

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. 2^e cycle



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e 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

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 Gaonach, « il s'agit d'une notion reliée à celle de *métacognition*, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental¹⁸ ». Pour Daniel Véronique¹⁹ 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 Porquier²⁰ : « l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. ». On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy²¹, 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 Anderson²² « Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique

17. Py B., « L'apprenant et son territoire », dans Dausendschön-Gay U. et Kraft U., *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Aïda, n° 2, 1993, p. 11.
- 18* Gaonach D., *op. cit.*, p. 111.
19. Véronique D., « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : fiches 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 appliquer²³ », 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 Gaonach avec la notion de métacognition. 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 stratégies de l'enseignement où elles se définissent plutôt comme des stratégies d'acquisition²⁵ ».

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. Gaonach 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.

4.2.3. 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 Nancy²⁶ : *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 Mumford²⁸. Ce dernier, qui paraît aujourd'hui être préféré au LSI, a été traduit et adapté au français²⁹ 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 Théberge³⁰ les résumant ainsi : « la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne

26. Nancy 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*, Prentice Hall, 1984.

Honey P., Mumford A., *The Manual of Learning Style*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub, 1995. 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 Mumford », *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>

surout 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 Mumford conçoivent les styles d'apprentissage « selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage³¹ ». 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 Chevrier³² 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 François Ouellet³³ et Jacques Chevrier et ses collègues³⁴ :

— 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 LAQETS*, vol. 22, n° 3, 200, p. 50.

34. Chevrier J. et alii, *ibidem*.