

【論文】

La langue étrangère, l'apprenant, l'apprentissage

The Foreign Language, the Learner, the Learning

Michel SAGAZ

要旨 (Abstract)

It is likely that teachers repeatedly ask themselves the question "How should I teach?". But the question of teaching should be addressed after considering the question of learning, "How do we learn?", and the question of the learner, "Who is learning?". In this article, we outline a theoretical model of learning in the context of foreign languages in which we emphasize the constructive role of learners.

キーワード (Keywords) : langues étrangères (Foreign Languages), enseignement et apprentissage (Teaching and Learning), modélisation (Modeling).

1. Situation d'enseignement, et d'apprentissage ?

Certainement, au quotidien, tous, nous apprenons de nouvelles choses (des savoirs) et nous apprenons aussi à faire de nouvelles choses (des savoir-faire), et ce, sans nécessairement nous trouver dans un cadre formel d'enseignement, c'est-à-dire sans enseignant et sans être, à proprement parler, enseigné. Bien entendu, nous disposons d'innombrables ressources pour faire ces apprentissages, en premier lieu desquelles nous pouvons citer Internet. Toutefois, faire un choix parmi toutes les ressources existantes, notamment s'il s'agit d'une démarche personnelle, fait partie intégrante d'un apprentissage. Ainsi pouvons-nous dire que de nombreux apprentissages se font, naturellement et dans divers domaines, en relative, voire complète, autonomie.

Ces faits mettent en exergue la thématique qui nous intéresse ici, et qui n'est cependant pas celle de la réussite de nombreux apprentissages réalisés en autonomie, mais celle de l'échec de nombreux apprentissages réalisés pourtant dans des situations expressément organisées pour que les apprenants réussissent leurs apprentissages. Ces situations d'enseignement-apprentissage sont celles, par exemple, où un enseignant enseigne une discipline à des apprenants, dans un cadre scolaire ou universitaire. Chaque enseignant s'est sans doute un jour demandé pourquoi ses apprenants n'apprenaient pas tous, et pas toujours, comme il l'aurait souhaité, comme il l'avait imaginé. Dans le déroulé de notre propos, la réponse à laquelle on pourrait s'attendre est que la faute revient à l'enseignant. C'est peut-être parfois le cas, mais c'est loin d'être la seule cause possible tant les situations d'enseignement-apprentissage sont complexes, multifactorielles. Dans ces lignes introductrices, ce que nous souhaitons surtout mettre en avant, c'est l'importance de celui qui apprend pour la réussite de l'apprentissage.

En effet, dans cet article, en nous situant dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous voulons esquisser une modélisation théorique de l'apprentissage. Tout d'abord, nous évoquons une conception de l'objet-langue étrangère dont l'apprentissage implique que les apprenants aient un rôle constructif. Depuis ce positionnement, nous proposons ensuite une modélisation didactique et cognitive de l'apprentissage ou de « l'apprendre », mot que nous empruntons à Giordan (1998 : 7) pour « nommer la conduite qui conduit à apprendre [...] plutôt que d'user du terme habituel 'd'apprentissage', trop connoté ».

2. La langue étrangère et l'apprenant

Y compris si un apprenant s'implique dans un apprentissage, le succès de cet apprentissage n'est pas certain. En revanche, si un apprenant ne s'implique pas dans un apprentissage, le succès de cet apprentissage est sans doute improbable. Ainsi, l'implication de l'apprenant est indispensable. Cette assertion peut paraître évidente, mais dans les situations d'enseignement-apprentissage effectives, il n'est pas sûr qu'elle puisse toujours être vérifiée. Le rôle constructif de l'apprenant, notamment, est un paramètre dont on doit absolument tenir compte en didactique des langues. Dès lors, décrire comment une langue est apprise implique d'intégrer, en plus du système-langue, l'individu-apprenant dans un modèle qui soit psycholinguistique, dimension nécessaire puisque l'on doit se situer dans une théorie des processus d'acquisition. Dans un tel modèle, l'apprenant n'est pas un facteur parmi d'autres ou comme les autres : il en est le facteur essentiel, il est tout simplement le moteur de l'apprentissage face à une situation d'enseignement. Porcher (1992 : 6) souligne dans cette optique que « personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit donc pas, constitutivement, un auto-apprentissage ». Cela ne diminue en rien la valeur du rôle de l'enseignant, mais cela peut la redéfinir : l'enseignant ne délivre pas un savoir, mais guide les apprenants, les aide à trouver des repères tangibles dans la nouvelle langue, donne des feedbacks positifs et négatifs pour que les apprenants valident ou invalident leurs hypothèses, etc. Ainsi, et idéalement, les apprenants ne conservent que les structures correctes de la langue dans leur système intériorisé (compétence) et dans leur production (performance).

3. L'apprenant et l'apprentissage

Mener à bien un apprentissage requiert des individus qu'ils réussissent un parcours que nous diviserions en quatre étapes : identifier un élément nouveau, comprendre son fonctionnement, s'essayer à l'utiliser et, *in fine*, l'utiliser en toute fluidité. D'un point de vue didactique, nous pourrions nommer ces quatre étapes : découvrir, explorer, pratiquer et maîtriser. À chacune de ces étapes, d'un point de vue cognitif cette fois, nous ferions correspondre respectivement les quatre étapes suivantes : percevoir, appréhender, intégrer et automatiser. S'agissant de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la division en étapes didactiques et cognitives de notre modélisation doit tenir compte des modalités orale et écrite, en tâche de réception et de production.

3.1. Perception

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants se trouvent face à des énoncés nouveaux dont ils doivent retrouver la signification. Aidés de l'enseignant, ils tentent de saisir le sens de ces énoncés afin de les comprendre. Cette compréhension va grandement dépendre, d'une part, de comment ces énoncés seront

présentés (structuration de la situation d'enseignement) et, d'autre part, de l'attention des apprenants. Le moment de la perception est donc très important dans le processus global d'apprentissage. Pour mieux faire percevoir les inputs que l'enseignant présente, et notamment pour que ces inputs ne soient pas inaccessibles aux apprenants, l'enseignant doit être à même de pouvoir se placer de leur point de vue et, notamment, de prendre en compte leurs apprentissages antérieurs en langue étrangère, c'est-à-dire le stade de progression effectif où ils se trouvent. Par ailleurs, la présentation des inputs est cruciale pour que puisse être perçu le sens inhérent à une forme de la langue présentée en relation avec le message énoncé. Ce sens doit être sans ambiguïté pour que, idéalement, les apprenants n'aient aucun doute. Dans cette étape de perception, si la focalisation des apprenants et de l'enseignant se fait sur un objet univoque, alors cette focalisation est optimale, et les chances de réussite, plus grandes. Lors de cette phase, les apprenants découvrent et prennent conscience de l'existence d'un aspect de la langue étrangère qui leur était jusque-là inconnu.

3.2. Appréhension

Les types d'acquisitions d'une langue étrangère faits en situation naturelle et ceux faits en situation guidée sont très différents, et ce, car ils sont fonction des natures de ces situations, lesquelles sont également très différentes. Une situation guidée est nécessairement artificielle, et essayer d'y adapter ou inclure des circonstances propres aux situations naturelles d'acquisition semble inutile. Nous critiquerions ainsi globalement le fait d'attribuer le qualificatif « authentiques » à certains supports et paramètres d'une situation d'apprentissage guidée. Prenons l'exemple des jeux de rôles : « Cette notion entre en classe vidée de l'essentiel – l'imprévisible et l'improvisation – ce qui donne souvent une simple dramatisation où les rôles sont stéréotypés et les situations très banales » (Costanzo, 1995 : 110). Concernant cet aspect, signalons de nouveau le rôle central de l'apprenant qui, seul, va juger du degré d'authenticité d'un document ou d'une activité utilisé en classe.

Un positionnement didactique plus fructueux consisterait en une réflexion autour de l'optimisation des avantages qu'offre l'enseignement en situation guidée, notamment avec la présence d'un enseignant qui a normalement une certaine expertise, pratique et théorique, en linguistique, psycholinguistique et didactique. Selon Vygotski (1997 : 376), « si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané. Les deux voies vont en sens opposé ». Ce paramètre rend l'enseignant indispensable, car les apprenants ont, continuellement, besoin de valider ou d'invalider leurs hypothèses en langue étrangère pour pouvoir construire leur propre système dans cette langue. Contrairement aux situations naturelles d'apprentissage, les situations guidées peuvent – et doivent – favoriser et garantir une acquisition de la langue étrangère qui respecte parfaitement la correction de sa forme.

3.3. Intégration

Une langue est, en premier lieu, un système linguistique composé d'innombrables éléments. Si chacun de ces éléments doit être abordé nécessairement de façon autonome, isolée, l'objectif de l'apprentissage est que

l'ensemble des éléments appris interagissent dans un système global. En cela, dans la progression qu'il a prévue pour son enseignement, l'enseignant doit aussi tenir compte de l'insertion souhaitable de chaque élément nouveau au système global. Cela est d'autant plus important qu'au fur et à mesure de l'avancement de l'apprentissage, les éléments linguistiques à intégrer et à faire connecter entre eux augmentent exponentiellement.

À ce titre, rappelons que pouvoir mémoriser un élément impose un encodage qui soit suffisant. C'est pourquoi la phase de pratique dans l'apprentissage est importante, car c'est à ce moment-là que les apprenants peuvent stabiliser et intégrer les nouveaux éléments appris. Indiquons que cette stabilisation-intégration n'est pas un processus rapide de mise en mémoire, car il ne s'agit pas pour les apprenants d'apprendre par cœur des structures de la langue étrangère pour en faire une réutilisation mécanique dans une situation donnée. Au contraire, ils doivent parvenir à un certain naturel dans l'utilisation des structures afin qu'elles s'inscrivent dans un contexte situationnel qui impose leur emploi. En d'autres mots, après intégration des éléments nécessaires, une structure donnée devrait pouvoir être utilisée à bon escient par un apprenant et impliquer, de sa part, un effort cognitif moindre pour la reconnaissance de la surface de ces structures, condition indispensable pour que l'apprenant puisse focaliser son attention sur la signification du message qu'il formule. Pour arriver à un tel résultat d'intégration et d'aisance, la pratique des différents éléments doit être non seulement envisagée sur le long terme, mais aussi faire preuve d'une diversité d'encodages : un apprenant peut intégrer durablement une structure s'il l'encode longtemps et dans des situations variées d'énonciation.

3.4. Automatisation

Cognitivement parlant, une structure est maîtrisée par un apprenant lorsqu'elle est automatisée et qu'il n'a pas besoin de réfléchir longuement à la forme de la langue pour l'utiliser : l'automatisation suppose qu'il puisse passer sans temps de latence important de l'intention de produire un énoncé contenant cette structure à la formulation effective et appropriée de cet énoncé. L'automatisation d'une structure donnée implique en amont, on le comprend, une importante pratique et utilisation de cette structure dans des contextes situationnels divers.

En ce sens, bien qu'ils présentent des caractéristiques en apparence similaires, il ne faut pas confondre deux types d'automatismes que nous appelons « automatismes profonds », d'une part, et « automatismes de surface », d'autre part. Nous définissons les « automatismes profonds » comme étant les automatismes qui démontrent une utilisation sans réflexion d'une structure en adéquation avec un type de situation donnée, et impliquant l'assimilation de l'ensemble des éléments constituant la structure par un entraînement important à leur utilisation. Nous définissons les « automatismes de surface » comme étant les automatismes qui démontrent une utilisation sans réflexion d'une structure adéquate pour une situation donnée, mais relevant plutôt du réflexe verbal. Ces deux types d'automatismes sont fondamentalement différents. Les automatismes de surface sont fragiles et présentent des limites. Ils répondent seulement à des situations de communication très particulières, (presque) stéréotypées, puisqu'ils sont fondés sur la répétition et la mémorisation de l'agencement d'éléments d'une structure, et non sur la rétention du sens sous-jacent à une structure. Également, les automatismes de surface, de par leur nature, sont limités par les capacités de mémorisation. S'ils ne sont pas régulièrement réactivés, il est probable qu'ils

disparaissent, qu'ils soient oubliés. Les automatismes profonds, eux, ne sont pas limités par les capacités de mémorisation puisqu'ils ont été intégrés.

4. Modélisation théorique, et pratique ?

Apprendre une langue revient à maîtriser des savoir-faire, et les apprenants sont totalement équipés pour faire cet apprentissage. C'est en cela que nous avons proposé des arguments indiquant qu'il vaut mieux favoriser le rôle constructif de l'apprenant. Nous avons mis en avant un axe d'approche qui accorde une certaine primauté à la démarche d'apprentissage (l'apprendre) de l'apprenant sur l'objet de l'apprentissage (la langue), sans pour autant que soit négligé ou exclu cet objet.

La mise en œuvre effective d'une modélisation théorique est une question importante. En effet, c'est bien l'application pratique d'un modèle dans la salle de classe qui permet de confirmer ou d'infirmer sa cohérence globale, car elle représente le niveau le plus concret d'un modèle donné. Pour définir la portée d'un tel modèle, on doit donc se poser la question de son application possible dans des contextes pédagogiques d'accueil très diversifiés. Deux paramètres importants sur lesquels fonder principalement un modèle théorico-pratique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sont justement « la démarche d'apprentissage » et « l'objet de l'apprentissage ». Quand c'est l'objet de l'apprentissage qui fonde l'architecture du modèle, on peut s'attendre à des inadéquations, à des incohérences, lors de l'application de la méthodologie correspondante à ce modèle. Cela peut être le cas, notamment, lorsque les contextes pédagogiques d'accueil sont lointains (linguistiquement ou culturellement, par exemple) par rapport au contexte pédagogique source depuis lequel le modèle a été élaboré.

Voilà pourquoi il semble plus pertinent de fonder une modélisation de l'apprentissage non pas sur l'objet de l'apprentissage (dans notre cas, la langue étrangère), mais sur celui qui apprend : l'apprenant, ou plus exactement « un » apprenant. En effet, l'article indéfini nous permet de mettre l'accent sur le fait que l'apprenant (avec un article défini) n'existe pas et que c'est une norme essentiellement théorique. Mis au pluriel, les apprenants existent : c'est l'ensemble des apprenants, ceux d'une salle de classe, par exemple. Toutefois, alors qu'ils sont tous différents les uns des autres dans la salle de classe, ils deviennent souvent une masse uniforme dans la littérature théorique. Il en va de même pour ce que l'on nomme le groupe-apprenants : il n'existe pas en tant que tel, et c'est souvent un abus de langage que de simplifier ainsi la réalité d'un ensemble d'apprenants. Ainsi, seul véritablement existe un apprenant (avec un article indéfini), que nous définirions comme un individu différent des autres individus dans la salle de classe.

Telle est la réalité pédagogique de la salle de classe, et un modèle théorique et pratique d'enseignement-apprentissage qui ne respecte pas dans les faits cette réalité ne peut pas, *de facto*, y être complètement adapté.

5. Pourquoi une modélisation ?

Il est entendu que nombreux sont ceux qui pourraient être en désaccord avec l'esquisse proposée dans cet article pour une modélisation sur le plan théorique de l'apprentissage. C'est d'ailleurs souhaitable, car nul ne

peut prétendre détenir la vérité scientifique, si tant est qu'elle existe dans le domaine des sciences humaines. Par ailleurs, de tels désaccords, s'ils entraînent des discussions argumentées et des avancées possibles, sont bénéfiques au domaine concerné, lequel est, pour ce qui nous concerne ici, la didactique des langues-cultures étrangères.

Néanmoins, le point sur lequel il pourrait y avoir un consensus est qu'une modélisation est nécessaire. En effet, tout enseignement peut s'inscrire dans un modèle théorique donné (Ellis, 1985 : 2), que l'enseignant puisse explicitement en rendre compte ou non. C'est d'ailleurs bien la présence d'un modèle qui peut garantir qu'un enseignement soit suffisamment pensé, organisé, construit : « It is quite common to hear teachers say that they do not subscribe to any particular approach or method in their teaching but are 'eclectic'. [...] If by eclecticism is meant the random and expedient use of whatever technique comes most readily to hand, [...] it has no merit so whatever. It is indeed professionally irresponsible if it is claimed as a pedagogic principle » (Widdowson, 1990 : 50).

Cela nous mène à la réflexion avec laquelle nous souhaiterions clore notre article. Quel que soit le modèle qu'un enseignant adopte (qu'il puisse explicitement en rendre compte ou non, pour reprendre le propos d'Ellis), la nature de ce modèle va nécessairement influencer l'appréhension de la langue par l'enseignant et les apprenants dans le contexte de la salle de classe et, de ce fait, influencer également leur façon d'enseigner et d'apprendre. Dès lors, il nous semble qu'une grande attention doit être prêtée à la notion de cohérence inhérente à un modèle donné et qui est, selon nous, fondamentale. Un modèle doit pouvoir rendre compte d'une forte cohérence entre la nature de la situation d'acquisition de la langue étrangère, le modèle didactique employé dans une situation d'acquisition guidée et le type de compétence que les apprenants pourront maîtriser.

Références

- COSTANZO, E. (1995), « L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°100, « Où en est le communicatif ? », ATIENZA J.-L., BERARD E., DE CARLO M. (coord.), Paris, Didier Erudition, 99-115.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GIORDAN, A. (1998) *Apprendre !*, Paris, Belin.
- PORCHER, L. (1992) « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. « Les Auto-apprentissages », Paris, Hachette, 6-14.
- VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WIDDOWSON, H. G. (1990), *Aspects of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.