

Université Mohamed République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila



Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

Cycle : Master

Niveau : première année

Spécialité : Didactique

Polycopié pédagogique

Matière :

Théorie d'enseignement

Elaboré par : Dr. SLITANE Kamel

Grade : Maitre de conférences, classe A

Année universitaire : 2022-2023

Première partie (S1)

CHAPITRE I.

Notions de base

Objectifs :

- Se rappeler de la notion de didactique
- Reconnaître le champ de la didactique
- Distinguer la didactique des sciences et disciplines proches

I.1. Qu'est-ce la didactique ?

I.1.1. Ancrage historique...

L'étymologie : origine grecque (didaktikós (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe διδάσκω didàsko (« enseigner », « instruire »)

- Comenius, XVIIe siècle : « [...] Le terme didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. [la didactique] a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage [...] »

I.1.1.2. Les dictionnaires spécialisés

- ° « [La didactique est tout ce] qui vise à instruire [...] »
- ° « [La didactique renvoie à tout ce] qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicité méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science [...] »
- ° « [La didactique c'est ce] qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication méthodique [...] »
- ° « [La didactique est l'] art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art [...] »

I.1.2. Selon les spécialistes

I.1.2.1. Selon R. Galisson

° « [La didactique est] une discipline interventionniste, [qui] place la conception et la réflexion sur les tâches et les dispositifs d'enseignement au cœur des travaux [...] »

I.1.2.2. Selon J-P. Cuq

° « [La didactique est] un ensemble qui comprend des sous-ensembles comme la DFLM, la DFSL et la DFLE [...] La DFLM entretient des liens de nature didactique et non linguistique avec la didactique des autres langues maternelles, [...] La DFLE, des liens de nature linguistique et non didactique avec la didactique des autres langues étrangères; [...] alors que la DFSL, elle maintient des liens de nature à la fois didactique et linguistique avec la didactique des autres langues secondes [...] »

I.1.2.3. Selon H. Besse

° « [La didactique est un] ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants [...] »

I.1.2.4. Selon M. Dabène

° « [La didactique est] une modélisation centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action, [...] »

◦ « La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation [...] »

I.1.2.5. Selon Y. Reuter

◦ « [La didactique est] centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du « français » (ou plutôt du Français ?) et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. [...] »

I.1.2.6. Selon L. Porcher

◦ « [La didactique est] un champ des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées [...] »

CHAPITRE II.

Didactique / Pédagogie

Objectifs

- Distinguer la didactique de la pédagogie
- Démontrer la scientificité de la didactique
- Reconnaitre la didactique comme une discipline scientifique objective

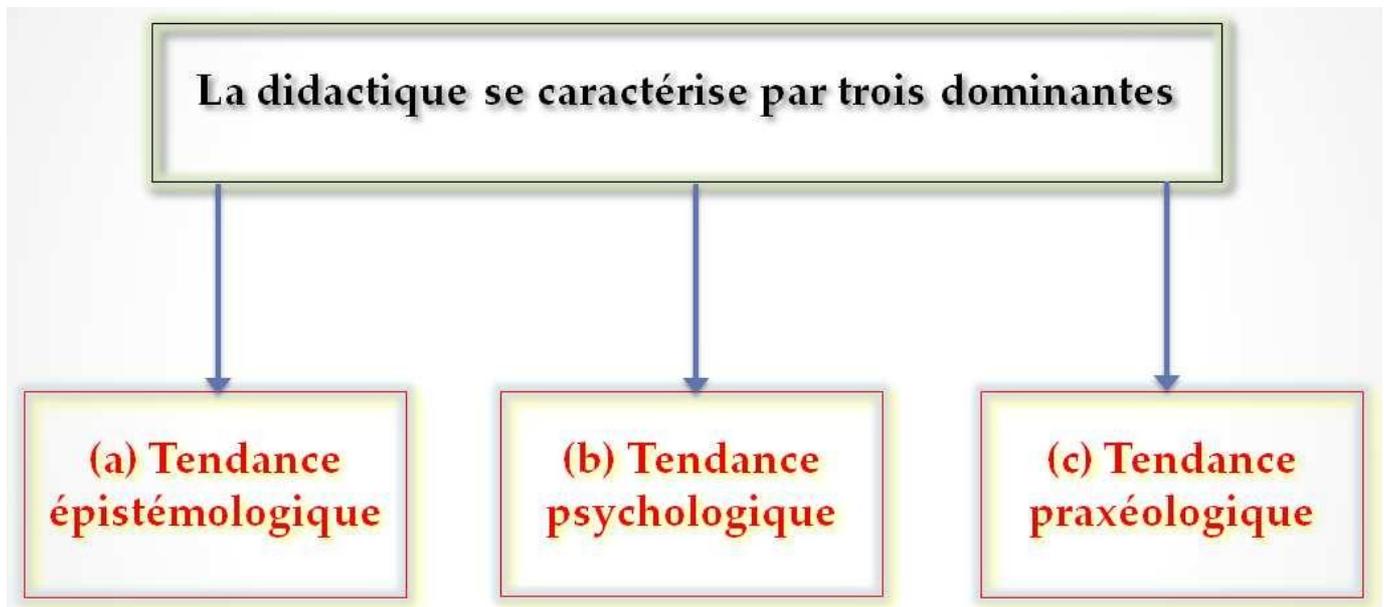
II.1. Mise au point : Pédagogie / Didactique

Citation de J-F Halté (1992). *La didactique du français*. « Que sais-je? »
Paris : PUF.

Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature..., quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement..., de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat. On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens.

Sinon il deviendra stérile, le débat « Didactique / Pédagogie » s'oriente vers un consensus de complémentarité...

II.2. Une définition plus ou moins générale de la didactique



II.2.1. Pourquoi épistémologique ?

Parce que la didactique est une réflexion sur les objets d'enseignement :

C'est-à-dire qu'elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle...

II.2.2. Pourquoi psychologique ?

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs :

C'est-à-dire qu'elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter...

II.2.3. Pourquoi praxéologique ?

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur l'intervention faite sur les savoirs :

C'est-à-dire qu'elle se veut systémique; la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

II.3. Intervention de la didactique dans les trois dominantes

- Dans l'acception (a) Tendence épistémologique : la didactique est surtout une interface entre l'école comme lieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux.

- Dans l'acception (b) Tendence psychologique : la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant.

- Dans l'acception (c) Tendence praxéologique : la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée.

C'est dans cette dernière acception que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignement.

II.4. Les huit commandements du didacticien selon E. Roulet

- Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens : en particulier, les pratiques scolaires ;
- Il faut reconnaître la réalité et la complexité de ce terrain ;
- Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain ;
- Il importe, si on emprunte des concepts ou des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent ;
- Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses ;
- Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement ;
- Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats ;
- Il faut dépasser la simple juxtaposition de recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulative du savoir ;

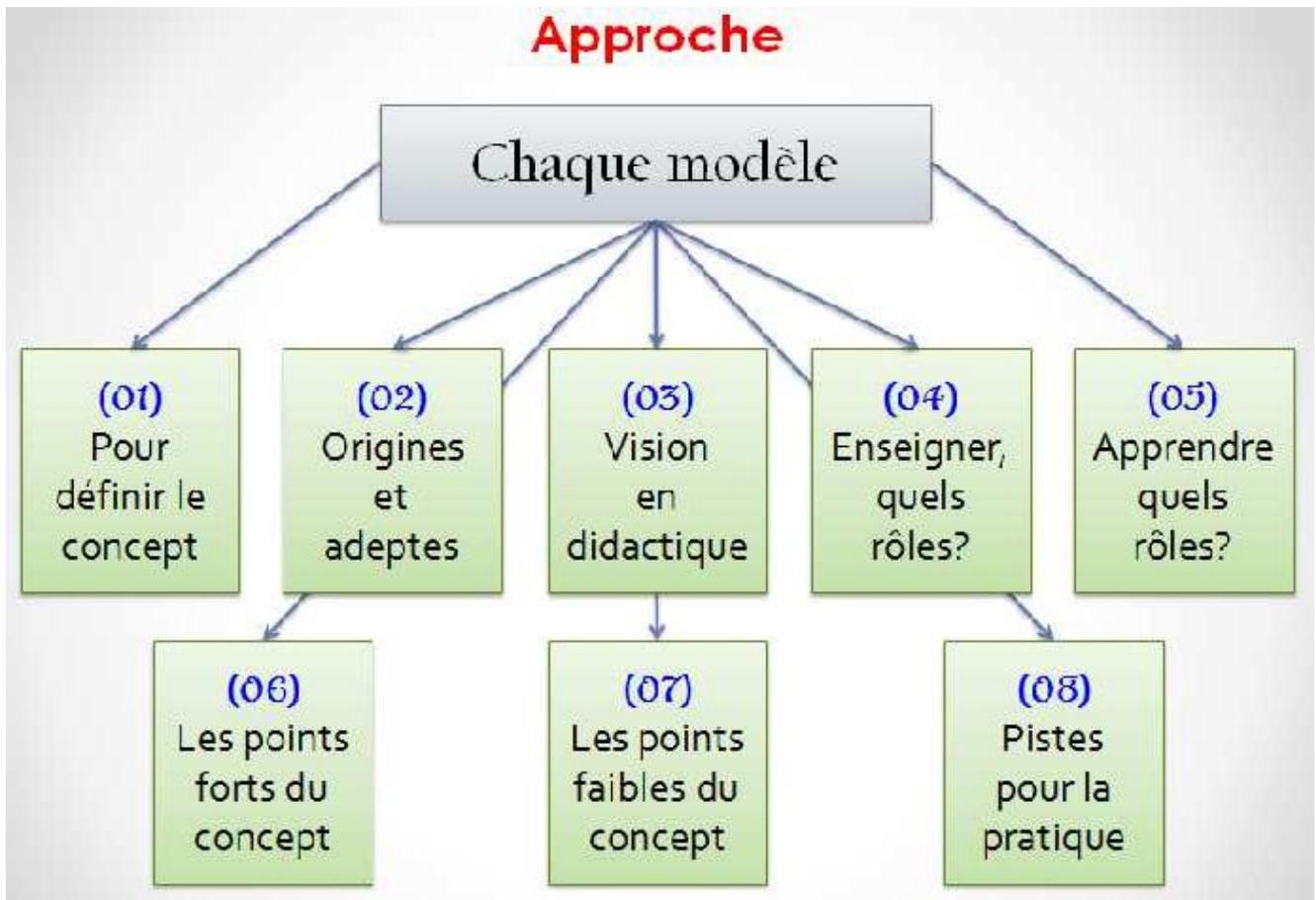
CHAPITRE III.

Le modèle transmissif

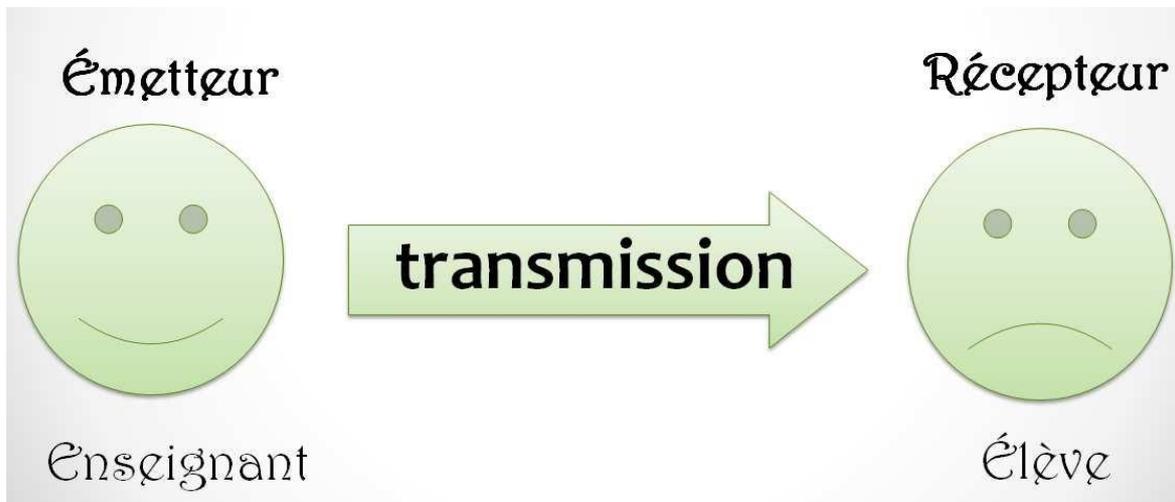
Objectifs

- Connaitre le modèle transmissif
- Connaitre les spécificités du modèle transmissif et son cadre temporel
- Identifier les avantages du modèle transmissif
- Identifier les limites du modèle transmissif

III.2. Approche pour les quatre courants



III.3. Principes du modèle transmissif La pédagogie de la transmission



Une pédagogie selon laquelle il est impossible de transmettre un savoir à un élève qui pouvait le comprendre, que si il est annoncé clairement.

Exemples.

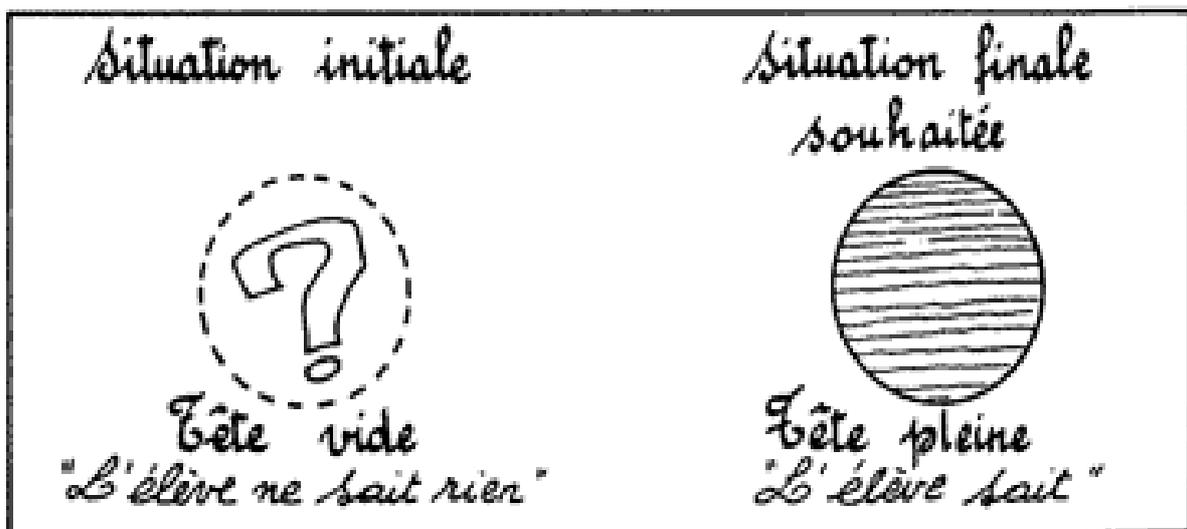
- La pédagogie jésuite ou l'éducation jésuite. (1593).
- Le cours magistral.

Les américains Claude Elwood Shannon et Warren

Weaver sont ceux qui ont le mieux développé ce modèle(1948). Ils l'ont appelé le modèle des modèles.

Source d'information, message, émetteur, signal, canal, bruit, récepteur, destination de l'information, probabilité d'erreur, codage, débit, canal, ...

Au départ, l'apprenant a la tête vide, et le savoir s'imprime dans sa tête dès qu'il lui a été communiqué.



Deux hypothèses :

- La neutralité conceptuelle de l'élève.
- La non déformation du savoir transmis.

III.4. Répartition des tâches

- L'élève doit être attentif.
- Il doit être régulier dans le travail et dans l'effort.
- Il doit faire preuve de bonne volonté.

- Il doit accepter de différer son besoin de compréhension globale.
- L'enseignant doit montrer avec clarté.
- Il doit choisir les bons exemples et les explications appropriées.
- Il doit aborder le programme selon une méthode séquentielle.
- Il doit exposer son cours d'une manière progressive et ordonnée, et ce en fonction : des prérequis et des difficultés censées être croissantes.
- Les erreurs de l'élève sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. Elles sont sous l'entière responsabilité de l'élève. On y remédie par une nouvelle explication, une écoute plus attentive et la répétition des exercices.

III.5. Les points forts du modèle transmissif

- l'importance de la structuration du message délivré par l'enseignant.
- Le courant du modèle transmissif est extrêmement plus rapide : Pourquoi faire compliquer quand on peut tout simplement dire de l'information pour qu'elle soit comprise ?

Ce modèle est efficace quand on a affaire à un public qui est:

- « *motivé et averti* » ;

- « *effectue positivement la démarche de venir s'informer* » ;
- « *possède, grosso modo, des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant* » ;
- « *dispose déjà d'éléments de connaissance dans le domaine d'apprentissage considéré* » ;

Jean-Pierre Astolfi (1992). *L'école pour apprendre*. p. 124. Paris : ESF Éditeur.

III.6. Les points faibles du modèle transmissif

- Si une conception initiale existe, elle risque de ne pas être mise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance.
- Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves.
- Pour être capable de comprendre, il faut avoir – à peu près – le même bagage cognitif que celui de la personne qui nous parle (il faut très bien connaître le sujet dont on nous parle).
- Il faut que les élèves aient les mêmes outils cognitifs, la même façon de comprendre que la personne qui leur parle, pour être capable de comprendre.

III.7. Pistes du modèle transmissif

Les pistes que l'on conserve encore aujourd'hui de la pédagogie transmissive sont :

- Les exposés magistraux. (Conférences, etc.)
- Présentation de documentaires ou de tout type d'information statique.

CHAPITRE IV.

Le behaviorisme

Objectifs

- Connaitre la théorie béhavioriste
- Connaitre les principes du courant béhavioriste
- Connaitre l'apport de ce courant pour l'enseignement/apprentissage
- Connaitre les avantages et les limites du courant béhavioriste

IV.1. Principes du béhaviorismeLe comportementalisme

Les fondements théoriques du behaviorisme

* Aristote (Environ 350 av. J.-C. :

L'étude des associations entre des événements naturels commel'éclair et la foudre.

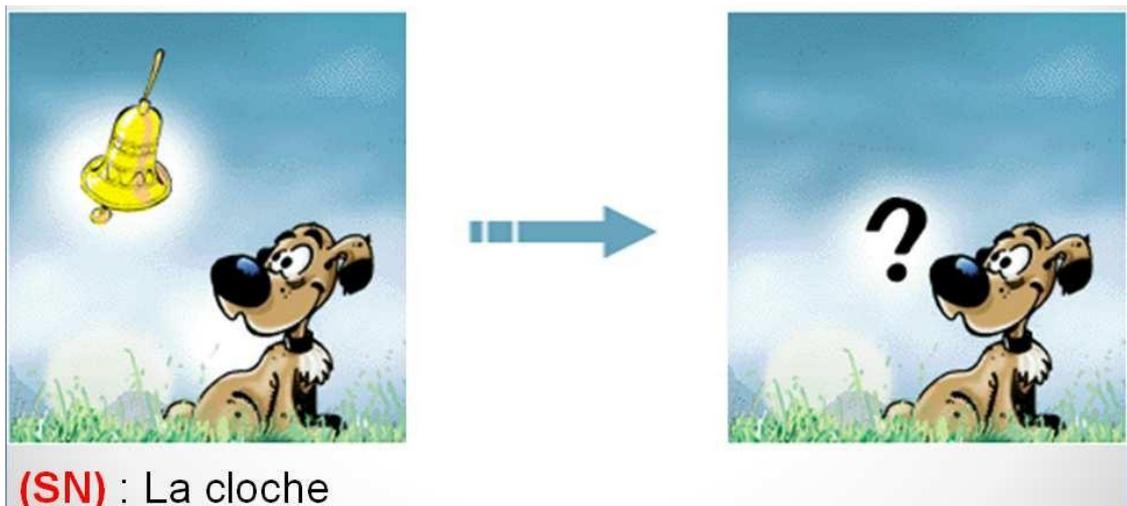
* Le conditionnement classique de Pavlov (1927), inspiré du modèle associationniste.

Les expériences en psychologie animale (Stimulus - Réponse).

IV.2. Les cinq variables de l'apprentissage pavlovien

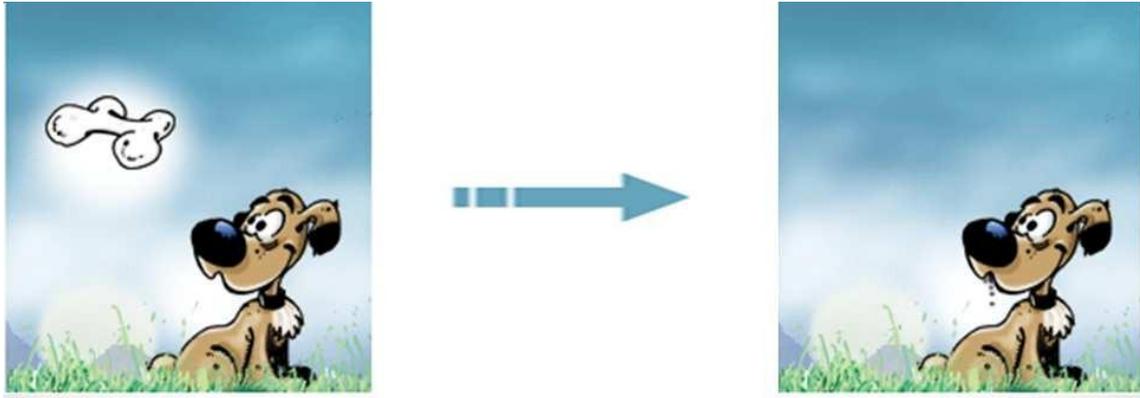
IV.2.1. Le stimulus neutre (SN)

Le SN ne déclenche aucune réponse chez le sujet, ou, il neprovoque pas la réponse que l'on veut obtenir. (Aucun réflexe).



IV.2.2. Le stimulus inconditionnel (SI)

Le SI déclenche une réponse inconditionnelle (de manière réflexive), mais sans apprentissage nécessaire.



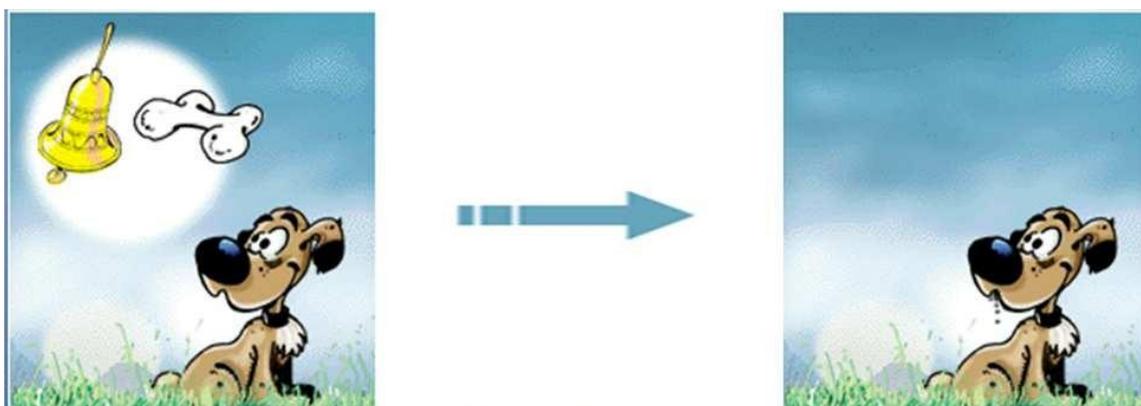
(SI) : L'os

(RI) : Salivation

03. La **r**éponse **i**nconditionnelle **(RI)** : La **RI** déclenchée par un stimulus inconditionnel **(de manière réflexive)**.

IV.2.3. Le stimulus conditionnel (SC)

Le SC est à la base un (SN) qui, à condition qu'il soit associé à un SI, finit par provoquer une réponse conditionnelle (RC).

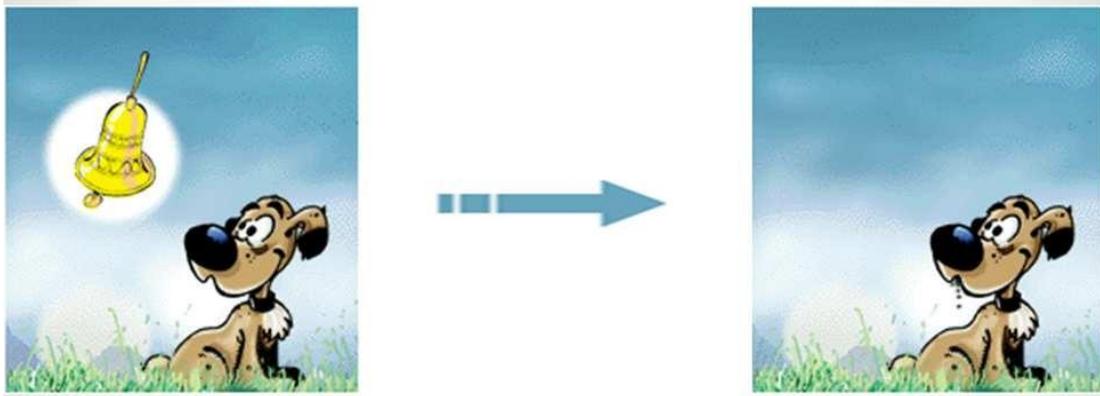


(SC) : La cloche, associée à l'os

(RC) : Salivation

05. La **r**éponse **c**onditionnelle **(RC)** : La **RC**, déclenchée par un (SC) lorsqu'il a été associé à un SN.

Répétition



IV.3. Autres fondements théoriques

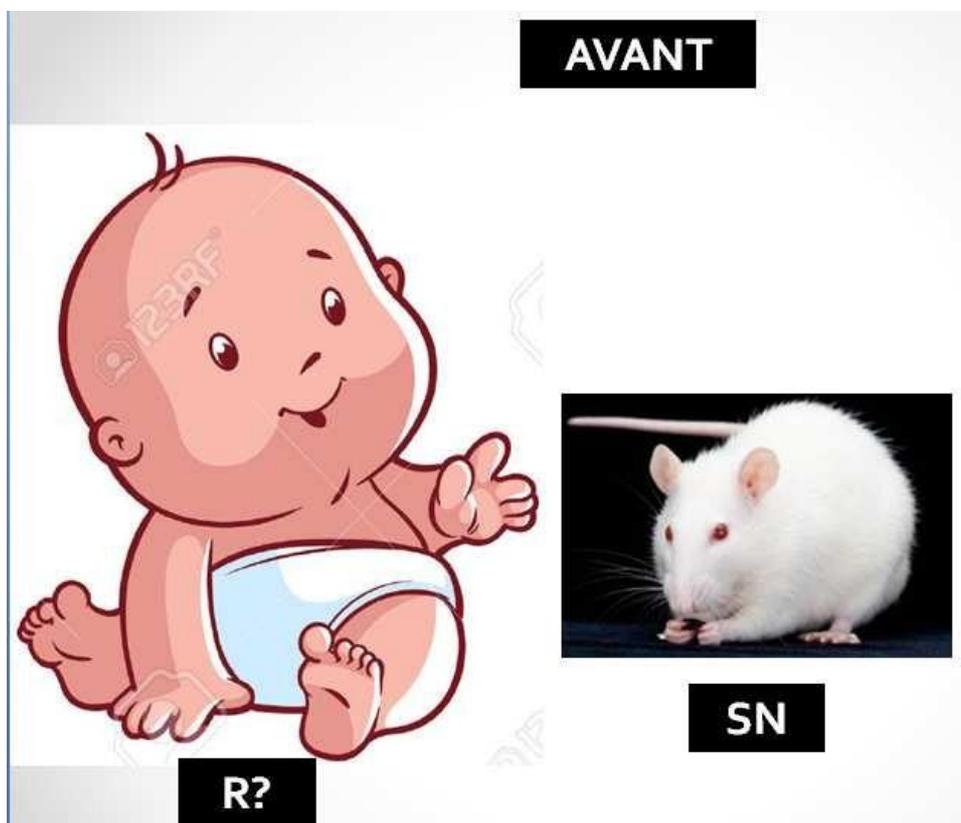
- Les travaux des philosophes empiristes britanniques et la théorie de Charles Darwin (l'évolutionnisme).
- La façon dont les individus s'adaptent à leur environnement.

IV.3.1. John Watson, père fondateur du courant

- Il accorde une place centrale aux phénomènes d'apprentissage (les associations stimulus-réponse).
- Il se centre sur les études de Pavlov (le comportement animal).
- Il étudie les effets de la publicité sur la consommation chez les individus.
- Il étudie les caractéristiques béhavioristes sur l'éducation des enfants.

IV.3.2. L'expérience Le petit Albert (1920)

Watson voulait susciter volontairement la phobie des rats chez un enfant de moins d'un an, afin de prouver qu'une phobie peut être acquise suite à un processus de conditionnement.





APRÈS

SI

Bruit!

+ (association)



SN



RC





IV.3.3. Edward Thorndike : L'apprentissage par essai-erreur

Une théorie qui, en didactique, a été transposée comme pédagogie de l'essai et de l'erreur. Cette théorie se base sur deux lois :

- La loi de l'exercice
- La loi de l'effet

IV.3.3.1. La loi de l'exercice

- Suppose que le comportement devienne de plus en plus automatique si la réponse est stable.
- Le principe de la systématisation en pédagogie (exemple : activités).

IV.3.3.2. La loi de l'effet

- Suppose que si l'effet du comportement apporte du plaisir, celui-ci sera renforcé.
- Le principe de la motivation, en didactique (exemple : conception).

IV.3.4. Divergence Watson / Thorndike

Béhaviorisme : chez Watson, les émotions et les sentiments des humains dans ce modèle ne sont plus étudiés ; ils sont relégués aux processus intracérébraux.

Le béhaviorisme cherche à modeler le comportement souhaité chez l'apprenant.

La modélisation se fait par le moyen du renforcement positif ou négatif

Si le renforcement est positif : L'apprenant aura plus de chance à reproduire le même comportement. Si le renforcement est négatif : L'apprenant va s'efforcer d'oublier, peut-être, ce comportement.

IV.4. Les points forts du behaviorisme

- Les enseignants peuvent, dans ce courant, être très efficaces au niveau de la gestion de classe.

- Les élèves peuvent aussi être très efficaces en ce qui concerne les apprentissages de meilleurs niveaux taxonomiques, comme le fait d'accorder un participe passé avec le verbe avoir ; c'est le fait de développer des exercices successifs qui permettent de développer des automatismes.

Le behaviorisme nous permet de développer des routines et des procédures.

IV.5. Les points faibles du behaviorisme

- L'incapacité, chez les élèves, de découper une compétence complexe, comme par exemple le fait d'avoir un regard critique sur une situation, c'est très difficile de découper cette compétence en plusieurs tâches successives, il faut vraiment, dans ce cas là, vivre cette situation complexe.

- Le behaviorisme ne s'intéresse plus à ce qui se passe dans la tête des élèves quand ils produisent des erreurs ; parce que chez les behavioristes, les erreurs sont des absences d'apprentissage ou des échecs des enseignants dans le design de la leçon.

IV.6. Pistes pour le behaviorisme

- De nos jours, les pratiques que l'on garde comme traces du courant behaviorisme sont, par exemple, le fait de découper les tâches en sous-tâches.

- Comme trace, nous pouvons aussi donner l'exemple sur le fait d'annoncer clairement son cours au début de l'apprentissage ou au début de la journée.

- Le renforcement est aussi une pratique qu'on a préservé du courant behaviorisme, c'es-à-dire que peut faire renforcer les comportements positifs qu'on désire voir produire par les élèves.

L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont

aussi deux modalités qu'on a préservées du courant behavioriste.

CHAPITRE V.

Le constructivisme

Objectifs

- Connaitre les principes de la théorie constructiviste
- Connaitre les avantages du courant constructiviste et son apport au domaine de l'enseignement/apprentissage

Il s'agit du courant qui s'intéresse à la construction des connaissances chez les apprenants. Il existe plusieurs tendances qui appartiennent à ce courant :

V.1. Principes du cognitivisme

Nous avons vu que parmi les faiblesses du behaviorisme, c'était le fait de ne pas s'intéresser à ce qui se passe dans la tête des apprenants, c'était la raison qui conduisait ces derniers à produire des erreurs, c'est ainsi que les cognitivistes s'intéressent ; eux, à tout ce qui se déroule dans la tête des apprenants.

Leur objet d'étude c'est, au fait, d'essayer de comprendre comment une personne peut traiter l'information, encoder l'information dans sa mémoire à long terme, et comment y accéder dans les moments importants où l'on a besoin de cette information.

Le fonctionnement des mémoires à court terme, à long terme, etc. revient, en vérité, à la tendance cognitiviste. Parmi les principales préoccupations des cognitivistes, c'est la question d'ordonner les informations, c'est-à-dire, comment les informations sont organisées ; c'est aussi, à la base de leurs travaux qu'on est parvenu à construire l'ordinateur. Nous savons que ce dernier est constitué d'un processeur qui traite les informations, et d'une structure de fichiers qui est également construite en arborescence dans laquelle il y a de grandes catégories et des sous-catégories d'information.

Pour les cognitivistes, apprendre, c'est ajouter de la nouvelle information à des informations déjà existantes dans la mémoire à

long terme ; dans ce cas, ils sont les premiers à croire que les élèves quand ils arrivent à l'école n'ont pas la tête vide, mais ont déjà un bagage de connaissances dont on doit tenir compte et auxquels vont s'ajouter les nouvelles connaissances qu'on va leur apprendre.

Un autre élément important que nous pouvons ajouter à ce courant, il s'agit de la nécessité de posséder des connaissances antérieures, dite autrement, si on n'a pas de connaissances antérieures par rapport à un sujet quelconque ou une notion quelconque, il devient impossible de traiter l'information, ce qui signifie qu'il devient aussi impossible de faire apprendre.

Les adeptes de la tendance cognitiviste cherchaient, contrairement aux behavioristes, à rendre les processus internes de l'apprentissage substantiels et marquants. Pour eux, les élèves sont considérés comme des systèmes actifs de traitement des informations, pareils au système de l'ordinateur ; autrement dit, ils perçoivent d'abord les informations qui leur émanent du monde extérieur, ils les reconnaissent ensuite, après, ils les stockent en mémoire ; la récupération de la mémoire vient comme dernière étape lorsque ces élèves ont en besoin, chose qui va leur permettre de mieux comprendre leur environnement, et de par là, solutionner et résoudre des problèmes. Le traitement des informations est opéré, selon les cognitivistes, à travers trois canaux :

V.1.1. Types de mémoires

V.1.1.1. L'enregistrement sensoriel

C'est lorsque les élèves perçoivent des stimuli auditifs, visuels, olfactifs, tactiles, etc. provenant de leur entourage (environnement). Pour ce faire, des processus de reconnaissance des formes d'information, qui sont très complexes, seront mis en œuvre, car il existe des limites au niveau de l'enregistrement sensoriel en ce qui concerne la manière de percevoir les informations.

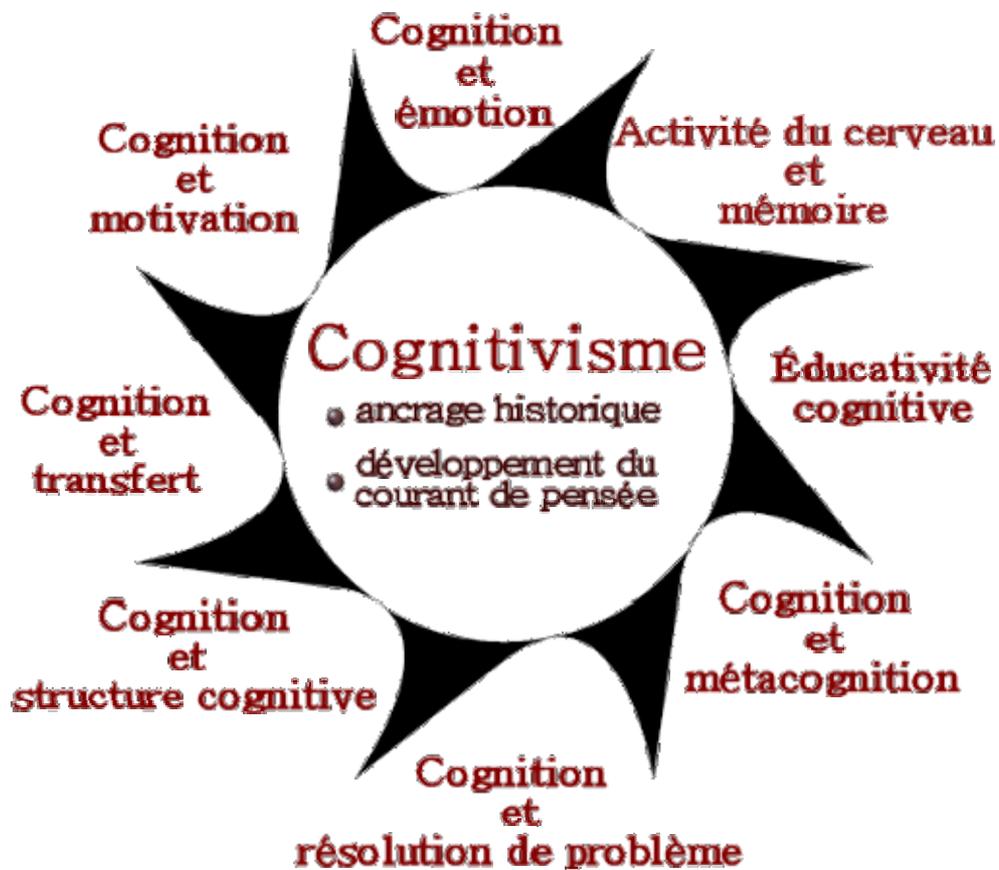
V.1.1.2. La mémoire à court terme

Dans ce type de mémoire, il faut que l'information soit d'abord perçue au moyen de l'enregistrement sensoriel ; après la perception (canal visuel, auditif, tactile, olfactif, etc.), l'information est transférée dans la mémoire à court terme ; cette dernière est caractérisée par une capacité et une durée et très limitée : deux à sept informations au maximum peuvent être retenues à la fois, et ce, pendant quelques secondes seulement.

V.1.1.3. La mémoire à long terme

Si l'information perçue est jugée importante, elle sera ensuite enregistrée et emmagasinée dans la mémoire à long terme, appelée également, la mémoire permanente qui possède une capacité de stockage illimitée. Il existe des processus responsables de la récupération de cette information ; ces processus permettent à ce type de mémoire de retrouver l'information dans la base de connaissances.

V.1.2. Lois du cognitivisme



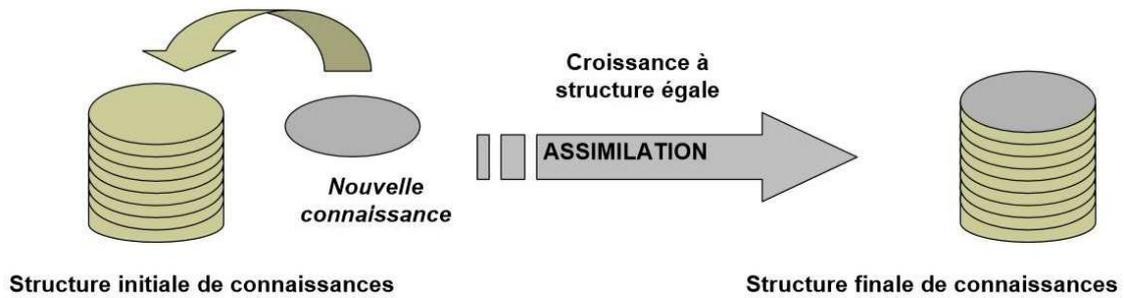
P. Minier, 2001



Clark Leonard Hull
(1884 – 1952)

L'apprentissage est considéré comme étant conséquent à un processus cognitif interne.

Apprentissage ↔ Stratégie



V.1.3. Rôle de l'enseignant dans le cognitivisme

- Le rôle de l'enseignant dans ce modèle ça va être d'aider à la construction des connaissances ou d'aider à l'organisation des connaissances ; c'est pourquoi, les enseignants vont faire des interventions la structure existante des connaissances chez les élèves, c'est comme l'exemple d'aide consistant à créer un réseau de concepts ; les logiciels qui nous aident à gérer des réseaux de concepts proviennent, en effet, de ce modèle.

- L'enseignement stratégique est aussi un mouvement qui est issu du cognitivisme, nous avons beaucoup vu l'émergence de ce mouvement dans la fin des années 80, début des années 90 où on a gardé des traces de pratique.

V.1.4. Rôle de l'élève dans le cognitivisme

- Son rôle est de traiter l'information, c'est-à-dire que les élèves sont remarquablement actifs

- dans ce courant, les élèves sont aussi engagés consciemment dans le traitement de l'information.

V.1.5. Les points forts du cognitivisme

- Parmi les forces du cognitivisme, c'est le fait de clarifier le mouvement de la pensée et d'organiser les informations.
- Ce courant permet aussi la métacognition, c'est-à-dire, le fait de rendre les élèves conscients de la façon dont ils sont en train de construire leurs connaissances, ce qui peut les amener à avoir plus de force et de pouvoir sur cette fameuse construction.

V.1.6. Les points faibles du cognitivisme

- Le fait de trop s'axer sur l'organisation des connaissances nous conduit à ignorer le contexte dans lequel ces connaissances ont été sollicitées et produites, cela provoque un échec de transfert.

V.1.7. Pistes d'intervention du cognitivisme

De ce courant, nous avons préservé, comme nous l'avons souligné plus haut, la métacognition qui renvoie à la manière de ramener les élèves à réfléchir sur la manière dont ils organisent leurs connaissances.

Parmi les pistes, nous avons aussi préservé l'action de ramener les enseignants à faire des liens entre les différents types de mémoires, comme l'exemple de lier entre la mémoire épisodique (les épisodes vécus par les élèves dans la vie courante) et la mémoire sémantique (les contenus plus scolaires) ; alors, nous allons pouvoir ramener les

élèves à lier entre ces épisodes vécus, mais avec l'emploi des mots appartenant au contexte scolaire.

V.2. Le constructivisme

Selon Piaget, le développement cognitif est fait de stades successifs reliés plutôt à l'âge, ce qui signifie que plus on vieillit, plus on est capable d'abstraction, et plus on est jeune, plus on a besoin de concret.

Chez les constructivistes, l'apprentissage est une construction personnelle, autrement dit, nous ne pouvons pas prendre notre construction et la mettre dans la tête d'une autre personne ; il va falloir plutôt mettre cette personne dans une situation réelle dans laquelle cette personne-là va vivre un événement, doit manipuler l'information doit manipuler la connaissance, va se faire sa propre construction.



Jean Piaget

L'apprentissage est une construction effectuée par le sujet en interaction avec son environnement, c'est l'apprentissage expérientiel.

Apprentissage ↔ **Expérience**

Dans ce cas précis, les élèves vont apprendre dans l'action, ce qui est une caractéristique très importante chez les constructivistes, car elle permet de mettre en place des situations où les élèves vont être actifs et vont manipuler d'une façon concrète ou abstraite l'information ou la connaissance.

V.2.1. Rôle de l'enseignant dans le constructivisme

Le rôle de l'enseignant chez les constructivistes c'est de penser effectivement à des situations qui rassemblent beaucoup à ce que l'on vit, par exemple, penser à ce qu'un scientifique ferait comme opérations dans son vrai travail pour faire vivre cette situation-là aux élèves ; ces derniers, même s'ils ne possèdent pas des connaissances antérieures, dans ce cas-ci, par rapport à un sujet, par rapport à une notion, par rapport à un concept, grâce à ces manipulations, ça va faire quand même émerger une construction temporaire sur laquelle l'enseignant va pouvoir intervenir par la suite ; donc cela va faire en sorte que les élèves vont avoir un certain bagage sur lequel nous pouvons agir et figurer cette construction comme enseignant.

V.2.2. Rôle de l'élève dans le constructivisme

Le rôle de l'élève dans le constructivisme est d'être plus actif dans les situations qui lui sont soumises par l'enseignant, et accepter de vivre des déséquilibres qui sont parfois inconfortables.

V.2.3. Les points forts du constructivisme

Parmi les points forts du constructivisme c'est le fait de travailler, par exemple, sur l'erreur ; il faut remarquer que chez les

constructivistes, l'erreur est un élément vraiment intéressant qui nous permet de constater où peuvent aller les élèves dans leurs développements cognitifs.

Il s'agit donc d'une source d'information qui n'est pas vue comme étant quelque chose de honteux ou quelque chose qu'on doit essayer d'éviter ; l'erreur va être plutôt quelque chose qu'on doit essayer de comprendre et sur laquelle on va pouvoir, dorénavant, construire.

V.2.4. Pistes d'intervention dans le constructivisme

Les pistes d'intervention sur lesquels nous pouvons porter une intervention dans le courant constructiviste sont, par exemple, les situations complexes, le fait de guider les élèves sans aplanir les difficultés, en les questionnant et en les relançant.

CHAPITRE VI.

Le socioconstructivisme

Objectifs

- Connaître la notion de socioconstructivisme
- Connaître les principes de la théorie
- Connaître l'apport de la théorie socioconstructiviste à l'enseignement/apprentissage

VI.1. Principes du socioconstructivisme

Le mouvement socioconstructiviste est souvent attribué aux deux chercheurs Vygotsky et Bruner qui ont décidé de donner suite aux travaux de Piaget en proposant de compléter ces travaux par la dimension sociale de l'apprentissage, mais il faut quand même reconnaître que le mérite du courant revient à Lev Vygotsky qui est considéré comme le père fondateur de ce fil.



Lev Vygotsky
(1896 – 1934)

L'apprentissage est une construction sociale et non individuelle.

Dans ce courant, s'inscrit le modèle de Felder et Silverman avec son questionnaire: Index of Learning Style.

Apprentissage ↔ **Interaction**

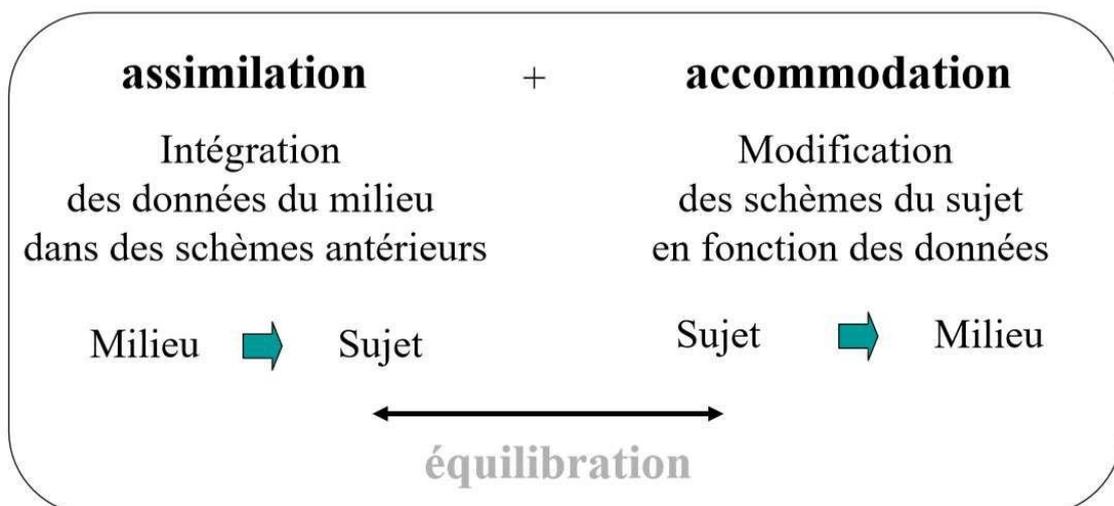
Vygotsky nous apprend que non seulement il y a une construction faite chez l'élève, mais nous pouvons ajouter à cette construction l'aspect social, autrement dit, grâce au langage, nous sommes capables de faire une construction qui est beaucoup plus fine que celle que nous aurions fait par soi-même.

C'est-à-dire que nous pouvons amener les élèves à échanger leurs perceptions, leurs façons de voir les choses, et, le fait qu'ils arrivent à un consensus, fait en sorte que chacun des deux

interlocuteurs aura fini sa conception ; un élément très intéressant chez les socioconstructivistes c'est le fait que le développement cognitif n'est pas figé comme chez Piaget où il y avait des stades vraiment qui étaient associés à l'âge, et qui permettaient à l'élève de passer d'un stade cognitif à un autre ; chez les socioconstructivistes on dit plutôt que si un élève ne peut atteindre un processus cognitif, mais que nous prenons le temps nécessaire de l'accompagner et de travailler ce niveau de pensée avec lui, nous allons lui permettre de l'atteindre plus rapidement que si nous étions centrés sur des stades plus biologiques ; autrement dit, si les élèves n'ont pas les capacités de réaliser un problème ou de faire une abstraction, le fait de les accompagner va les aider à acquérir ce processus cognitif.

Le langage est donc un élément très important chez les socioconstructivistes, car il nous permet de préciser notre pensée, de négocier le sens de certains mots et de mieux raffiner notre manière d'apprentissage.

L'adaptation



VI.2. Rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme

Dans le courant socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant va être de mettre à la disposition des élèves des situations dans lesquelles les échanges vont être riches, et dans lesquelles l'enseignant va animer les échanges sans les couper par des affirmations qui feraient office de conclusion.

V.3. Rôle de l'élève dans le socioconstructivisme

Par ailleurs, le rôle de l'élève dans le socioconstructivisme est de gérer la discussion et d'interagir dans cette dernière ; ceci dit, l'enseignant n'interviendra plus tard que lorsqu'il verra qu'il y aura des lacunes et des erreurs de compréhension chez les élèves.

V.4. Points forts du socioconstructivisme

L'erreur est une source d'apprentissage pour tous les élèves (interlocuteurs)

V.5. Pistes d'intervention dans le socioconstructivisme

Ce que nous avons essentiellement préservé comme pratique du courant socioconstructivisme, c'est les stimulations complexes dans lesquelles nous allons prévoir des moments d'échange, come par exemple des débat ou des mises en commun d'idées

VI.6. Synthèse

Pour pouvoir présenter une distinction entre les quatre grands courants de l'apprentissage, nous pouvons saisir l'intervention de chaque mouvement à travers le tableau ci après :

	Le courant transmissif	Le behaviorisme	Le constructivisme	Le socio-constructivisme
Conception de l'apprentissage	<p>L'apprentissage se fait auprès d'un apprenant sans savoir préexistant. C'est une page blanche qu'il faut remplir.</p> <p>Sa condition d'apprendre ne lui permet pas d'agir sur les savoirs.</p> <p>Ainsi, il ne les déforme pas.</p> <p>L'apprentissage est une accumulation de savoirs appris.</p>	<p>L'apprentissage se fait par changement de comportement professionnel face aux situations.</p> <p>Le renforcement positif du l'enseignant vient stimuler l'envie d'apprendre chez l'apprenant.</p>	<p>L'apprentissage se fait par les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Ces processus permettent le passage d'une structure cognitive à une autre.</p> <p>L'apprentissage se fait en agissant sur le monde.</p>	<p>L'apprentissage se fait par des interactions entre le sujet, la situation et les acteurs de cette situation.</p>

Deuxième partie (S2)

CHAPITRE I.

Le langage est-il inné ou acquis ?

Objectifs

- Reconnaître la notion du langage
- Reconnaître les étapes de l'acquisition du langage chez l'être humain

I.1. Phases d'acquisition d'une langue maternelle (LM)

Scientifiquement parlant, et à partir du monde qui l'entoure et de ses prédispositions génétiques et biologiques, l'enfant apprend, selon le contexte dans lequel il se trouve, une ou plusieurs langues maternelles ; cet enfant finit par maîtriser cette langue (LM) presque complètement à l'âge de trois ans.

I.1.1. Les nouveau-nés (naissance)

Naissance



Dans cette phase, les nouveau-nés reconnaissent leur langue maternelle (LM) ; ils ont le plus souvent une certaine préférence envers cette langue, contrairement à des langues étrangères ou à de la musique, à titre d'exemple.

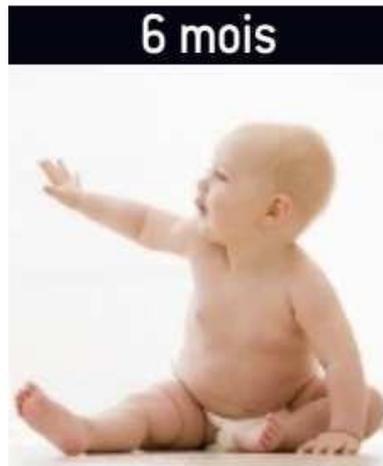
I.1.2. Les nourrissons (1 à 5 mois)

1-5 mois



Les nourrissons reconnaissent les sons et les syllabes de leur langue maternelle (LM), on peut remarquer que cette reconnaissance peut s'étaler sur des énoncés différents.

I.1.3. Les nourrissons babillent (6 mois)



A la différence des nourrissons dans la phase précédente, dans cette phase, appelée aussi de babillage, les nourrissons peuvent associer les mouvements des lèvres à des sons.

I.1.4. Les nourrissons produisent (8 mois)



Les nourrissons, dans cette phase, produisent leurs premières voyelles ; cette production se conjugue, chez eux, avec la faculté de détecter les frontières de groupes syntaxiques.

I.1.5. Les enfants comprennent (12 mois)

12 mois



C'est exactement dans cet âge (1 an) où les petits enfants commencent à peine la production effective des mots de leur languematernelle (LM).

I.1.6. Les enfants verbalisent (18 mois)

18 mois



Ajouté à la faculté de compréhension de certaines phrases très simples et courantes, les petits enfants commencent à produire, dans cette phase, leurs premiers verbes. Ils utilisent ainsi le contexte pour donner un sens aux mots qu'ils produisent. Cette phase est caractérisée par le début de maîtrise de l'imitation.

I.1.7. Les enfants évoluent verbalement (2 ans)

2 ans



Toujours accompagnés par le processus de compréhension, les enfants commencent, dans cette phase, à produire des phrases de plus en plus longues et complexes. Il faut souligner que la construction de ces phrases est à l'origine issue de la bonne maîtrise de la verbalisation dans la phase précédente.

I.1.8. Acquisition de la grammaire (3 ans)

3 ans



C'est dans cette phase où les enfants débutent dans l'acquisition de la grammaire de leur langue maternelle (LM) ; cette acquisition est à la base des formes et des structures qu'ils avaient l'habitude de prononcer et de répéter pendant les phases précédentes. Par exemple, un enfant algérien commence à découvrir et à acquérir la grammaire de son dialecte algérien qui loin d'être conforme avec celui de l'arabe classique, ou même scolaire.

I.1.9. Acquisition du langage oral (4 à 5 ans)

4-5 ans



Dans cette phase, les enfants ont presque achevé l'acquisition du langage oral ; étant donné que leur développement biologique est en évolution, ils vont débiter à entamer leurs premières expériences avec la langue écrite.

CHAPITRE II.

Acquisition non guidée d'une langue étrangère

Objectifs

- Reconnaître la notion de l'acquisition
- Distinguer l'acquisition de l'apprentissage

Nous pouvons dire que le processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) peut renvoyer à une acquisition non guidée de cette dernière.

II.1. Notion de guidage

Que signifie : Guidage ?

Selon la conception de Jean-Pierre Astolfi,

= pilotage = enseignant = médiateur

La même notion de guidage est conçue sous forme de médiation, selon Nancy-Combes (2005). Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. p. 128.

« La médiation est la condition de tout apprentissage »

Non guidée : Pourquoi on parle de l'absence de systématisation dans l'acquisition non guidée ?

Parce que c'est l'enseignant qui représente cette systématisation.

Pourquoi parle-t-on de l'acquisition non guidée de la langue étrangère (L2) ?

Parce qu'on a constaté que les résultats de l'acquisition de la langue maternelle (L1) sont considérés les plus objectifs, les plus positifs et les plus complets. On s'est dit alors que si l'on peut appliquer le même processus pour la langue étrangère (L2), on obtiendra les mêmes résultats.

II.2. Aspects externes de l'acquisition

Dans le but de vérifier les résultats du postulat cité plus haut, des chercheurs ont introduit certains aspects externes qui peuvent influencer le degré de maîtrise atteint en (L2).

- La nature et le but de l'acquisition : c'est-à-dire, le contexte dans lequel se produit l'acquisition de la (L2). On peut avoir des contextes différents : régions (Paris, banlieue, campagne, etc.) famille d'accueil (famille instruite, non instruite, famille ayant la (L2) comme langue maternelle, des français, pas de famille d'accueil, etc. motifs de l'acquisition (si le motif est fort, l'acquisition est relativement forte : quelqu'un qui est en immigration pour le but de s'intégrer dans la société d'accueil, quelqu'un qui séjourne pour une courte période, quelqu'un qui séjourne pour avoir un travail, pour avoir des papiers, pour se marier avec une française, pour...)
- La volonté : elle est beaucoup plus en rapport avec le caractère psychologique de la personne (volonté d'engager des conversations avec des natifs = psy).
- La motivation : elle est en rapport : soit avec des facteurs que la personne peut créer pour être motivée (être organisée pendant son séjour, la récompense), soit avec des facteurs que la personne trouve dans le contexte et qui peuvent la rendre motivée (les éléments qui peuvent faciliter l'intégration ou la rendre difficile).

- La personnalité : elle est en rapport avec tous les éléments qui ont accompagné la phase d'acquisition de la (L1) (on acquiert tous la même (L1), mais chacun a sa propre personnalité : culture, contexte social, éducatif, etc.).
- Le style individuel d'acquisition : il est en rapport avec la faculté de s'adapter à différentes situations (on peut avoir une personnalité et ne pas avoir un style).

II.3. Aspects internes de l'acquisition

D'autres chercheurs ont recensé un certain nombre de facteurs ayant des aspects internes et qui peuvent également influencer sur le processus d'acquisition non guidée d'une langue étrangère (LE), le français comme exemple :

- La représentativité de la langue (L2) : Ce facteur concerne l'aspect linguistique de la langue étrangère (L2) (langue facile à acquérir, difficile : anglais, français, chinois).
- L'éloignement de la langue (L2) : L'utilisation de la langue (L2) par rapport au vécu de la personne (les algériens ont tendance à aller faire des immigrations le plus souvent en France, par rapport aux autres pays de l'Europe), l'éloignement peut aussi concerner l'emplacement géographique de la (L2), il peut aussi concerner les possibilités d'accès à la (L2) (voyager facilement, légalement, etc.).

En conclusion, nous pouvons dire que ce qui rend le processus d'acquisition non guidée d'une langue étrangère (L2) très compliqué et difficile, c'est l'absence de référents communs, parce que les résultats de tous ces facteurs, externes et internes, se font sur le plan individuel.

CHAPITRE III.

Acquisition guidée d'une langue étrangère

Objectifs

- Connaître la notion de l'apprentissage
- Distinguer l'apprentissage de l'acquisition

III.1. Question terminologique

Problème d'utilisation de concepts : (LE, LS) (Acquisition, apprentissage) ; Bausch & Kasper 1979. En vérité, on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), le concept acquisition est utilisé seulement dans le contexte qui l'oppose à l'acquisition non guidée d'une langue étrangère (LE).

III.2. Avantages de l'acquisition guidée (LE)

Les avantages de l'acquisition guidée d'une langue étrangère (LE) peuvent être résumés dans les points suivants :

- Elle permet un accès facile des chercheurs à un nombre importants d'apprenants. (Exemple : Pour valider des dispositifs d'acquisition d'une LE, on se base sur des recherches scientifiques propres à la discipline où l'on peut généraliser les hypothèses sur un échantillon plus larged'apprenants).
- Elle permet de travailler sur des individus susceptibles d'être comparés. (Exemple : connaître les stratégies apprenants permet d'adapter la bonne pratique enseignante).
- Elle permet de contrôler et de préciser les données linguistiques en termes de profils. (Exemple : Profil d'entrée pour un niveau donné, profils de sortie de ce niveau, etc.).

III.3. Pistes épistémologiques

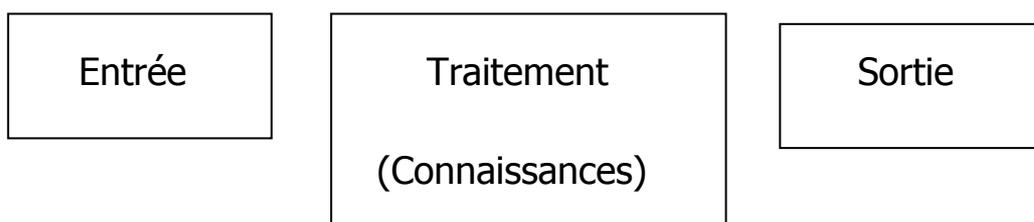
Historiquement parlant, dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère (LE), on parlait de modèles systémiques, proposés au cours des années 1970 et 1980.

- Modèle de Dispositif d'acquisition linguistique de KRASHEN, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press. emprunté à Chomsky.

- Modèle de Connaissances de FRAUENFELDER, Uli et PORQUIER, Rémy. 1979. « Les voies de l'apprentissage en langue étrangère », in *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, 17, pp. 37-64.

- Modèle de connaissances intériorisées de BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. 1986. *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Crédif-Hatier, 286 p., etc.

La majorité de ces modèles, et encore d'autres car nous ne pouvons pas les aborder tous dans ce cours, décrivent trois éléments de base :



Remarque. Ces modèles ont une dimension à la fois synchronique et diachronique.

III.4. But des modèles d'acquisition guidée (LE)

Le but de ces modèles est de donner une vision synthétique ou une « certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats » (Porquier, 1979 : 38).

Le second élément, entre l'entrée et la sortie, représente le système de traitement, la boîte noire de l'époque du behaviorisme.

Ces modèles systémiques se basent sur quelques étapes :

- a- L'étape de saisie. Elle se réalise au niveau de l'élément 1, l'Entrée. Exemple : on s'intéresse à l'attention particulière de l'apprenant dans la réception : est-ce qu'il est motivé ? Quelle technique utilise-t-il ? etc.
- b- L'étape où la saisie se transforme en connaissances. Elle se réalise entre les éléments 1 et 2, l'Entrée et le Traitement. Exemple : On s'intéresse sur le processus de compréhension : Plusieurs modèles de compréhension ont été proposés, VanDijk et Kintsch, Richard Mayer, Eric Jamet, Nathalie Blanc, André Brouillet, et.
- c- L'étape où les connaissances acquises peuvent changer de nature. Elle se réalise entre les éléments 2 et 3, le Traitement et la Sortie. Exemple : Réemploi des connaissances (modèles) dans d'autres contextes, combinaison avec d'autres connaissances (représentations antérieures) : pour résoudre une équation, on fait appel à des connaissances qui concernent l'addition, la multiplication, la soustraction, etc.

- d- L'étape où les connaissances seront utilisées pour des fins de production. Elle se réalise au niveau de l'élément 3, la Sortie. Exemple : c'est là où l'on parle de profil de sortie, est-ce que la connaissance (compétence) est définitivement installée ?

III.5. Inconvénients de l'acquisition guidée (LE)

La difficulté dans l'acquisition guidée réside dans plusieurs facteurs, on va citer seulement quelques uns :

1. L'impact que peut avoir la L1 sur la LE : C'est-à-dire que les représentations que l'on possède dans L1 ne sont forcément pas les mêmes que l'on retrouve en LE, elles sont parfois contradictoires. Exemples : interférences, fonctionnement de la langue, etc.).
2. L'organisation institutionnelle autour de la LE : c'est-à-dire, est-ce que le système a pensé à une bonne mise en place de ce processus d'acquisition de LE ? Exemple : Pour le FLE en Algérie, le projet de former des futurs citoyens qui s'ouvrent sur la culture de l'Autre semble en contradiction avec les dispositifs proposés, moyens, organisation, etc. enseigner le FLE 05 heures par semaine ?
3. L'intérêt porté par l'apprenant dans le processus : Exemple : Est-il motivé ?
4. Adéquation de l'intervention didactique dans le processus : Exemple : Les approches utilisées conviennent-elles pour le contexte ?
5. L'hétérogénéité des apprenants.

CHAPITRE IV.

L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse de l'identité

Objectifs

- Reconnaître la notion de l'acquisition de langues
- Reconnaître le lien entre l'identité et l'acquisition de langues

IV.1. Principes de l'hypothèse

Cette hypothèse affirme, selon certains chercheurs, qu'il est indifférent, voire insensible pour l'acquisition qu'une première langue ait déjà été acquise : l'acquisition d'une langue étrangère (ALE) et l'acquisition d'une langue maternelle (ALM) peuvent suivre les mêmes principes.

Par ailleurs, nous allons nous limiter à formuler cinq remarques pour préciser seulement ce que l'on tient en considération les traits importants, et ce que l'on considère, pareillement, comme des aspects moins importants du processus. A noter que nous avons emprunté ces cinq hypothèses selon la conception de (Klein 1986) et (Wode 1981).

IV.2. Traits de l'hypothèse d'identité

1. L'acquisition d'une langue maternelle (l'ALM) et l'acquisition d'une langue étrangère (l'ALE) se distinguent par le fait que la première constitue un aspect du développement cognitif et social global alors que, dans la seconde, ce développement est achevé (ou presque). L'enfant doit donc apprendre autant le principe de la deixis (= principe sémantique selon lequel certaines expressions linguistiques, les expressions déictiques, prennent leur valeur en fonction de l'instance énonciative : essentiellement le locuteur, le lieu et le moment de la parole : ex. hier, là-bas, moi) que les mots appropriés de la

langue concernée pour la réaliser. Un apprenant de langue étrangère n'a plus à que ce second aspect.

2. Il existe le plus souvent des différences énormes entre ALE et ALM. Ainsi, on acquiert normalement la prononciation de sa langue maternelle de façon parfaite, en revanche, il est inhabituel qu'un adulte parvienne à parler une langue étrangère sans accent.
3. La conception sur laquelle ALM et ALE se dérouleraient de façon fondamentalement identique repose avant tout sur la mise en évidence d'ordres d'acquisition identiques pour un certain nombre de structures linguistiques, comme l'interrogation, la négation ou certains inventaires de morphèmes (Klein 1986 & Wode 1981). Mais, d'autre part, on trouve, à côté de ressemblances indiscutables, des variations suspectes entre ALM et ALE de ce point de vue.
4. On a déjà vu que l'acquisition guidée comme l'acquisition non guidée peuvent se dérouler de façon très différente - évidemment à côté de très nombreux caractères communs. Il n'est donc pas très intéressant de vouloir comparer l'ALE et l'ALM en général, ce n'est pas la même chose de comparer la façon dont nous avons appris notre langue maternelle avec nos parents avec la façon dont nous avons appris le latin au lycée ou bien celle dont un immigré turc apprend le français.
5. On a déjà vu que l'acquisition guidée comme l'acquisition non guidée peuvent se dérouler de façon très différente - évidemment à côté de très nombreux

caractères communs. Il n'est donc pas très intéressant de vouloir comparer l'ALE et l'ALM en général, ce n'est pas la même chose de comparer la façon dont nous avons appris notre langue maternelle avec nos parents avec la façon dont nous avons appris le latin au lycée ou bien celle dont un immigré turc apprend le français.

En conclusion, et pour tirer un bilan de ces réflexions, on peut dire qu'il existe des similitudes et des différences entre ALM et ALE, et qu'il est plus raisonnable de les décrire et d'établir leurs causes plutôt que de postuler des thèses simplificatrices.

CHAPITRE V.

L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse contrastive

Objectifs

- Reconnaître la notion de contrastivité
- Connaître l'hypothèse contrastive liée à l'acquisition de langues

V.1. Qu'est-ce que l'hypothèse contrastive ?

Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une seconde langue est contrairement déterminée et reconnue par les structures et les formes de la langue que nous possédons au préalable. Ces formes de la langue étrangère (LE) qui concordent et s'harmonisent avec celles de la langue maternelle (LM) sont appropriées rapidement et sans difficultés ; nous parlons dans ce cas de transfert positif. Cependant, les domaines où ces deux langues seront en présence ne sont plus semblables, ce qui provoque des difficultés et des contraintes d'acquisition ainsi que des erreurs, nous parlons alors de transfert négatif ou ce que nous appelons communément les interférences de la langue maternelle (LM) sur la langue étrangère (LE).

Cette théorie également fait l'objet de débats et de critiques. Robert Lado (1957) qui était le père fondateur de la linguistique contrastive avait procédé par des comparaisons systématiques entre des binarités de langue (deux langues) ; ces comparaisons lui ont permis de recenser les difficultés d'acquisition. Toutes les données contrastives opérées par les travaux de Lado ont aidé à la planification de l'enseignement, par le moyen d'une transposition de la linguistique contrastive vers la didactique des langues étrangères, ce qui a permis d'établir une grammaire contrastive.

V.2. Constat de l'hypothèse contrastive

Ainsi, on a constaté que les résultats des travaux de Lado étaient remarquablement intéressants et bénéfiques pour la linguistique ; or,

ces mêmes résultats n'avaient pas donné l'espoir qu'on souhaitait avoir pour la didactique

La raison de cet échec en est que les similarités et différences entre deux systèmes des deux langues ne sont formelles. La linguistique contrastive s'attachait, en grande partie, aux premières (les similarités), alors que l'acquisition en question, elle est attachée aux secondes (différences). De nos jours, on ne soutient plus cette hypothèse (contrastive) (Gass & Selinker 1983; voir aussi Kellerman & Sharwood-Smith 1986, Dechert & Raupach 1985)

CHAPITRE VI.

La théorie de contrôle de Steven Krashen

Objectifs

- Connaitre la théorie de contrôle et ses principes
- Connaitre les avantages et les limites de la théorie

VI.1. Krashen et la théorie du contrôle

Il faut voir qu'à l'origine, cette théorie était appelée La théorie de l'apprentissage naturel des langues, elle est essentiellement fondée par Steven Krashen et prend ses fondement de bases en référence à cinq hypothèses ; Krashen, Steven est un linguiste américain inspiré des années 1970/80 dont les idées font débat jusqu'à nos jours. Krashen a formulé sa théorie de l'acquisition naturelle du langage, il a postulé cinq hypothèses qui ne sont que partiellement validées, dans les sections à suivre, nous avons préféré rapporter fidèlement ces cinq hypothèses telles qu'elles étaient émises par S. Krashen :

VI.1.1. Hypothèse du cycle d'acquisition

On apprendrait les deuxièmes langues comme les premières : en immersion dans un grand bain linguistique, et de façon un peu inconsciente, sans effort.

VI.1.2. Hypothèse du cycle conscient

Selon Krashen, Le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle.

VI.1.3. Hypothèse de l'ordre naturel

La maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale. L'expression vient ensuite, avec une progression de facile à

difficile. Enfin l'écrit pour lequel des structures grammaticales plus complexes doivent être découvertes et réutilisées.

VI.1.4. Hypothèse de l'input

Pour bien maîtriser une deuxième langue, il faudrait situer le travail d'acquisition à un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant : ni au-dessous, ni au-dessus.

VI.1.5. Hypothèse du filtre affectif

La motivation, confiance en soi, et plus généralement les émotions, ont un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue. Apprendre à partir de sujets qui nous intéressent et que l'on connaît bien dans sa langue maternelle, rend la compréhension et l'apprentissage de la deuxième langue plus motivant, plus facile, plus rapide.

VI.2. Critiques de la théorie de Krashen

La théorie de Krashen a eu un impact sur l'apprentissage d'une L2. On conçoit des objectifs fondés sur le rapport explicite des systèmes grammaticaux entre langue maternelle et deuxième langue, la traduction comme vecteur d'apprentissage. Krashen dit : « Une langue sert avant tout à communiquer. Les méthodes et théories linguistiques doivent donc servir cet objectif. ». La phase de compréhension précède celle de l'expression orale.

1. Première controverse autour de l'idée de l'acquisition, supposée naturelle de la deuxième langue, à opposer à

l'apprentissage, supposé conscient. La communauté des chercheurs n'arrive pas à se mettre d'accord sur ce distinguo, et considère qu'il n'est pas fondé.

2. Deuxième controverse autour de l'idée de faire apprendre des adultes comme des enfants. Est-ce bien adapté ? Toujours est-il que l'idée ne séduit guère les adultes et que, contrairement aux enfants, ils n'ont pas le temps de consacrer une petite enfance bis à l'apprentissage de leur nouvelle langue.
3. Troisième controverse autour du cycle d'apprentissage qui, s'il est admis, est également nuancé : mal compris, il pousserait les apprenants à ne pas commencer à parler tant qu'ils ne sont pas experts en compréhension !

Quatrième controverse autour de l'idée de « difficulté progressive ». Est-il vraiment possible de mettre l'apprentissage dans un ordre de difficulté croissante ?

Est-il plus facile d'apprendre le présent ou le passé simple ?

Est-il plus facile d'apprendre « mon tailleur est riche » plutôt que de comprendre une série TV, le « business english » est-il plus difficile que le « general english » ?

4. Les linguistes s'accordent aujourd'hui à dire qu'une langue étrangère n'est ni facile ni difficile, elle est ce qu'elle est ; tenter de proposer des niveaux de difficulté croissants revient à imposer des apprentissages peu utiles pour communiquer. Nous en avons tous fait l'expérience à l'école. Il est reconnu aujourd'hui qu'il est plus utile de

confronter l'apprenant à la « vraie » langue à apprendre, et qu'utiliser des documents authentiques (journaux, séries TVetc.) accélère l'apprentissage.

5. Cinquième controverse autour du but de l'apprentissage des langues. Krashen postulait que l'apprenant souhaiterait pouvoir faire dans la nouvelle langue tout ce qu'il faisait dans sa langue maternelle. C'est rarement le cas dans la pratique. Les objectifs des apprenants sont généralement plus limités, et il faut les encourager à identifier dans quels types de situation ils veulent maîtriser leur seconde langue : voyage, négociation, réussite d'examen, contexte professionnel, etc.

VI.3. Après Krashen ?

Les cinq hypothèses de Steven Krashen ont représenté un véritable essai, elles sont l'une des premières expérimentations pour des fins de théorisation de l'apprentissage d'une deuxième langue (L2). Après Krashen, d'autres chercheurs, surtout en Amérique, ont repris le chemin, nous pouvons donner l'exemple des théories de l'Apprentissage Inversé, du Self-directed Learning et du Corpus linguistique. Mais il faut dire, à juste titre que l'ensemble de ces théories récentes s'inspirent fondamentalement des hypothèses de Krashen, et tentent de les améliorer et de les compléter de différentes façons.

Références Bibliographiques

- Boyer, H. Butzbach, M. & Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLEinternational.
- Boyer, H. & Rivera, M. (1979). Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE international.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Courtyllon, J. (2003). Elaborer un cours en FLE. Paris : Hachette.
- Rosier, J-M. (2002). La didactique du français. Paris : PUF.
- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères. Paris : PUF.
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris :Hachette. Coll. Langues vivantes. Français langue étrangère.
- Defays, J-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde :enseignement et apprentissage. Liège : Mardaga.
- Castelotti, V. (2005). La langue maternelle en classe de langueétrangère. Paris : Nathan. Coll. Didactique des langues étrangères.

- Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris : CLE international. Coll. Didactique des langues étrangères.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste. Paris : PUF.

Table des matières

Chapitre I Notions de base (partie I)

I.1.	Qu'est-ce la didactique ?	3
I.1.1.	Ancrage historique... ..	3
I.1.1.2.	Les dictionnaires spécialisés	3
I.1.2.	Selon les spécialistes	4
I.1.2.1.	Selon R. Galisson.....	4
I.1.2.2.	Selon J-P. Cuq	4
I.1.2.3.	Selon H. Besse	4
I.1.2.4.	Selon M. Dabène.....	4
I.1.2.5.	Selon Y. Reuter	5
I.1.2.6.	Selon L. Porcher	5

Chapitre I_Didactique / Pédagogie

II.1.	Mise au point : Pédagogie / Didactique.....	6
II.2.	Une définition plus ou moins générale de la didactique	8
II.2.1.	Pourquoi épistémologique ?	8
II.2.2.	Pourquoi psychologique ?.....	9
II.2.3.	Pourquoi praxéologique ?	9
II.3.	Intervention de la didactique dans les trois dominantes	9
II.4.	Les huit commandements du didacticien selon E. Roulet.....	10

Chapitre III Le modèle transmissif

III.1.	Approche pour les quatre courants.....	11
III.2.	Principes du modèle transmissifLa édagogie de la transmission	13
III.3.	Répartition des tâches.....	14
III.4.	Les points forts du modèle transmissif.....	15
III.5.	Les points faibles du modèle transmissif	16
III.6.	Pistes du modèle transmissif	16

CHAPITRE IIII Le behaviorisme

IV.1.	Principes du béhaviorismeLe comportementalisme	18
IV.2.	Les cinq variables de l'apprentissage pavlovien	19

IV.2.1.	Le stimulus neutre (SN).....	19
IV.2.2.	Le stimulus inconditionnel (SI)	20
IV.2.3.	Le stimulus conditionnel (SC)	20
IV.3.	Autres fondements théoriques	21
IV.3.1.	John Watson, père fondateur du courant	21
IV.3.2.	L'expérience Le petit Albert (1920).....	22
IV.3.3.	Edward Thorndike : L'apprentissage par essai-erreur	24
IV.3.3.1.	La loi de l'exercice.....	24
IV.3.3.2.	La loi de l'effet	24
IV.3.4.	Divergence Watson / Thorndike	25
IV.4.	Les points forts du behaviorisme	25
IV.5.	Les points faibles du behaviorisme	26
IV.6.	Pistes pour le behaviorisme.....	26

Chapitre IVLe constructivisme

V.1.1.	Types de mémoires	31
V.1.1.1.	L'enregistrement sensoriel	31
V.1.1.2.	La mémoire à court terme.....	31
V.1.1.3.	La mémoire à long terme	31
V.1.2.	Lois du cognitivisme	32
V.1.3.	Rôle de l'enseignant dans le cognitivisme	33
V.1.4.	Rôle de l'élève dans le cognitivisme	33
V.1.5.	Les points forts du cognitivisme.....	34
V.1.6.	Les points faibles du cognitivisme	34
V.1.7.	Pistes d'intervention du cognitivisme	34
V.2.	Le constructivisme	35
V.2.1.	Rôle de l'enseignant dans le constructivisme	36
V.2.2.	Rôle de l'élève dans le constructivisme	36
V.2.3.	Les points forts du constructivisme.....	36
V.2.4.	Pistes d'intervention dans le constructivisme	37

Chapitre VI. Le socioconstructivisme

VI.1.	Principes du socioconstructivisme	38
VI.2.	Rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme	41
V.3.	Rôle de l'élève dans le socioconstructivisme.....	41
V.4.	Points forts du socioconstructivisme	41
V.5.	Pistes d'intervention dans le socioconstructivisme.....	41
VI.6.	Synthèse	42

Chapitre I. Le langage est-il inné ? (Partie 2)

I.1.	Phases d'acquisition d'une langue maternelle (LM).....	44
I.1.1.	Les nouveau-nés (naissance).....	45
I.1.2.	Les nourrissons (1 à 5 mois).....	45
I.1.3.	Les nourrissons babillent (6 mois)	46
I.1.4.	Les nourrissons produisent (8 mois).....	46
I.1.5.	Les enfants comprennent (12 mois)	47
I.1.6.	Les enfants verbalisent (18 mois)	47
I.1.7.	Les enfants évoluent verbalement (2 ans)	48
I.1.8.	Acquisition de la grammaire (3 ans)	48
I.1.9.	Acquisition du langage oral (4 à 5 ans).....	49

Chapitre II. Acquisition non guidée d'une langue étrangère

II.1.	Notion de guidage	50
II.2.	Aspects externes de l'acquisition	51
II.3.	Aspects internes de l'acquisition	52

CHAPITRE III. Acquisition guidée d'une langue étrangère

III.1.	Question terminologique	54
III.2.	Avantages de l'acquisition guidée (LE)	55
III.3.	Pistes épistémologiques	56
III.4.	But des modèles d'acquisition guidée (LE).....	57
III.5.	Inconvénients de l'acquisition guidée (LE).....	58

CHAPITRE IV. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse de l'identité	
IV.1.	Principes de l'hypothèse59
IV.2.	Traits de l'hypothèse d'identité60
CHAPITRE V. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse contrastive	
V.1.	Qu'est-ce que l'hypothèse contrastive ?63
V.2.	Constat de l'hypothèse contrastive64
CHAPITRE VI. La théorie de contrôle de Steven Krashen	
VI.1.	Krashen et la théorie du contrôle66
VI.1.1.	Hypothèse du cycle d'acquisition.....67
VI.1.3.	Hypothèse de l'ordre naturel.....67
VI.1.4.	Hypothèse de l'input.....68
VI.1.5.	Hypothèse du filtre affectif.....68
VI.2.	Critiques de la théorie de Krashen68
VI.3.	Après Krashen ?70
	Références Bibliographiques70