

Théories d'apprentissage et activités pédagogiques

Franck MOLLARD

Introduction

Mettre en place des activités pédagogiques laisse à supposer de la part de l'enseignant une réflexion objective sur ce que représente le fait d'apprendre. Dans la pratique, force est de constater qu'il peut exister une inadéquation entre l'enseignement (les objectifs fixés par le professeur) et l'apprentissage c'est-à-dire la manière de s'approprier les connaissances et les stratégies développées à cette fin. En fait, l'enseignant aurait tendance à projeter ses propres images en matière d'apprentissage qui ne correspondent pas forcément à tout le monde. Il existe plusieurs manières d'apprendre et face à une telle complexité, différentes disciplines (psychologie, psychanalyse, sociologie, didactologie etc.) tentent d'en cerner le fonctionnement en proposant des théories dont nous présenterons certaines. Dans cet article, nous nous intéresserons non pas aux stratégies d'apprentissage élaborées par les apprenants mais à quelques approches théoriques à partir desquelles nous concevrons deux activités pédagogiques.

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

D'une manière générale, trois grandes lignes caractérisent à nos yeux ce que peut être apprendre dans le contexte universitaire dans lequel nous sommes:

- * c'est trouver du sens dans ce que l'on fait. Il faut par conséquent avoir envie d'apprendre. L'étudiant doit percevoir l'utilité des activités qu'on lui propose;
- * c'est parvenir à un résultat et pouvoir agir dans d'autres situations; il s'agit donc d'un savoir transférable;
- * c'est ouvrir des « tiroirs » de savoirs isolés afin de les mettre en relation,

en connexion.

Apprendre, c'est «[...] *acquérir la connaissance* [...]» (Le Petit Robert).

Il nous semble nécessaire de faire à ce stade une précision terminologique entre acquisition et apprentissage. Ces deux termes sont traditionnellement différenciés en didactique:

- * pour Galisson et Coste, l'acquisition correspond à «*une fixation d'une perception*»¹ tandis que l'apprentissage relève du behaviorisme;
- * Krashen, dans sa théorie du «moniteur», distingue bien les deux notions qui n'ont aucune influence réciproque. D'après lui, l'apprenant développe ses connaissances selon deux voies:
 - l'une axée sur les structures acquises inconsciemment (acquisition);
 - l'autre, plus explicite, axée sur le matériel linguistique présenté (apprentissage).

Cette théorie se révèle une voie intéressante notamment pour tenter d'expliquer les erreurs commises par les étudiants. Toutefois, il est difficile de délimiter les frontières du conscient et de l'inconscient. C'est pourquoi, même si les deux termes sont encore utilisés celui d'«appropriation» évite bien des dichotomies et permet de «[...] *désigner l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et intentionnelles, telles les heuristiques d'apprentissage, au moins maîtrisées comme les stratégies psycholinguistiques d'acquisition.*»²

2. Quelles compétences donner ?

Nous fixerons nos objectifs en terme de compétences en nous inspirant des classifications proposées par Le Conseil de l'Europe. Nous distinguerons trois types de compétence à savoir: linguistique, socio-linguistique et pragmatique.

2.1 La compétence linguistique

Celle-ci comprend plusieurs aptitudes que devront développer les utilisateurs de la langue.

2.1.1 La compétence grammaticale

Bien que la grammaire ne concerne pas directement les professeurs natifs, il est tout à fait possible de la traiter en classe. Rappelons que son enseignement est explicite et que les thèmes-versions en constituent les principales applications. Généralement, les manuels utilisés par les professeurs japonais sont de type morpho-syntaxique. La langue cible est ainsi définie d'après les «parties du discours», l'ordre des mots et la relation qui en découle dans la phrase mais ne s'intéresse en aucun cas ni au contenu sémantique ni aux intentions des usagers. En d'autres termes, la conception de la langue est réduite à la pratique grammaticale or, comme nous le savons, la connaissance du système d'une langue n'implique pas forcément une compétence d'expression orale dans ladite langue. En ce qui nous concerne, nous nous démarquerons de cette pratique et nous nous efforcerons autant que possible de contextualiser les points grammaticaux que les apprenants auront déjà appris dans nos classes ou bien avec d'autres professeurs. Il s'agira donc de réutiliser ce qui a été explicitement ou implicitement exposé dans des situations de communication, par exemple sous forme de jeux de rôles ou bien de productions écrites à connotation créative. Ainsi les étudiants seront sollicités à *«comprendre et exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées ... et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.»*³

2.1.2 La compétence phonologique

Nous ne pouvons dissocier compétence phonologique et approche communicative, même si, comme nous le rappellent Galazzi-Matasci et Pedoya, certaines croyances et pratiques ont limité la place de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère: *«[...] tout se passe comme si le problème essentiel était de mettre en contact les apprenants de la langue orale, et donc de les y habituer, la maîtrise du système phonologique pouvant s'acquérir tout naturellement par simple imprégnation [...]»*⁴ Cela signifierait que la seule exposition à la langue cible serait suffisante pour développer les habiletés articulatoires et prosodiques des étudiants. La réalité semble infirmer ce point de vue et nous optons pour l'hypothèse

du filtre phonologique, développée par Flege. Cette théorie met en avant l'origine linguistique des apprenants qui fonctionnerait «*comme crible lors de l'apprentissage du système cible*»⁵ Autrement dit, les étudiants ont des difficultés à percevoir des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Cela correspond bien à notre situation.

2.1.3 La compétence lexicale

Elle se définit comme l'aptitude à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et grammaticaux. Les éléments lexicaux englobent aussi bien des «mots isolés» que des expressions toutes faites et des locutions figées. Il convient de fournir aux utilisateurs un champ lexical en relation avec leurs intérêts. Il est plus facile, dans un premier temps, de parler de soi et de son environnement. Le domaine personnel, c'est-à-dire centré sur l'apprenant, nous semble par conséquent le plus approprié.

2.1.4 La compétence orthographique

Les utilisateurs doivent être capables d'écrire correctement un texte avec des mots qui leur sont familiers tout en maîtrisant les signes de ponctuation et quelques caractères logographiques courants.

2.2 La compétence socio-linguistique

Elle tient compte des habiletés nécessaires pour utiliser la langue dans sa dimension sociale et s'attache particulièrement:

- * aux choix des salutations en fonction du statut des interlocuteurs et de la proximité de leur relation. Cela revient à s'intéresser par exemple aux règles de politesse qui sont souvent à l'origine de malentendus car elles varient selon les cultures. Nul doute que la politesse joue un rôle fondamental dans les interactions et, grâce à l'apprentissage de son fonctionnement, les apprenants «entrent» plus facilement dans le système culturel cible. La politesse renvoie à la notion de «*face*»⁶, initialement développée par Goffman et reprise par Brown et Levinson. Tout individu possède deux faces: une négative qui correspond au «*territoire du moi*»⁷; l'autre positive qui s'attache particulièrement aux

images valorisantes de la personne.

- * aux différents registres que la langue utilise (formel, neutre, familier, vulgaire);
- * aux expressions idiomatiques.

2.3 Une compétence pragmatique

C'est la capacité à bien structurer un message, à savoir l'utiliser dans la fonction communicative, à pouvoir repérer des structures dans des interactions simples qui, comme on le sait, sont loin d'être mécaniques. Les étudiants doivent donc prendre des initiatives qui font avancer l'échange. Il y a dans cette opération une prise de risque propre au fait de communiquer. En exposant les apprenants à des situations variées, en les aidant à repérer quelques schémas d'interaction, ils pourront progressivement acquérir une aisance dans leurs échanges langagiers.

3. Théories d'apprentissage

Un bref récapitulatif de l'évolution des méthodologies permettra de situer quelques courants théoriques d'apprentissage et de préciser certaines notions terminologiques.

3.1 Rappel de l'évolution des méthodologies

Dans les années 1950-60, la linguistique structurale, la psychologie de l'apprentissage (surtout aux États-Unis), le structuro-globalisme (plutôt en Europe) sont les principaux courants scientifiques. On note aussi, avec l'établissement du Français Fondamental en 1954, la création d'organismes de recherches (CREDIF, le BELC ...), une volonté de renouveau en matière didactique qui d'ailleurs se nomme «linguistique appliquée» (le terme didactique des langues n'apparaîtra qu'en 1972). Toutes ces entreprises sont renforcées par une diffusion du français à l'étranger dont l'enjeu politique et économique est indéniable.

Dès le début des années 70, un premier bilan, plutôt négatif, a été établi sur cette période marquée par l'audiovisuel. On parle à cette époque de

«désillusion» des MAV (Méthodes Audio-Visuelles) qui se justifie par:

- * une thématique peu motivante et trop éloignée des intérêts des étudiants;
- * une négligence de l'aspect culturel;
- * une sous-estimation de l'écrit;
- * une invraisemblance communicative des dialogues;
- * une remise en question de la pratique intensive des structures (exercices structuraux);
- * une inadaptation pédagogique pour le niveau 2. Ce dernier devait:
 - selon Debyser, «[...] viser à la créativité et non au réemploi combinatoire [...]»⁸ en d'autres termes, il s'agissait de libérer l'étudiant dans son expression;
 - sensibiliser l'apprenant aux différents registres de la langue;
 - accéder à la culture.
- * une pédagogie trop axée sur les contenus et les démarches à suivre.

Par ailleurs, de nouveaux besoins sont apparus compte tenu du développement économique et des échanges accrus entre les nations. Cela a conduit à réfléchir à des outils pédagogiques mieux adaptés et surtout à approfondir le concept de communication. Ce dernier, déjà d'actualité après guerre, n'a jamais été concrétisé par les MAO (Methodologie Audio-Orale) et MAV. Rappelons aussi l'intérêt accordé au «français de spécialité», principalement aux langues scientifiques, couronné par la publication en 1971 du CREDIF du «Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique» (VGOS), au «français instrumental» ... Pour répondre à ces nouvelles données, une équipe d'experts dont le rôle sera la promotion d'un enseignement de langues étrangères mettra en place, dans le cadre des Travaux du Conseil de L'Europe, une «compétence minimale» qui aboutira en 1975 à la publication du «*Threshold level*» pour l'anglais et en 1976 au «*Niveau Seuil*» pour le français. Une place particulière sera faite à l'apprenant et à l'enseignement grâce à la mise en place d'un curriculum sous forme d'unités capitalisables. La didactique des langues a ainsi développé deux concepts clés: la centration sur l'apprenant et son autonomie qui en découle. Toutefois, le concept de

centration sur l'apprenant mérite approfondissement. Même s'il est possible, comme nous avons tenté de le faire par le biais des enquêtes (The journal of the faculty of Foreign Studies number 35–2003), de mettre en évidence certaines difficultés linguistiques et culturelles, on peut s'interroger sur ce que peut être une centration dans une situation en milieu exolingue. En effet, l'analyse des besoins langagiers prônée par l'AC (Approche Communicative) concerne au départ un public en situation professionnelle ou bien très motivée dans la réalisation d'un projet. Le contexte institutionnel dans lequel nous exerçons ne reflète aucunement cette situation et, malgré une intention de voyager, les étudiants n'ont ni besoins immédiats, ni désir de réaliser un quelconque projet. C'est donc à l'enseignant de créer et d'entretenir une motivation à partir de centres d'intérêts spécifiques au public. Il faut donc quelque peu nuancer la notion de centration sur l'apprenant qui, par simplicité terminologique, s'est démarquée de la centration sur la méthode (MAO-MAV) et de celle sur l'enseignant (Méthode Traditionnelle). Par ailleurs, selon Denis Girard, «*il y a des moments pour apprendre et des moments pour communiquer, même si certaines activités de classe réunissent les deux objectifs.*»⁹. Il faut de même tenir compte du fait que l'apprenant n'est pas qu'un apprenant mais aussi une personne qui a une personnalité, qui évolue dans un cadre bien précis, qui fait partie d'un groupe etc.

L'apprentissage doit donc découler d'activités qui suscitent l'intérêt et qui permettent d'impliquer progressivement le sujet dans sa manière de s'approprier la langue cible. Janine Courtillon nous rappelle les facteurs qui créent la motivation à savoir:

* L'intérêt du travail, c'est-à-dire:

*«sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de nouvelles structures ; le sentiment d'être plongé dans un autre monde devrait primer sur celui de l'effort à faire pour apprendre la grammaire»*¹⁰.

* L'activité et la manière de diriger la classe. Nous ferons en sorte d'impliquer le plus possible les apprenants en leur proposant un matériel pédagogique intéressant à partir duquel ils prendront peu à peu conscience de la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent.

Le but est de les responsabiliser car «*personne n'apprend à la place de personne*»¹¹. Cela revient à les rendre autonomes, en leur donnant des consignes claires, voire quelquefois contraignantes. De nos jours, la didactique des langues s'interroge davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement. L'autonomie, notion développée par des enseignants-chercheurs du CRAPEL de Nancy, se situe aux marges de plusieurs disciplines (pédagogie, sociologie, psychologie etc.) et conduit l'apprenant à définir lui-même ses besoins. En d'autres termes, avec le soutien de l'enseignant, il lui appartient de:

- sélectionner des thèmes;
- choisir ses supports pédagogiques;
- fixer son propre rythme d'apprentissage;
- s'auto-évaluer.

L'autonomie, «*[...] capacité de prise en charge de l'apprentissage [...]*»¹² ainsi définie, est-elle réellement applicable dans notre contexte universitaire ? Étant donné les caractéristiques de notre public, une telle conception de l'autonomie se révèle assez difficile voire utopique. Toutefois, nous croyons que les véritables acquisitions sont celles que les étudiants découvrent par eux-mêmes et nous nous conformons aux propos de Gilbert Dalgalian sur «*le travail de groupe qui contraint les élèves à organiser eux-mêmes leur travail [...] sur des tâches à court termes et favorise ainsi l'apprentissage de l'autonomie.*»¹³.

- * Le sentiment de progresser, d'aboutir à un résultat. Ce point est capital et renvoie à la notion complexe de l'évaluation. Outre le système rigide imposé par le contexte universitaire (attribution de notes), les étudiants ont besoin de faire un point sur leurs compétences. Le travail de «centration / autonomie» apporte à celui ou celle qui le désire la possibilité de mesurer les savoir-faire acquis.

3.2 Quelques classifications existantes

Rendre compte des théories de l'apprentissage est une démarche fort complexe ! Pour cela, nous pouvons, dans un premier temps, nous référer à des travaux taxinomiques déjà établis en la matière comme:

3.2.1 La classification de Develay

Cet auteur distingue trois catégories:

- * l'idéalisme qui, en linguistique, fait référence à l'innéisme chomskyen. D'après Chomsky, le sujet serait doté d'un dispositif inné d'acquisition du langage;
- * l'empirisme qui a inspiré la thèse behavioriste, avance que «*la connaissance nous vient du monde extérieur par l'expérience*»¹⁴. C'est l'expérience seule qui détermine la connaissance;
- * le constructivisme: le sujet parvient, en interaction avec son environnement, à élaborer des processus cognitifs et ce d'une manière progressive. Il apparaît comme un véritable acteur dans la construction de ses connaissances.

3.2.2 La classification de Lecomte

Cet auteur met aussi en avant trois catégories:

- * «*Les facteurs d'apprentissage externes à l'individu*»¹⁵ (en référence au behaviorisme);
- * «*L'interaction entre facteurs internes et externes*»¹⁶ renvoie au constructivisme piagetien et au socioconstructivisme;
- * «*Les facteurs d'apprentissage internes à l'individu*»¹⁷. Dans cette catégorie, Lecomte met plus l'accent sur le sujet et fait également référence aux pédagogies de l'autonomie, aux thèses innéistes-nativistes et au cognitivisme.

3.2.3 La classification de Bailly

Bailly fait la distinction entre d'un côté la théorie behavioriste et de l'autre les thèses cognitivistes ventilées en «*modèles innéistes*»¹⁸ et en «*modèles constructivistes*»¹⁹. Cette dichotomie insiste sur le fait volontaire de se démarquer du comportementalisme qui refuse tout «*mentalisme*».

3.3 Une tentative de classification

Contrairement à une conception transmissive de l'apprentissage dans laquelle priment le rôle de l'enseignant en tant que dispensateur de

connaissances et une approche de l'apprenant comparable à une «boîte vide» qu'il conviendrait de remplir, ou bien à une indifférence manifestée à l'égard de tout ce qui est subjectif car non observable (behaviorisme); nous pensons que toute personne s'implique activement dans une situation d'appropriation d'une langue et construit elle-même son savoir. Nous nous rapprochons dans cette optique de la théorie cognitiviste. Notre approche se fera en trois volets.

3.3.1 Le behaviorisme

Comme nous l'avons rapidement évoqué, le behaviorisme est plus un courant de pensée qu'une théorie et a pour fondement philosophique l'empirisme. Des expériences conduites en laboratoire sur des animaux ont permis de mettre en avant l'influence de l'environnement sur le comportement et d'asseoir ainsi les théories du conditionnement. Il suffit de se remémorer les célèbres expériences de Pavlov menées sur des chiens dégageant ainsi l'importance de l'association entre un stimulus et une réponse. Skinner, un des fondateurs de ce courant, élargira les lois de contiguïté en y incorporant la notion de renforcement. Pour Skinner, le langage, comme tout autre comportement, peut s'acquérir sous l'influence des «*contingences de renforcement*»²⁰. L'environnement joue de la sorte un rôle capital car c'est lui qui permettra de sélectionner les réponses.

Concrètement, ce sont les MAO, dans les années 60, qui ont reflété un enseignement fondé sur ces principes:

- * prédominance de la forme orale appuyée sur des dialogues stéréotypés;
- * recours à la pratique intensive de la langue avec les exercices structuraux;
- * répétition intensive à des fins mnémoniques ou d'automatisation;
- * rejet de la faute;
- * enseignement implicite de la grammaire.

Les conceptions behavioristes ont suscité de vives réactions (opposition Skinner-Chomsky) et sont considérées, de nos jours, dépassées par la plupart des spécialistes. Toutefois, selon les activités, notamment celles qui privilégient les acquisitions d'automatisme, on peut, comme nous le verrons

par la suite, y avoir recours.

3.3.2 Le constructivisme

L'épistémologie génétique de Piaget se base sur un processus de construction se produisant soit sur le plan du développement de l'espèce (phylogénèse), soit sur le plan du développement de l'individu (ontogénèse). La connaissance que l'individu a du monde ne s'explique ni par une forme innée de l'intelligence, ni par l'influence seule de l'environnement mais par une interaction des deux. Pour Piaget, l'intelligence n'est donc pas nativiste et l'individu se construit grâce à l'interaction de facteurs biologiques et environnementaux.

Comment se construisent les structures cognitives ? Elles résultent de phases successives :

* Par assimilation

Il s'agit en fait d'une intégration de nouveaux éléments qui permettront de complexifier les «schèmes» (structures communes qui se construisent en nous, structures mentales) déjà acquis.

* Par accommodation

C'est un procédé par lequel le sujet teste ses nouvelles structures, les ajuste au milieu.

* Par équilibration

C'est la conséquence des deux phases précédemment citées. Il s'agit d'un processus inconscient d'autorégulation.

Consécutivement à ses travaux, Piaget a défini quatre stades qui concourent à la formation du développement moteur et intellectuel d'une personne ; rappelons-en ici les grandes lignes :

* Une période nommée «*sensori-motrice*»²¹ (0 à 24 mois) qui correspond à la construction d'une logique des actions :

— mise en relation des objets et des actes ;

— acquisition de «*l'objet permanent*»²² c'est-à-dire que le sujet donne une existence à un objet même si ce dernier ne fait plus partie de son environnement visuel ;

— apparition du langage avec les premiers mots.

- * Une période pré-opératoire:
 - apprentissage du langage;
 - importance du jeu symbolique qui permet au sujet de gérer des conflits affectifs, des frustrations.
- * Une période des «opérations concrètes»²³ (7 à 11 ans):
 - acquisition des notions de réversibilité, de conservation qui permettent de structurer les représentations de l'enfant de façon stable.
- * Une période des opérations formelles (11 à 15 ans):
 - passage à une pensée plus abstraite;
 - accès à un monde hypothétique.

L'importance de ces paliers est fondamentale et montre que le sujet, dès sa naissance, est placé au centre du monde dans lequel il agit et que pour apprendre, il doit avoir un développement minimum. En d'autres termes, le sujet doit acquérir des modèles théoriques conçus pour comprendre l'environnement dans lequel il évolue et, expérimenter afin de s'en approprier les objets. La construction du savoir s'opère sur un mécanisme d'équilibration / rééquilibration c'est-à-dire qu'il existe une phase d'assimilation dans laquelle l'organisme incorpore de nouvelles informations et une phase d'accomodation qui s'effectue par rapport à l'environnement du sujet. En résumé, on peut dire que la conception piagetienne de l'apprentissage accorde une place privilégiée au développement biologique du sujet et à son milieu. L'acquisition des connaissances procède d'une construction car ce qu'une personne va apprendre dépendra de ce qu'elle sait déjà. Toutefois, cette théorie, tout en insistant sur la fonction sémiotique, laisse peu de place à la fonction de la communication et expose une conception trop égocentrique du sujet.

3.3.3 Le socioconstructivisme

Le constructivisme piagetien, qui relève de la psychologie cognitive, se veut une approche développementale basée, comme nous venons de le voir, sur l'évolution biologique de l'individu. Dans cette conception, la place du langage dans le développement de la connaissance est secondaire et les

interactions avec autrui ne constituent pas une priorité. C'est comme si le sujet agissait seul sans tenir compte du contexte social qui l'entoure. Même si nous considérons que le sujet est actif et agit sur le milieu où il se trouve, nous croyons à l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. Selon Vygotsky «*la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel*»²⁴. En d'autres termes, le savoir est transmis socialement et tient compte de l'héritage socioculturel du sujet. Cette théorie octroie une place capitale aux interactions et au rôle de l'enseignant non pas en détenteur de savoir mais en médiateur. C'est dans cette optique que nous tenons à favoriser le plus possible le travail de groupe et attribuer au professeur ce rôle de médiateur. Nous reviendrons plus en détail dans le point suivant.

4. Propositions pédagogiques

En réponse aux difficultés linguistiques formulées par les étudiants ainsi qu'au désir de parler davantage dans la langue cible, nous avons choisi de travailler sous forme de tableaux à compléter.

4.1 Établissement de tableaux communicatifs

Les activités qui vont suivre sont au nombre de deux et sont présentées en fonction de la «liberté» accordée à l'apprenant. Ainsi nous pourrions au travers de chacune d'elle insister sur une particularité. De même, nous tirerons profit (soit en nous démarquant, soit en adhérant) de certaines théories d'apprentissage:

- * L'activité (1) nous replacera d'une certaine manière dans une conception comportementaliste de l'apprentissage.
- * L'activité (2) nous permettra de nous arrêter sur une pédagogie de la médiation. Nous nous référerons entre autre à la notion d'«*étayage*» (Bruner) et de «*Zone proximale de développement*»²⁵ (Vygotsky).

4.2 Activité (1)

Cette activité a été introduite à titre indicatif à la quatrième séance d'une

classe de débutants et se veut totalement dirigée. Contrairement aux autres propositions pédagogiques appartenant à cette catégorie, cet exercice met volontairement de côté les informations concernant l'apprenant. En effet, il s'agit en fait d'un exercice de phonétique axé sur l'écoute et la retranscription du message. Ce type d'exercice a la particularité de découper le matériel en petites unités (non graduées en terme de difficulté) et s'apparente en quelque sorte à «l'enseignement programmé» systématisé par Skinner. L'apprenant est sollicité à produire une réponse qui se trouve immédiatement infirmée ou bien confirmée. Cette vérification immédiate fonctionne comme un renforcement, notion clé du courant béhavioriste sur lequel les théories du conditionnement fondent les mécanismes d'acquisition. Les objectifs de ladite activité portent sur des aspects phonologiques et lexicaux et pourraient s'incorporer dans ce que Lane nomme un «*répertoire formel*»²⁶ (comment dire quelque chose). Le but recherché s'attache principalement au résultat à savoir la retranscription correcte des données et ne tient pas compte, à ce niveau, des stratégies de l'apprenant pour s'approprier le matériel proposé. Par ailleurs, l'aspect répétitif, voire mécanique de cet exercice fait penser aux exercices structuraux et contribue, au tout début de l'exposition à la langue cible (cette précision nous paraît capitale) à fixer certains automatismes. Toutefois, la réutilisation des structures (présentées dans l'exemple) dont les réponses apportent des variations paradigmatiques s'effectue dans un cadre interactionnel et ôte de la sorte l'ennui que pourrait entraîner ce type d'exercice.

4.2.1 Objectifs

Ils sont multiples et peuvent se définir comme suit:

- * demander des informations concernant l'identité d'une tierce personne;
- * révisions lexicales sur les professions, les nationalités, les chiffres;
- * travail sur l'alphabet et sur la phonétique en général (différence entre [v] et [b]);
- * développer la compétence orthoépique.

4.2.2 Déroulement

Avant de commencer les activités d'échange, l'enseignant pourra faire un rappel en écrivant au tableau les noms suivants: prénom, nom de famille, profession, nationalité, âge, situation de famille. Il choisira par exemple une personne connue de son public et, avec la classe, il complètera les informations. Voici l'exemple choisi au cours du premier semestre 2005:

Prénom: Hidetoshi

Nom de famille: Nakata

Profession: sportif professionnel

Nationalité: japonaise

Âge: 28 ans

Situation de famille: célibataire

Habite: en Italie

Ainsi les étudiants sont sensibilisés à l'exercice qui va suivre puisque les matrices sont similaires. Les apprenants doivent dans un premier temps prendre connaissance des données de leur tableau. Ils pourront, selon les difficultés, vérifier ou bien chercher le sens des mots dans leur dictionnaire afin de pouvoir donner quelques explications à leur collègue soit en français (recours au mime selon le cas) soit en langue maternelle. Ensuite, dans un travail basé sur l'échange, ils rempliront les cases manquantes. Une fois cette tâche terminée, ils vérifieront l'orthographe de leurs réponses. Pour éviter un éparpillement dans la réalisation de cette activité, il est conseillé de demander aux étudiants de faire porter leurs questions sur une seule personne à la fois.

4.2.3 Documents distribués

Chaque personne a en sa possession un seul document. Sur la partie supérieure, qui est identique, un modèle de questions-réponses facilite la démarche de l'apprenant. De même, quelques expressions sont introduites visant à la reformulation de l'information dans le cas où celle-ci ne serait pas comprise. Enfin, comme les étudiants sont obligés d'épeler, nous avons pensé qu'il est intéressant d'introduire à ce niveau de l'apprentissage des termes propres à l'accentuation du français.

La partie inférieure représente le tableau à compléter.

Pour une meilleure visualisation, voici ci-dessous reproduite la totalité des données.

Prénom	Nom de famille	Nationalité	Profession	Âge	Situation de famille	Habite à:
Thierry	Valbert	français	employé	Trente-cinq (35)	marié	Paris
Viviane	Léonard	canadienne	médecin	Quarante-deux (42)	divorcée	Québec
Kim	Lee	coréenne	vendeuse	Vingt-deux (22)	célibataire	Séoul
Petra	Klauss	allemande	musicienne	Vingt (20)	célibataire	Berlin

4.2.4 Retranscription des documents.

Informations communes pour les étudiants A et B: Yuko

Qu'est-ce que c'est, le nom (de famille) de Yuko ? C'est Kobayashi.

C'est quoi, le nom de Yuko ? Kobayashi.

Comment ça s'écrit ? K.O.B.A.Y.A.S.H.I.

Vous *connaissez* la nationalité de mademoiselle Kobayashi ? Oui, elle est japonaise. (*connaître*)

Tu *connais* le prénom de mademoiselle Kobayashi ? (*connaître*)

Oui, c'est Yuko.

Tu *connais* la profession de Yuko ? Oui, elle *est* employée. (*être*)

Yuko, elle *fait* quoi dans la vie ? Elle est employée. (*faire*)

Tu *connais* l'âge de Yuko ? Oui, elle *a* vingt ans (20). (*avoir*)

Yuko, elle est mariée ?

Oui, elle est mariée et elle a deux enfants.

Elle *habite* où ? (*habiter*)

わからないとき ... (quand vous ne comprenez pas ...):

Pardon, encore une fois s'il te plaît !

Répète s'il te plaît !

Comment ?

Je ne comprends pas, encore une fois s'il te plaît !

Plus doucement, s'il te plaît !

Pour épeler ...

- : trait d'union
- é: «e» accent aigu
- è: «e» accent grave
- ê: «e» accent circonflexe
- ç: «c» cédille
- l': «l» apostrophe
- ll: deux «l»
- ï: «i» tréma

Tableau correspondant à l'étudiant A

Prénom	Nom de famille	Nationalité	Profession	Âge	Situation de famille	Habite à:
Thierry		français		Trente-cinq (35)		Paris
	Léonard		médecin		divorcée	
Kim		coréenne		Vingt-deux (22)		Séoul
	Klauss		musicienne		célibataire	

Tableau correspondant à l'étudiant B

Prénom	Nom de famille	Nationalité	Profession	Âge	Situation de famille	Habite à:
	Prada		employé		marié	
Viviane		canadienne		Quarante-deux (42)		Québec
	Lee		vendeuse		célibataire	
Petra		allemande		Vingt (20)		Berlin

4.3 Activité (2)

Comme nous l'avons exposé précédemment, l'épistémologie de Piaget a donné lieu à de multiples controverses. En effet, les néopiagetiens remettent en question le concept d'égoïsme et posent comme postulat de base que tout développement se construit grâce aux relations sociales. Ce point de vue va à l'encontre du constructivisme en considérant que l'apprentissage social précède le développement interne de l'individu: *«Le seul apprentissage*

valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser»²⁷ (Vygotsky). Le fait de considérer que le sujet est relié à la réalité sociale nous conduit à privilégier une pédagogie dite de médiation dont le représentant est, dans notre contexte, l'enseignant. Ce dernier endosse par ce fait le rôle de médiateur et va aider l'étudiant dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Vygotsky considère que les apprentissages sont effectifs si ces derniers se situent dans une «*zone proximale de développement*» (ZPD) qui rend compte de la différence entre la capacité d'une personne à faire quelque chose toute seule et celle avec l'aide d'autrui. L'enseignant aura pour tâche d'évaluer cette distance cognitive. Dans la continuité des travaux de Vygotsky et en s'appuyant sur le concept de ZPD, Bruner va introduire une notion clé: «*l'étaillage*». C'est en quelque sorte un processus de soutien qui désigne «*l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte [...]*»²⁸ qui «*[...]permettent à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ*»²⁹. En d'autres termes, l'étaillage permet d'aider les apprenants à résoudre une difficulté, à atteindre un objectif qui aurait été laborieux sans l'assistance d'un enseignant. La conception brunérienne de la médiation met en valeur six caractéristiques essentielles de la fonction d'étaillage sur lesquelles nous baserons le déroulement pédagogique des tableaux communicatifs.

L'exercice qui va suivre diffère de l'exercice précédent dans le sens où il s'effectue d'une manière semi-dirigée. En effet, l'étudiant est plus libre dans la formulation des données car il devra non seulement comprendre et compléter des informations mais aussi expliquer des points qui le concernent.

4.3.1 Objectifs

Ils sont également pluriels à savoir:

- * donner un avis, parler de son petit travail, exprimer la fréquence ;
- * réutilisation lexicale: l'heure, les nombres, les lieux de la ville, les transports ...;
- * pratique des verbes à toutes les personnes en contexte, c'est-à-dire dans une situation de communication.

4.3.2 Document distribué

Une copie de format B4 est distribuée à chaque personne. La partie commune à tous les étudiants se trouve à gauche. Le tableau à compléter se trouve à droite.

Exemple: Véronique

1. Où ?

Où est-ce que Véronique travaille ? Elle travaille où ? Où travaille-t-elle ?

Elle fait quoi comme petit boulot ? Qu'est-ce qu'elle fait comme petit travail ?

答: *Elle travaille dans une boutique.*

2. Quand ?

Elle travaille quand ? Quand est-ce qu'elle travaille ? Quand travaille-t-elle ?

Elle travaille quel(s) jour(s) ?

答: *Elle travaille tous les jours.*

3. Comment ?

Comment elle va au travail ? Comment est-ce qu'elle va au travail ? Comment va-t-elle au travail ? Comment elle va travailler ?

答: *Elle va au travail en scooter.*

Elle va travailler à la boutique en scooter.

4. Combien ?

Elle gagne combien ? Combien est-ce qu'elle gagne ? Combien gagne-t-elle ?

答: *Elle gagne huit cents yen de l'heure.*

5. De quelle heure à quelle heure ?

Elle travaille de quelle heure à quelle heure ?

答: *Elle travaille de 11:00 (onze heures) à 4:00 (quatre heures) de l'après-midi.*

Elle commence à quelle heure ? A quelle heure commence-t-elle ?

答: *Elle commence à onze heures (du matin).*

Elle finit à quelle heure ? A quelle heure finit-elle ?

答: *Elle finit à quatre heures (de l'après-midi).*

6. C'est comment son petit boulot ?

C'est comment le petit boulot de Véronique ? C'est comment son petit boulot ?

(C'est comment ton / son / votre / leur petit boulot ?)

答: *C'est intéressant.*

C'est facile // C'est difficile

C'est bien payé // C'est mal payé

L'ambiance est bonne // L'ambiance est mauvaise

Le chef est gentil // le chef est méchant

C'est fatigant mais c'est amusant et en plus c'est à côté de chez moi

Tableaux

Ils font un petit travail	Véronique	Paul	Martine et Aurélie	Nous	自分のこと	相手のこと
Où ?	<i>Dans une boutique</i>	Dans un café	Dans un restaurant	Dans une boulangerie		
Quand ?	<i>Tous les jours</i>	Le lundi et le mercredi	Le samedi et le dimanche	Le vendredi		
Comment ?	<i>En scooter</i>	En métro	En vélo	À pied		
Combien ?	<i>800 yen</i>	900 yen	1200 yen	850 yen		
De quelle à quelle heure ?	<i>De 11:00 à 4:00 de l'après-midi</i>	De 2:00 à 7:00 du soir	De 6:00 à 1:00 du matin	De 7:00 à midi		
C'est comment ?	<i>C'est intéressant</i>	C'est difficile mais le chef est gentil	C'est fatigant mais bien payé	C'est à côté de chez nous		

Théories d'apprentissage et activités pédagogiques

Ils font un petit travail	Véronique	Paul	Martine et Aurélie	Nous	自分のこと	相手のこと
Où ?	<i>Dans une boutique</i>		Dans un restaurant			
Quand ?	<i>Tous les jours</i>	Le lundi et le mercredi		Le vendredi		
Comment ?	<i>En scooter</i>		En vélo			
Combien ?	<i>800 yen</i>	900 yen		850 yen		
De quelle à quelle heure ?	<i>De 11:00 à 4:00 de l'après-midi</i>	De 2:00 à 7:00 du soir		De 7:00 à midi		
C'est comment ?	<i>C'est intéressant</i>		C'est fatigant mais bien payé			

Ils font un petit travail	Véronique	Paul	Martine et Aurélie	Nous	自分のこと	相手のこと
Où ?	<i>Dans une boutique</i>	Dans un café		Dans une boulangerie		
Quand ?	<i>Tous les jours</i>		Le samedi et le dimanche			
Comment ?	<i>En scooter</i>	En métro		A pied		
Combien ?	<i>800 yen</i>		1200 yen			
De quelle à quelle heure ?	<i>De 11:00 à 4:00 de l'après-midi</i>		De 6:00 à 1:00 du matin			
C'est comment ?	<i>C'est intéressant</i>	C'est difficile mais le chef est gentil		C'est à côté de chez nous		

4.3.3 Déroulement

D'après Bruner, le processus de soutien commence avec:

* L'enrôlement

Il s'agit en fait d'éveiller l'intérêt, de faire en sorte que l'apprenant ne se disperse pas, soit concentré. Pour entrer directement dans le vif du sujet, le professeur lit l'exemple en demandant aux étudiants de répéter. Cette phase peut s'accompagner d'explications supplémentaires pour savoir si le sens des différentes rubriques est bien compris. À ce stade, ils doivent se rendre compte que les numéros de 1 à 6 correspondent aux parties du tableau à compléter. Ces derniers sont des réponses à quelques questions basiques qui servent à bien connaître le cadre d'énonciation à savoir: où ? Quand ? Combien ? Comment ? Quoi ? Les étudiants doivent aussi être attentifs à la manière de formuler leurs questions.

* La réduction des degrés de liberté

Il convient de ne pas égarer l'apprenant ; pour ce faire il faut lui proposer une activité réalisable. En effet, une tâche trop complexe aussi bien quantitativement que qualitativement risquerait de le décourager. Il s'agit donc de réduire les difficultés.

* Le maintien de l'orientation

Lors des échanges, il est nécessaire d'éviter la dispersion qui peut s'expliquer par une baisse d'intérêt due à l'exercice, par une difficulté, par l'envie de parler d'autre chose etc.

* La signalisation des caractéristiques déterminantes

Par exemple, dans l'exercice proposé, il sera utile de faire remarquer le point suivant relatif à la formulation des questions. En effet, pour rendre cette partie la plus explicite possible, il est vivement conseillé d'écrire au tableau les consignes suivantes:

Martine et Aurélie の場合 (dans le cas de): utilisation de la forme plurielle dans l'interrogation.

«Où est-ce que Martine et Aurélie travaillent ? Elles ... »

Nousの場合 (dans le cas de): utilisation de la forme «vous» dans la question et de «nous» dans la réponse.

«Où est-ce que vous travaillez ? Nous ... »

相手の場合 (dans la cas de votre partenaire): utilisation de la forme «tu» dans la question, quant à la réponse, elle est formulée à la première personne mais retranscrite à la troisième personne dans le tableau.

«Où est-ce que tu travailles ? Je ... »

* Contrôle de la frustration.

Tout au long de la séance, l'enseignant doit être attentif au progrès réalisé par les apprenants. Il doit les soutenir, les aider à ne pas se décourager, à évaluer leur travail mais surtout à ne pas être trop directif.

* La démonstration ou présentation de modèles

Cette activité peut déboucher sur une présentation devant la classe. Une personne expose devant tout le monde le petit travail de son partenaire. De même, on peut demander à chacun de remettre un compte rendu de son tableau sous forme d'unités phrastiques complètes.

Conclusion

Cet article a permis de présenter deux activités didactiques tout en se référant à des réflexions théoriques en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. La première activité s'est inspirée du courant behavioriste et a insisté sur certaines étapes nécessaires en début d'apprentissage comme, par exemple, l'acquisition d'automatismes par la répétition. La seconde activité, tout en s'appuyant sur les travaux de Vygotski et de Bruner, a mis en avant le rôle de médiateur de l'enseignant.

Notes

- 1 GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, cités par VÉRONIQUE, Daniel, dans *La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de Langues étrangères et à ses activités d'appropriation*, Études de linguistique appliquée, numéro 105, Didier Érudition, janvier-mars 1997, p. 96.
- 2 VÉRONIQUE, Daniel, idem, p. 96.
- 3 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001, p. 89.

- 4 CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S., *Le point sur la phonétique*, Sous la direction de GERMAIN, Claude, CLE International, 1998, p. 18.
- 5 Op. cit., p. 77.
- 6 KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, Éditions du Seuil, juin 1996, p. 51.
- 7 GOFFMAN, Erving, cité par KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *ibid.*, p. 51.
- 8 DEBYSER, Francis, cité par CHALARON, Marie-Laure, *UE/Module: Évolution méthodologique de l'enseignement/apprentissage du FLE*, cours de maîtrise de FLE, Université Stendhal, CNED, p. 71.
- 9 GIRARD, Denis, cité par PUREN, Christian, *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, Études de linguistique appliquée, numéro 100, Didier Érudition, octobre-décembre 1995, p. 141.
- 10 COURTILLON, Janine, *Élaborer un cours de F.L.E.*, Hachette, 2003, p. 14.
- 11 PORCHER, Louis, cité par POTHIER, Maguy, *Développer l'autonomie de l'apprenant grâce au multimédia ?*, http://www.france.sk/culturel/coll_developper.htm, p. 1.
- 12 HOLEC, Henri, cité par POTHIER, Maguy, *idem*, p. 3.
- 13 DALGALIAN, Gilbert, cité par MANGENOT, François, *Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues*, http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/autonomi.doc, p. 2.
- 14 DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Éditeur ESF, 1992, p. 104.
- 15 LECOMTE, Philippe, cité par RÉZEAU, Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, (chapitre 2)*, Thèse de doctorat, perso.wanadoo.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2_-3.html.
- 16 LECOMTE, Philippe, cité par RÉZEAU, Joseph, *ibid.*
- 17 LECOMTE, Philippe, cité par RÉZEAU, Joseph, *ibid.*
- 18 BAILLY, E, cité par RÉZEAU, Joseph, *op. cit.*
- 19 *Ibid.*
- 20 GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, 1991, p. 15.
- 21 PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, Collection Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 1966, p. 7.
- 22 *Idem*, p. 15.
- 23 *op. cit.*, p. 79.
- 24 BORBALAN-RUANO, J-C. (coordonné par), *Éduquer et Former*, Éditions

Sciences Humaines, p. 85.

25 Idem, p. 85.

26 GAONAC'H, D., op. cit., p. 24.

27 CHEVALEYRE, Chantal, *Synthèse des notes prises lors de l'intervention de THUILIER Odile: L'apprentissage dans le champ de la psychologie*, <http://chevaleyre.com/cc/Apprentissage/apprent4.htm>, p. 9.

28 *Le socioconstructivisme*, [www.2.toulouse.iufm.fr/pe/Form Trans/socioconstructivisme.html](http://www.2.toulouse.iufm.fr/pe/Form%20Trans/socioconstructivisme.html)

29 Idem.

Bibliographie

BORBALAN-RUANO, J-C. (coordonné par), *Éduquer et Former*, Éditions Sciences Humaines, 2001.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOURDAGES, J. S., *Le point sur la phonétique*, CLE International, 1998.

COURTILLON, J., *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2003.

DEVELAY, M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Éditeur ESF, 1992.

L'Asiathèque éditions, Le Sycomore, 1982.

DUFEU, B., *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette, 1996.

GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., *La conversation*, Collection Mémo, Éditions du Seuil, 1996.

PIAGET, J., *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Collection: «Que sais-je ?», 1966.

PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, 1988.

Reuves

Études de linguistique appliquée, *Où en est le communicatif ?*, Coordonné par ATIENZA, J-L., et al., Numéro 100, Didier Érudition, Octobre-décembre 1995.

Études de linguistique appliquée, *Du concept en didactique des langues étrangères*, Coordonné par GALISSON, R., PUREN, C., Numéro 105, Didier Érudition, Janvier-mars 1997.

Sitographie

- CHEVALEYRE, C., *L'apprentissage dans le champ de la psychologie, Synthèse des notes prises lors de l'intervention de THUILLIER, O.*, 1998, <http://www.chevaleyre.com/cc/Apprentissage/apprent4.htm>
- FLYE SAINTE MARIE, A., *Quelle construction de la compétence interculturelle au sein des apprentissages ?*, paru dans Actes des colloques FIPF, <http://www.fipf.com/actes4.htm>
- MANGENOT, F., *Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues*, http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/autonomi.doc
- MÉNARD, L., *VYGOTSKY, la construction sociale des savoirs*, 2002, Version HTML du fichier: <http://www.protic.net/profs/menardl/articles/vygotsky.cfm>
- POTHIER, M., *Développer l'autonomie de l'apprenant grâce au multimédia ?*, http://www.france.sk/culturel/coll_developper.htm
- RÉZEAU, J., *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Thèse de doctorat, 2001. <http://perso.wanadoo.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2-3.html>
- IUFM Midi-Pyrénées, *Le socioconstructivisme, Etayage et format d'échange*, www.2.toulouse.iufm.fr/pe/FormTrans/socioconstructivisme.html

Divers

- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Éditions Didier, 2001.
- CHALARON, M-L., *UE / Module: Évolution méthodologique de l'enseignement/apprentissage du FLE*, Cours de Maîtrise de F.L.E., CNED.