CATALOGAGE ELECTRE-BIBLIOGRAPHIE

Cuq, Jean-Pierre*Gruca, Isabelle

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 2002. – (Français langue étrangère)

ISBN 2-7061-1082-1

RAMEAU: français (langue): étude et enseignement: allophones
langues vivantes: étude et enseignement

DEWEY: 440: Français. Études linguistiques

370.5: Éducation. Généralités. Formation des enseignants. Recherche pédagogique

Public concerné: Professionnel, spécialiste. 2e cycle

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective» et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite» (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

© Presses Universitaires de Grenoble, 2003
BP 47 – 38040 Grenoble cedex 9

Tél.: 04 76 82 56 51 – Fax: 04 76 82 78 35

e-mail: pug@pug.fr http://www.pug.fr

Imprimé en France

ISBN 2 7061 1082 1

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde

Presses Universitaires de Grenoble

entre apprenant et langue-cible, dit-il, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor stable et indifférent à l'action. Au contraire, ils font partie intégrante de l'acquisition.» On peut donc dire que la classe est un des lieux où se médiatise ce contact et c'est pourquoi la DDLES a besoin pour elle d'une définition claire. Mais il faut aussi admettre qu'elle n'est pas le seul lieu possible pour cette médiation, et l'acquisition en milieu «naturel» peut être conçue comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique, par exemple avec les voyages linguistiques.

Toutefois, s'en remettre à l'acquisition seule, ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et de toute pratique interventionniste. Or l'enseignement des langues est, jusqu'à aujourd'hui, une pratique sociale encouragée et il est légitime de tenter de le théoriser: c'est selon nous, rappelons-le, l'objet de la didactique des langues.

4.2.2. L'apprentissage

De façon volontairement polémique, Bernard Py[12], présente l'acquisition comme le «développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2» et l'apprentissage comme une «construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques – qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer». Il critique l'aspect manichéen de cette vision des choses et l'aspect souvent présenté comme parasitaire de l'apprentissage: il n'y aurait pas, selon lui, d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire il n'y a pas non plus d'apprentissage pur: en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont «acquis» sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

Nous serons donc complètement d'accord avec Jean-François de Pietro et Bernard Schneuwly[13] quand ils affirment les influences réciproques entre apprentissage et acquisition[14]:

12. Py B., *ibidem*, p. 51.
13. De Pietro, J.-F. et Schneuwly B., «Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle?», *Études de Linguistique appliquée*, n° 120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 2000, p. 462.
14. De Pietro et Schneuwly donnent ici un travail en didactique de l'oral. Un point de vue comparable est donné pour l'écrit par Robert Bouchard, «Écriture en L2, registres, préconstructions, des questions pour la seule didactique des langues? Et/ou pour la RAL?», *ibidem*, p. 475-486.

> «Il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l'"acquisition naturelle" est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d'aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissages plus formels, cela quand bien même une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés, et quand bien même les modes de transmission scolaires sont si prégnants dans notre culture qu'ils en viennent parfois à influencer le comportement des acteurs même dans les situations d'interaction les plus quotidiennes, par exemple lorsqu'ils ont appris scolairement une langue.»

La question théorique de savoir s'il existe vraiment, au-delà des moyens mis en œuvre, une différence fondamentale entre apprendre et acquérir pour s'approprier une langue étrangère nous semble être davantage du ressort des psychologues et des psycholinguistes que des didacticiens. Cependant la didactique des langues ne peut se désintéresser de l'activité de l'apprenant et elle doit donc garder un œil attentif sur les travaux de ces disciplines: les recherches sur l'acquisition des langues (RAL) apparaissent donc comme un bon relais entre la DDLES, la psychologie et la linguistique, même si le moins qu'on puisse dire c'est qu'il n'est pas facile de se retrouver parmi les réponses que ces disciplines proposent. Jusqu'à plus ample informée, nous ferons donc de la différence entre apprentissage et acquisition une simple différence d'ordre méthodologique: une différence dans les circonstances ou la situation d'appropriation, parmi lesquelles la DDLES choisit prioritairement la première pour terrain d'étude.

4.2.2.1. L'interlangue

Il y a parfois des degrés dans l'appropriation d'un objet complexe, et sans doute toujours si on considère possible l'appropriation totale d'une L.E., ou bilinguisme équilibré. Cette approche par degrés a donné naissance à la notion d'*interlangue*. L'interlangue, qui est comparable à la structure que les générativistes postulent pour l'acquisition de la langue maternelle (LAD), est définie par Selinker[15] comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de «dialecte idiosyncrasique[16]», instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE, et hétérogène puisqu'il tient à la

15. Selinker J., «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, n°X, 3, 1972, p. 209-231.
16. Corder S.P., «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs», *Langages*, n° 57, 1980, p. 17-28, traduction de «Idiosyncrasic Dialects and Error Analysis», dans *IRAL*, n° 9, 1971, p. 147-160.

fois de la langue source et de la langue cible. L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. Bien que le concept d'interlangue soit aujourd'hui souvent rejeté par les psycholinguistes, il a largement contribué au développement de l'analyse conversationnelle et de la RAL. Pour Bernard Py par exemple, il demeure, sous le nom de *système*[17], un élément important d'analyse. En didactique, il demeure un terme commode pour dénommer un idiolecte d'apprenant de LE. Mais nous en retiendrons surtout ici l'ouverture qu'il permet sur le concept de stratégies d'apprentissage.

4.2.2.2. Les stratégies d'apprentissage

Si on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. En psychologie cognitive, dit Daniel Gaonac'h, «il s'agit d'une notion reliée à celle de *métaconnaissance*, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental[18]». Pour Daniel Véronique[19] l'apprenant est «un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère». Et il cite comme exemple les stratégies décrites par Frauenfelder et Porquier[20]: «l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc.». On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy[21], le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc.: la liste n'est pas exhaustive. Les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. Ainsi, selon Patrick Anderson[22] «Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique

17. Py B., «L'apprenant et son territoire», dans Dausensdschön-Gay U. et Kraft U., *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, Aile*, n° 2, 1993, p. 11.
18. Gaonac'h D., *op. cit.*, p. 111.
19. Véronique D., «Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères», *Études de linguistique appliquée*, n° 120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 2000, p. 408.
20. Frauenfelder U. et Porquier R., «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», *Travaux de recherche sur le bilinguisme/Working Papers in Bilingualism*, 1979.
21. Narcy J.-P., «Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage?», dans Duda R. et Riley Ph., *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, «Processus discursifs», 1990, p. 90.
22. Anderson P., *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p. 80-81.

fondée en raison. (...) elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables (identifiables) et reproductibles.» On peut classer les stratégies selon deux ordres: les stratégies algorithmiques qui sont des «procédures figées, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé», et les stratégies heuristiques, qui sont «des tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer[23]», mais dont les résultats sont plus aléatoires. Celles-ci s'appliquent dans le cas où le problème à résoudre est trop compliqué pour que les stratégies algorithmiques soient applicables, ce qui est le cas d'un problème d'appropriation de langue.

Pour certains chercheurs cependant, la caractéristique des stratégies d'apprentissage, en tant que processus de fonctionnement mental, serait leur aspect non conscient: «ce sont, dit Jean-Paul Narcy, les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre». Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il est impossible pour l'apprenant d'accéder à la connaissance de ces processus, d'où le lien souligné par Daniel Gaonac'h avec la notion de métaconnaissance. Pour Jean-Paul Narcy, cet aspect inconscient les distinguerait des techniques d'apprentissage, qu'il définit comme «les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre. Par exemple: traduire pour retenir un mot; apprendre les mots par cœur hors contexte, en listes; regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable, etc.[24].»

Enfin, d'autres didacticiens, comme Patrick Anderson, doutent même de l'existence des stratégies d'apprentissage. Il cite D. Gayet, pour qui elles seraient une sorte de «mystification». Selon cet auteur, «elles semblent bien exister d'abord dans la tête des stratèges de l'enseignement où elles se définissent plutôt comme des stratégies d'acquisition[25]».

Finalement, ce qui pour notre part pose problème, c'est l'aspect éventuellement non conscient des stratégies d'apprentissage et non le fait qu'elles soient ou non, en dernière analyse, différentes des stratégies d'acquisition. En effet, l'existence chez l'apprenant d'un «souci d'élaborer une pratique fondée en raison», c'est-à-dire en conscience, nous paraît une hypothèse méthodologiquement utile pour les didacticiens, et nous considérerons les pratiques d'apprentissage comme les signes observables de ces stratégies. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des

23. Gaonac'h D., *op. cit.*, p. 111-112.
24. Narcy, J.-P., *ibidem*.
25. Gayet D., *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Colin, 1995, p. 79-80, cité par Anderson, *op. cit.*, p. 83.

pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes.

4.2.2.3. Les styles d'apprentissage

Pour un large courant de la didactique moderne, quand certaines stratégies, certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu, on peut alors parler de style d'apprentissage. Les styles d'apprentissage sont régulièrement liés aux styles cognitifs, qui sont généralement, mais pas toujours, présentés de façon binaire, comme le montrent les quelques exemples suivants pris dans la liste que propose Jean-Paul Narcy[26] : *field dependant vs field independant*[27] ; réflectif *vs* impulsif ; sérialiste *vs* globaliste ; tolérant *vs* intolérant de l'ambigu ; auditif *vs* visuel *vs* kinesthésique, etc.

Parmi les typologies de styles d'apprentissage, les plus connues sont celle de David Kolb et celle de Peter Honey et Alan Mumford. Chacune de ces typologies a permis à ses auteurs de construire des outils de mesure : le *Learning Style Inventory* (LSI) pour Kolb, et le *Learning Style Questionnaire* pour Honey et Mumford[28]. Ce dernier, qui paraît aujourd'hui être préféré au LSI, a été traduit et adapté au français[29] par Gilles Fortin, Jacques Chevrier et Élise Amyot.

Kolb distingue quatre styles d'apprentissage : le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc et Mariette Théberge[30] les résument ainsi : « la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne

26. Narcy J.-P., *ibidem*.
27. Styles cognitifs opposés par le fait que les items sont appréhendés comme étant ou non dépendants de leur contexte.
28. Kolb D., *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, Mc Ber, 1976 ; *Experiential Learning, englewood Cliffs*, Printice Hall, 1984.
Honey P., Mumford A., *The Manual of Learning Style*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub., 1992 ; *Using your Learning Styles*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub, 1995.
29. Fortin G., Chevrier J. et Amyot E., « Adaptation française du Learning Style Questionnaire de Honey et Mumfield », *Mesure et Évaluation*, vol. 19 (3), 1997, p. 95-118.
30. Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., et Théberge M., « Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford », dans Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., et Théberge M., *Éducation et francophonie*, revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française : http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html

surtout à des tâches techniques ou à la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts ; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles ; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé. »

Cependant cet outil a été largement critiqué, notamment parce qu'il privilégie trop les dimensions bipolaires. S'inspirant tout de même de Kolb, Honey et Mumfield conçoivent les styles d'apprentissage « selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage[31] ». Selon eux, ces phases sont au nombre de quatre : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formalisation des conclusions et la planification. À partir de là, ils définissent quatre styles d'apprentissage : le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique. Voici comment les définissent Jacques chevrier[32] et ses collègues : « Le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience ; le style réfléchi, celles de la phase de retour sur expérience ; le style théoricien celles de la phase de formulation de conclusions, et le style pragmatique, celles de la phase de planification. »

Dressons d'eux un portrait un peu plus large, en résumant ce qu'en disent Françoise Ouellet[33] et Jacques Chevrier et ses collègues[34] :

– l'actif « aime s'engager dans de nouvelles expériences », est « spontané à l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchit ensuite ». Il est « sociable ». C'est-à-dire, ajoute Jacques Chevrier, qu'il « aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe ». Il « aborde les problèmes en utilisant le remue-méninges de façon horizontale » ;

– le réfléchi « aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste », est « prudent » et accumule et analyse les données. Jacques chevrier ajoute qu'il « n'aime pas prendre des décisions sous contrainte de temps » ;

31. Chevrier J. *et alii*, *ibidem*.
32. Chevrier J. *et alii*, *ibidem*.
33. Ouellet F., « Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en langue seconde », *Revue de l'AQEFLS*, vol. 22, n° 3, 200, p. 50.
34. Chevrier J. *et alii*, *ibidem*.

– le théoricien, lui, «aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques», est «perfectionniste et analytique». «Détaché et rationnel», il «aborde un problème de façon verticale, en suivant une démarche logique». Pour lui, complète Jacques Chevrier, «suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés»;

– enfin le pragmatique «aime mettre en pratique les nouvelles idées, a l'esprit pratique et les deux pieds sur terre». «Enthousiaste», il «s'intéresse vivement à l'application pratique des idées». Selon Chevrier, le pragmatique «aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié».

La définition de styles d'apprentissages a séduit de nombreux didacticiens ces dernières années parce qu'elle a contribué de façon importante à aborder le concept d'apprenant par le biais de son activité définitoire: l'apprentissage. Elle a aussi permis d'étayer l'intuition qu'il y a des différences entre les apprenants mais qu'il s'agit pour l'enseignant à la fois de les reconnaître et de les dépasser. Du côté de l'enseignement, la connaissance des profils des apprenants pourrait donc aider à constituer des groupes-classe, ou des sous-groupes au sein d'une classe, et à tenter de proposer des activités adaptées. Enfin, pour un enseignant, définir le style d'apprentissage de ses apprenants et le sien propre, permet de prendre un certain recul par rapport à sa façon d'enseigner et de prendre garde à «la tendance qu'a l'enseignant à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre[35]».

Cependant, aux dires mêmes de ses promoteurs, le concept de style d'apprentissage doit être utilisé avec beaucoup de précautions. Pour Philip Riley, le premier danger se situe peut-être dans un certain risque d'ethnocentrisme. Selon lui, il existe aussi des variantes culturelles et sociales dans les styles d'apprentissage, et les rapports entre ces sortes de variations sont encore problématiques[36]. Il faut également veiller à ne pas enfermer l'apprenant une fois pour toutes dans une catégorie car il peut aussi avoir des affinités avec un ou plusieurs autres styles, ou même varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposée, etc. Enfin, il ne faudrait pas profiter de ces taxonomies pour préconstruire un modèle de bon ou de mauvais apprenant, parce que la situation d'enseignement et d'apprentissage est aussi un facteur important de variation.

Mais, surtout, on voit mal pourquoi les styles ainsi définis en tant que modes de résolution de problèmes complexes seraient uniquement limités

35. Chevrier J. *et alii*, «Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement», *op. cit.*

36. Riley Ph., «Requirements for the Study of Intercultural Variation in Learning Styles», dans Duda R. et Riley Ph., *op. cit.*, p. 43-54.

à la résolution des problèmes d'apprentissage: ils sont peut-être plus largement des styles cognitifs, et à ce titre convocables pour résoudre d'autres problèmes complexes, comme ceux de l'enseignement.

4.2.3. L'enseignement

Venons-en maintenant à l'enseignement, qui constitue théoriquement, dans la relation didactique un pôle symétrique à celui de l'apprentissage. En fait, nous ne l'avons jamais vraiment quitté car, comme nous l'avons dit au chapitre II, sont concernées par les modalités d'enseignement toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage: notre conviction étant que l'objet majeur de la didactique est, comme son étymologie nous y invite, de théoriser l'enseignement, on peut considérer que l'essentiel de cet ouvrage est une sorte de développement du présent paragraphe. Il convient toutefois de situer brièvement le concept.

Du point de vue du curriculum, l'enseignement (*teaching*) «est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre[37]». Selon Pinar, dans la conception américaine *teaching* est vu comme le moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les étudiants et les enseignants, en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux. Cette conception quasi militariste mais «politiquement correcte» de l'enseignement nous paraît très marquée culturellement et par son époque, mais elle aide sans doute à comprendre pourquoi la majorité des chercheurs se soient plutôt intéressés aux phénomènes d'apprentissage (*learning*). En Europe aussi, et en France, sans toutefois qu'apparaisse clairement une telle méfiance, on peut dire que l'enseignement est largement passé au second plan des préoccupations de la didactique. En effet, si la linguistique appliquée était centrée sur l'objet d'apprentissage (la langue), la didactique, comme on vient de le voir avec les styles d'apprentissage, s'est largement laissé fasciner par l'apprenant, particulièrement sous ses aspects psycholinguistiques. Ce faisant, elle s'est d'ailleurs plutôt appliquée à jeter les bases de ce qu'on pourrait mieux appeler, si le terme n'avait déjà un autre sens, une heuristique qu'une didactique.

En fait, la désaffection dont nous semble souffrir le concept d'enseignement tient sans doute à plusieurs facteurs.

Le premier de ces facteurs est l'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère. Bien qu'il existe encore dans le monde beaucoup de situations où le seul contact qu'un apprenant a avec la langue qu'il

37. Pinar W., *op. cit.*, p. 475. Notre traduction.