection Pédagogies, ES, Paris.

OPIE I. & OPIE P, 1959, *The Lore and language of School children*, Oxford University Press, London.

SMITH N. & TSIMPLI I. M., 1995, *The Mind of a Savant*, Blackwell Publishers, Oxford.

WINNER E., 1996, *Gifted Children. Myths and reality*, Aubier, 1997 pour la traduction française.

WOOD D., 1986, *How children think and learn*, Basil Blackwell, Oxford.