

3

### **Cours**

Théories d'apprentissage

Et méthodes d'enseignement

Destiné aux étudiants de 1ère année Master (Didactique)

4

### **Introduction**

L'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental - qui opère dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui est essentiellement une question de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances. La cognition et les facteurs cognitifs, donc, sont à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) de l'AL2, et tout aussi essentiels aux théories et aux pratiques en didactique des langues [...]. (Long & Richards 2000 : vii).

Ce cours, destiné aux étudiants de 1ère année Master (didactique) représente une vision panoramique et une esquisse des quatre principaux courants théoriques d'apprentissage ayant marqué le domaine de la didactique des langues étrangères. Le modèle transmissif, le behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont des modèles qui expliquent, en appliquant une démarche à la fois synchronique et diachronique, le processus d'enseignement / apprentissage des langues, d'une manière générale.

L'objectif de ce cours étant ne pas celui de dresser une histoire, plus ou moins exhaustive, des courants d'apprentissage, bien que l'approche historique semble didactiquement parlant utile dans ce sens, mais le but illustre de ce polycopié est, dans un premier moment, celui de peindre ces courants et de décrire leurs caractéristiques dans l'idée

5

D'expliquer, tant par la théorie que par la pratique, comment se déroule et se démaille le processus d'apprentissage, notamment celui d'une langue étrangère, dans chaque courant. Dans un deuxième moment, ce cours ambitionne de permettre aux étudiants de première année Master (Didactique) d'inférer des postulats en ce qui concerne le lien qui existe entre ces quatre courants, c'est ainsi que ces étudiants peuvent acquérir des savoirs mieux appropriés sur les pratiques pédagogiques essentielles mises en place pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et sur les méthodologies qui ont accompagné ces pratiques.

Dans un troisième moment, et étant donné que le contenu du cours est réparti sur deux semestres d'enseignement (le premier semestre est réservé aux théories d'apprentissage, le second semestre, aux méthodes d'enseignement), les étudiants de première année Master (Didactique) vont prendre appui, durant le deuxième semestre, des connaissances de base, acquises pendant le premier semestre, afin de saisir, d'une manière générale, comment les théories d'apprentissage ont pu donner lieu aux différentes méthodes d'enseignement.

Ce cours est organisé en deux grandes parties : la première, réservée aux théories d'apprentissage est composée de sept (07) chapitres ; la seconde, réservée aux méthodes d'apprentissage comprend six (06) chapitres.

6

### **Première partie (S1)**

#### **CHPITRE I.**

#### **Notions de base**

7

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'explicitier 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 [...] »

8

#### **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 coeur des travaux [...] »

##### **I.1.2.2. Selon J-P. Cuq**

- ° « [La didactique est] un ensemble qui comprend des sous-ensembles comme la DFLM, la DFLE 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 DFLE, 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 rechercheaction, [...] »

9

- ° « 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 [...] »

**10**

## **CHPITRE II.**

### **Didactique / Pédagogie**

**11**

#### **II.1. Mise au point : Pédagogie / Didactique**

Citation de J-F Halté (1992). La didactique du français. « Que saisje? » 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...

**12**

#### **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...

**13**

##### **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) Tendance 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) Tendance psychologique : la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant.

14

- Dans l'acception (c) Tendance 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 ;

15

## **CHPITRE III.**

### **Le modèle transmissif**

17

#### **III.1. Approche pour les quatre courants**

18

#### **III.2. 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.

19

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.3. 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.

20

- 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.4. 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 » ;

21

- « 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.5. 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.6. Pistes du modèle transmissif

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

22

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

23

#### CHPITRE IV.

#### Le behaviorisme

24

#### IV.1. Principes du béhaviorisme

Le comportementalisme

Les fondements théoriques du behaviorisme

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

L'étude des associations entre des événements naturels comme l'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 ne provoque pas la réponse que l'on veut obtenir. (Aucun réflexe).

25

##### IV.2.2. Le stimulus inconditionnel (SI)

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

##### 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).

26

#### 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 behavioristes sur l'éducation des enfants.

27

### 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.

28

### 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 sa 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).

29

### 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.

### CHPITRE V.

#### Le constructivisme

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 conduisaient 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

33

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 béhavioristes, 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 :

34

### **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 oeuvre, 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.

35

### **V.1.2. Lois du cognitivisme**

36

### **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.

37

#### **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

38

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.

39

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

40

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.

41

## **CHPITRE VI.**

### **Le socioconstructivisme**

42

#### **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.

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

43

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.

44

## **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 a 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, comme par exemple des débats ou des mises en commun d'idées

45

## **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 socioconstructivisme Conception de l'apprentissage se fait auprès d'un apprenant sans savoir préexistant. C'est une page blanche qu'il faut remplir.

Sa condition d'apprendre ne lui permet pas d'agir sur les savoirs.

Ainsi, il ne les déforme pas.

L'apprentissage est une accumulation de savoirs appris.

L'apprentissage se fait par changement de comportement professionnel face aux situations.

Le renforcement positif de l'enseignant vient stimuler l'envie d'apprendre chez l'apprenant.

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.

L'apprentissage se fait en agissant sur le monde.

L'apprentissage se fait par des interactions entre le sujet, la situation et les acteurs de cette situation.

**46**

## **Deuxième partie (S2)**

### **CHPITRE I.**

Le langage est-il inné ?

**47**

### **Introduction**

Il faut d'abord comprendre que quelque soit la nature de la langue maternelle (LM), les êtres humains (considérés comme locuteurs dans cette langue) peuvent acquérir cette langue sans problèmes apparents. Cependant, certains animaux peuvent peut-être apprendre une forme particulière du vocabulaire (Les chimpanzés ou les dauphins à titre d'exemple), mais ils ne peuvent jamais combiner des mots pour former des phrases.

Il est bien connu que l'acquisition de la langue maternelle (LM) dépend de l'intelligence ; à titre illustratif, certains enfants naissent avec des difficultés particulières (ce que nous nommons techniquement la dysphasie), alors que leur intelligence est tout à fait normale, d'autres enfants, par contre, naissent en souffrant d'un retard mental, mais paradoxalement, ils ont quand même du langage.

Soulignons, toutefois, que la dysphasie représente un trouble central lié surtout au développement du langage oral, raison pour laquelle, ce phénomène (la dysphasie) peut toucher les sujets ayant des aspects réceptifs, c'est-à-dire des sujets ayant la faculté de décoder le langage reçu ; ce phénomène peut également toucher les sujets à caractère expressifs, c'est-à-dire des contraintes et lacunes d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, etc.

**48**

### **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)**

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)**

49

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.

50

### **I.1.5. Les enfants comprennent (12 mois)**

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

### **I.1.6. Les enfants verbalisent (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.

51

### **I.1.7. Les enfants évoluent verbalement (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)**

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.

52

### **I.1.9. Acquisition du langage oral (4 à 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.

53

## CHPITRE II.

### Acquisition non guidée d'une langue étrangère

54

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 Narcy-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.

55

#### 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 sur 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).

56

- 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.).

57

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.

58

### CHPITRE III.

Acquisition guidée d'une langue étrangère

59

#### 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 large d'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.).

60

#### 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 : Entrée Traitement Sortie (Connaissances) Remarque. Ces modèles ont une dimension à la fois synchronique et diachronique.

61

#### **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, Van Dijk 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.

62

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.

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

**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.

67

## **CHPITRE V.**

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

68

### **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 des 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,

69

ces mêmes résultats n'avaient pas donné l'espoir qu'on souhaitait avoir pour la didactique. La raison de cet échec 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)

70

## **CHPITRE VI.**

### **La théorie de contrôle de Steven Krashen**

71

### **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

72

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

73

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

74

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

75

Bibliographie indicatrice

76

Bibliographie indicatrice

- Boyer, H. Butzbach, M. & Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE international.

- 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.

- Courtillon, 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 langue étrangère. Paris : Nathan. Coll. Didactique des langues étrangères.

77

- Vignier, 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.

78

**Table des matières**

**Table des matières**

Introduction .....	04
<b>Chapitre I. Notions de base (Partie 1)</b>	
I.1. Qu'est-ce la didactique ? .....	07
I.1.1. Ancrage historique... .....	07
I.1.1.2. Les dictionnaires spécialisés .....	07
I.1.2. Selon les spécialistes .....	08
I.1.2.1. Selon R. Galisson .....	08
I.1.2.2. Selon J-P. Cuq .....	08
I.1.2.3. Selon H. Besse .....	08
I.1.2.4. Selon M. Dabène .....	08
I.1.2.5. Selon Y. Reuter .....	09
I.1.2.6. Selon L. Porcher .....	09
I.2. Activité n°1 .....	10
<b>Chapitre II. Didactique / Pédagogie</b>	
II.1. Mise au point : Pédagogie / Didactique .....	12
II.2. Une définition plus ou moins générale de la didactique .....	13
II.2.1. Pourquoi épistémologique ? .....	13
II.2.2. Pourquoi psychologique ? .....	14
II.2.3. Pourquoi praxéologique ? .....	14
II.3. Intervention de la didactique dans les trois dominantes .....	14
II.4. Les huit commandements du didacticien selon E. Roulet .....	15
II.5. Activité n°2 .....	16
<b>Chapitre III. Le modèle transmissif</b>	
III.1. Approche pour les quatre courants .....	18
III.2. Principes du modèle transmissif .....	19
III.3. Répartition des tâches .....	20
III.4. Les points forts du modèle transmissif .....	21
III.5. Les points faibles du modèle transmissif .....	22
III.6. Pistes du modèle transmissif .....	22
III.7. Activité n°3 .....	24
<b>Chapitre IV. Le behaviorisme</b>	
IV.1. Principes du béhaviorisme .....	26
IV.2. Les cinq variables de l'apprentissage pavlovien .....	26
IV.2.1. Le stimulus neutre (SN) .....	26
IV.2.2. Le stimulus inconditionnel (SI) .....	27
IV.2.3. Le stimulus conditionnel (SC) .....	27

IV.3. Autres fondements théoriques .....	28
IV.3.1. John Watson, père fondateur du courant .....	28
IV.3.2. L'expérience Le petit Albert (1920) .....	29

IV.3.3. Edward Thorndike : L'apprentissage par essai-erreur .....	31
IV.3.3.1. La loi de l'exercice .....	31
IV.3.3.2. La loi de l'effet .....	31
IV.3.4. Divergence Watson / Thorndike .....	32
IV.4. Les points forts du behaviorisme .....	32
IV.5. Les points faibles du behaviorisme .....	33
IV.6. Pistes pour le behaviorisme .....	33
IV.7. Activité n°4 .....	34

## Chapitre V. Le constructivisme

V.1. Principes du cognitivisme .....	36
V.1.1. Types de mémoires .....	38
V.1.1.1. L'enregistrement sensoriel .....	38
V.1.1.2. La mémoire à court terme .....	38
V.1.1.3. La mémoire à long terme .....	38
V.1.2. Lois du cognitivisme .....	39
V.1.3. Rôle de l'enseignant dans le cognitivisme .....	40

82

V.1.4. Rôle de l'élève dans le cognitivisme .....	40
V.1.5. Les points forts du cognitivisme .....	41
V.1.6. Les points faibles du cognitivisme .....	41
V.1.7. Pistes d'intervention du cognitivisme .....	41
V.2. Le constructivisme .....	42
V.2.1. Rôle de l'enseignant dans le constructivisme .....	43
V.2.2. Rôle de l'élève dans le constructivisme .....	43
V.2.3. Les points forts du constructivisme .....	43
V.2.4. Pistes d'intervention dans le constructivisme .....	44
V.3. Activité n°5 .....	45

## Chapitre VI. Le socioconstructivisme

VI.1. Principes du socioconstructivisme .....	47
VI.2. Rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme .....	49
V.3. Rôle de l'élève dans le socioconstructivisme .....	49
V.4. Points forts du socioconstructivisme .....	49
V.5. Pistes d'intervention dans le socioconstructivisme .....	49
VI.6. Synthèse .....	50
VI.7. Activité n°6 .....	51

83

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

Introduction .....	53
I.1. Phases d'acquisition d'une langue maternelle (LM) .....	54
I.1.1. Les nouveau-nés (naissance) .....	54
I.1.2. Les nourrissons (1 à 5 mois) .....	54
I.1.3. Les nourrissons babillent (6 mois) .....	55

I.1.4. Les nourrissons produisent (8 mois) .....	55
I.1.5. Les enfants comprennent (12 mois) .....	56
I.1.6. Les enfants verbalisent (18 mois) .....	56
I.1.7. Les enfants évoluent verbalement (2 ans) .....	57
I.1.8. Acquisition de la grammaire (3 ans) .....	57
I.1.9. Acquisition du langage oral (4 à 5 ans) .....	58
I.2. Activité n°7 .....	59

## Chapitre II. Acquisition non guidée d'une langue étrangère

II.1. Notion de guidage .....	61
II.2. Aspects externes de l'acquisition .....	62
II.3. Aspects internes de l'acquisition .....	63
II.4. Activité n°8 .....	65

84

## Chapitre III. Acquisition guidée d'une langue étrangère

III.1. Question terminologique .....	67
III.2. Avantages de l'acquisition guidée (LE) .....	67
III.3. Pistes épistémologiques .....	68
III.4. But des modèles d'acquisition guidée (LE) .....	69
III.5. Inconvénients de l'acquisition guidée (LE) .....	70
III.6. Activité n°9 .....	71

## Chapitre IV. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse de l'identité

IV.1. Principes de l'hypothèse .....	73
IV.2. Traits de l'hypothèse d'identité .....	73
IV.3. Activité n°10 .....	76

## Chapitre V. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse contrastive

V.1. Qu'est-ce que l'hypothèse contrastive ? .....	78
V.2. Constat de l'hypothèse contrastive .....	78
V.3. Activité n°11 .....	80

## Chapitre VI. La théorie de contrôle de Steven Krashen

VI.1. Krashen et la théorie du contrôle .....	82
VI.1.1. Hypothèse du cycle d'acquisition .....	82
VI.1.2. Hypothèse du cycle conscient .....	82

85

VI.1.3. Hypothèse de l'ordre naturel .....	82
VI.1.4. Hypothèse de l'input .....	83
VI.1.5. Hypothèse du filtre affectif .....	83
VI.2. Critiques de la théorie de Krashen .....	83
VI.3. Après Krashen ? .....	85

<b>VI.4. Activité n°12 .....</b>	<b>86</b>
<b>Bibliographie indicatrice .....</b>	<b>88</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>91</b>