

Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères

Dao Anh Huong
BCLE - Ambassade de France au Vietnam
Dao.Anh.Huong@espace-ccfhanoi.org



Synergies Pays riverains du Mékong n° 1 - 2010
pp. 175-183

Résumé : *Le métier d'enseignant ne peut pas être détaché du métier d'élève, parce que d'une part l'apprenant, ayant autant de représentations familiales, scolaires et sociales que l'enseignant, est le centre du processus de la construction de sa personnalité, à travers ses activités d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant ne peut pas réussir son enseignement, même sa formation initiale et continue ne sont pas efficacement mise en place, si toutes les spécificités diversifiées de l'apprenant ne sont pas prises en compte. Afin de mieux comprendre le métier d'élève, il faudrait comprendre l'acte d'apprendre, l'école, les lois d'apprendre, le savoir, pour appréhender des impacts de l'apprentissage d'une langue étrangère sur la construction du savoir chez l'apprenant. Dans le cadre de cette communication, nous allons parler de notions concernant l'apprentissage et l'école qui exercent, de manière indiscutable, sur l'appropriation de savoirs ainsi que la construction de la personnalité de l'apprenant.*

Mots-clés: *métier d'enseignant, métier d'élève, école, l'apprentissage d'une langue étrangère, appropriation de, personnalité de l'apprenant*

Summary: *The teaching profession can not be detached from the role as students, because one part of the learner, with as many representations family, school and social teacher, is the center of the process of building its personality, through her learning activities. Thus, the teacher can not get his education, even his initial and continuing training are not effectively implemented, if all the diverse characteristics of the learner are not taken into account. To better understand the role as students, should understand the act of learning, schools, laws of learning, knowledge to understand the impact of learning a foreign language on the construction of knowledge in the learner. Through this communication, we will discuss ideas about learning and school practice, unmistakably, on the appropriation of knowledge and building the personality of the learner.*

Keywords: *teaching profession, act of learning, school, learning a foreign language, appropriation of knowledge, personality of the learner*

1- Qu'est-ce qu'apprendre ?

La première proposition de définition que nous présentons est « *apprendre est un phénomène complexe, dans lequel interviennent une multitude de facteurs en interaction, cognitifs, affectifs ou encore motivationnels* » (J.-M. Asensio et autres, 2000 : 37). Bien que l'apprentissage appartienne d'abord aux structures biologiques de l'élève, il subit également des influences du milieu social et familial ainsi que du milieu didactique et pédagogique. C'est ainsi qu'il existe des variables personnalisées en même temps que d'autres variables d'ordre objectif, qui conduisent chaque apprenant à s'approprier les savoirs et à acquérir les savoir-faire différemment. Cela oriente l'acte d'enseignement vers des différenciations pédagogiques possibles.

L'acte d'apprendre est processus ou produit ? Cette problématique est bien analysée par P. Maubant (2000 : 42-88) et elle montre que l'acte d'apprendre est l'ensemble du processus social de prélèvement d'informations et de transformation du sujet-apprenant.

Selon le triangle pédagogique conçu par J. Houssaye (1992), le processus « *apprentissage* » est toujours en relation avec un autre processus qu'est celui de « *former* » et le « *savoir* », objet de ces deux processus. L'apprentissage se définit par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, l'enseignant n'est plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement. L'enseignant est davantage un organisateur de situations de formation (instruction et éducation) qui met immédiatement en contact les deux principaux facteurs ci-dessus, en attachant beaucoup plus d'attention au processus d'appropriation de savoir mis en place par l'apprenant qu'à la présence de l'enseignant, comme affirme J. Houssaye (op. cit : 47) « *Elèves et savoir sont donc ici sujets qui se reconnaissent comme tels et l'enseignant tient la place du mort* ».

Apprendre est considéré comme « *la capacité de modifier, de façon plus ou moins stable, le comportement sur la base de l'expérience, constitue l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain ou animal aux variations du milieu, au-delà des simples réactions biologiquement déterminées (instinctives)* ». (V. Castellotti et M. De Carlo : 46). De ce point de vue, en faisant une étude dynamique des processus d'apprentissage, on doit prendre en compte de nombreux facteurs comme les aspects particuliers du milieu, la motivation, les conditions cognitives et les potentiels intellectuels... de l'apprenant. Par ailleurs, l'apprentissage possède aussi ses propres lois qui le régissent et que nous devons connaître.

1.1- Apprendre est un processus social et cognitif

Puisque l'apprentissage est défini comme un processus social, dans lequel l'institution familiale et l'institution scolaire participent activement au fonctionnement des comportements d'apprentissage de l'apprenant, l'axe de la communication et de l'expression sont le révélateur de comportements d'apprentissage. De plus, il est préférable de rappeler que l'acquisition du

langage chez les individus contribue à la mise en œuvre des fonctionnements cognitifs (P. Maubant, 2000 : 46). Les pratiques langagières et les structures cognitives entretiennent une relation étroite et interdépendante.

Effectivement, certains mécanismes particuliers, notamment, d'anticipation, de rétroaction, de synchronisation existent dans des situations de communication. Et ces mécanismes révèlent aussi combien les pratiques langagières interagissent sur le fonctionnement cognitif.

- Les pratiques langagières, qu'elles soient orales ou écrites, permettent à l'apprenant d'analyser la situation de communication comportant les objectifs, l'intention de communication et l'appréciation des caractéristiques du récepteur du message. Elles font appel à la création d'une capacité d'analyse du système linguistique et incitent l'apprenant-sujet de la communication à réfléchir sur la langue elle-même. Cette relation langage-cognition s'exerce également de manière réflexive. Elle est aussi affirmée par les propos de R. Delamotte-Legrand :

« En interaction avec des interlocuteurs, divers dans leurs pratiques et dans leurs compétences, tout enfant qui acquiert le langage construit petit à petit cet ensemble de savoirs socialisés qui marque son accession progressive au statut de partenaire social. Cet ensemble de savoirs quotidiens et de savoir-faire communicatif constitue pour le locuteur en langue maternelle un arrière-fond de préconstruits qu'il partage avec des interlocuteurs natifs de la même langue et qui permet d'établir un implicite fait de connivences, de connaissances et de convenances. »

R. Delamotte-Legrand (1996 : 66)

- Les résultats de quelques recherches montrent que certaines structures cognitives spécifiques révèlent des difficultés d'accession à l'acquisition et à la maîtrise du langage comme : l'absence d'analyse d'une situation donnée, la difficulté à réaliser une stratégie métalinguistique, à se situer dans l'espace et dans le temps, le problème dans la relation avec autrui. En fait, le fonctionnement cognitif dépend de la maîtrise des comportements langagiers. Il existe donc une interaction étroite entre le fonctionnement cognitif et le fonctionnement langagier. Deux grands facteurs semblent exercer un impact sur les comportements langagiers et sur la structuration cognitive.

- A propos, dans toute situation d'apprentissage où se déroulent les pratiques langagières et la construction du système cognitif, il convient de rappeler l'importance des interactions entre le sujet et son environnement. Les pratiques de communication passent par l'échange avec les pairs, quel que soit leur groupe d'appartenance, les sujets participent à ces échanges. Ils ont l'occasion d'explorer et de déceler initialement leurs savoirs différenciés constitutifs de leur itinéraire grâce au travail dans leur groupe, qui « *permet collectivement la découverte et le repérage initial de savoirs face à une question ou sur la base d'un problème. Il permet dans une logique de reformulation, de laisser du temps au temps : le temps à chacun de redire avec ses mots propres, une notion qui vient d'être découverte ou présentée. Enfin, dans une logique d'appui, le groupe autorise des remédiations, c'est-à-dire, du soutien, puisque le groupe*

rend la tâche d'évaluation ou de révision plus facile à chaque apprenant grâce aux ressources collectives du groupe. » (E. Delamotte, 1999 : 74).

1.2 - Apprendre est un processus de prélèvement d'information

Cette approche est le prolongement de la définition précédente que l'apprentissage est un processus cognitif, dans la mesure où elle participe à la définition d'une des actions mises en œuvre par l'apprenant dans son interaction avec l'environnement. Le processus de prélèvement d'informations comprend quatre phases (anticipation, attention et observation, généralisation ou transfert, évaluation) qui font de l'apprentissage à la fois un processus cognitif et un processus affectif.

1.3 - Apprendre est un processus de ruptures et de constructions

Les représentations sont définies par G. et J. Pastiaux (1997 : 64) comme « *les conceptions déjà là* » et comme « *la structure de pensée sous-jacente* ». Cela ne veut pas désigner ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine en classe, soit toute activité mentale ou langagière de celui-ci au milieu scolaire. Les représentations forment au contraire une grille de lecture, d'interprétation ou de prévision de la réalité dont dépend l'activité intellectuelle de l'élève. D'après les auteurs, avant de commencer un apprentissage, les apprenants ont déjà des idées sur les savoirs qu'on va leur enseigner. C'est à travers celles-ci qu'ils essaient de comprendre les instructions de l'enseignant ou qu'ils interprètent les documents fournis. Et ce sont ces représentations qui constituent les obstacles pendant le processus d'apprentissage.

Si l'on ne prend pas en compte ces conceptions préexistantes, sans les faire expliciter, le savoir échappe à l'élève. Ainsi, tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales. L'élève peut s'approprier véritablement les savoirs scolaires grâce à la confrontation de ses propres représentations avec des informations nouvelles.

Les représentations collectives de l'école, d'après M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999 : 59-61), sont attachées à des représentations d'ordre sociologique et psychologique. Elles expriment un état du groupe social, sa réaction face à un contexte, la conception qu'il a de son intérêt propre. Ainsi, tout projet d'éducation doit prendre en compte des conditions psychologiques et sociales dans lesquelles l'apprenant s'est développé et évite le risque de renforcer un mode de structuration rigide qui refuse la structuration cognitive de l'apprentissage. Sans cette prise en compte, ce serait hypothéquer l'avenir qui entrave tout développement de l'autonomie et de l'autonomisation de l'apprenant. Les représentations de l'apprentissage sont liées à l'expérience scolaire. Elles concernent l'image de soi, de l'enseignement et de la relation éducative.

1.4 - Apprendre, un processus de transformation du sujet apprenant

A partir des travaux de Piaget qui proposent à l'enseignant d'adapter son programme d'enseignement à l'évolution du développement de l'apprenant, et

de ceux de Vygotsky qui mettent en lumière le rôle important de la formation dans la création des conditions de l'évolution cognitive du sujet, l'acte d'apprendre est conçu comme un processus de transformation, transformation du monde et de soi-même. Plus particulièrement comme l'écrit Piaget, « *L'acquisition du langage ne révèle ni de l'hérédité pure, ni de l'apprentissage pur, mais de l'interaction entre un bagage génétique et un environnement. Autrement dit, au contact du monde (des objets en particulier), une lente maturation du sujet s'accomplit, qui obéit à un cadre conceptuel préexistant, sans lequel rien ne serait possible.* » (dans R. Galisson, 1989 : 46).

En effet, lorsque l'apprenant va en classe, environnement social et linguistique très spécialisé, il découvre le réel, il l'explore, il l'investit et il construit une anticipation de ce qu'il sera à l'issue de cette rencontre. Nous pouvons dire qu'il cherche. Quand il transforme sa première représentation et qu'il élabore ensuite une nouvelle représentation du réel, nous pouvons dire qu'il rompt et qu'il construit : il produit des hypothèses de sens sur le monde. Nous pouvons dire qu'il apprend. Enfin, lorsqu'il décide de valider ses hypothèses de sens sur le monde, nous pouvons dire qu'il agit. Au contraire, il conviendrait de rappeler que certaines acquisitions cognitives sont des conditions du développement social et affectif de l'apprenant.

En guise de conclusion de cette partie, par « *acte d'apprendre* », nous entendons un processus cognitif, social, dans lequel les pratiques langagières et les structures cognitives entretiennent des rapports indétachables, un processus de prélèvement d'informations constitué de quatre phases organisées qui peuvent servir de points d'appui à l'apprenant au cours de sa formation, un processus de déstructuration et de construction des représentations de l'apprenant, du groupe scolaire, et de sa famille, où se construit sa double dimension identitaire, cognitive et affective, et enfin un processus de transformation du monde et de soi-même, au cours duquel le sujet-apprenant autonome cherche, apprend (remet en cause les représentations, en construit les nouvelles) et agit, réagit aussi. Par conséquent, l'enseignant ainsi que le formateur de formateurs doivent tenir compte de tous ces paramètres afin d'en exploiter les aspects positifs et de limiter les aspects négatifs du processus d'apprentissage, dans le but de le rendre le plus efficace possible.

2 - Le métier d'élève et l'école

D'abord, l'école est bien le lieu où l'élève peut faire des découvertes, faites de manière implicite ou explicite, consciente ou inconsciente. Ces explorations concernent non seulement les savoirs mais aussi les normes du parler correct, du bien écrire, du comportement d'un bon élève, les lois sociales pour « *être scolairement correct* » (J.-M. Asensio et autres, 2000 : 11). Ces faits structurent autant la personne que le fait la famille ou la rue, la découverte des autres et de soi-même.

A l'école, l'apprenant a l'occasion de découvrir les autres, mais ceux-ci ne sont pas ses copains ayant les mêmes goûts ou les mêmes conditions de vie familiale, ils ne sont que les amis d'une même classe. En fait, l'enfant ne choisit jamais

sa classe, rarement sa place. La socialisation est d'abord obligation à faire avec les autres, sous le regard permanent de chacun. « *Découvrir les autres, c'est faire l'apprentissage de l'imprévu, de l'interdit, de l'obligation. C'est intérioriser la sociabilité, les arbitraires à partir de laquelle cette socialité se construit, chaque élève étant, selon les circonstances (avec les adultes ou les autres jeunes) partie prenante ou exclu des règles. L'école est le temps des copains et des rivaux, des identifications et des rejets, des transferts et des projections fortement modélisatrices pour l'avenir* » (op. cit. : 12).

Puis la socialisation est la socialisation langagière de l'apprenant à laquelle nous devons attacher une attention particulière, parce que les pratiques langagières et les fonctionnements cognitifs se trouvent en étroite relation. Cette notion consiste d'une part en la maîtrise de la langue (ou des langues) des personnes autour de lui, et d'autre part en la maîtrise de tous les moyens discursifs (mise en scènes des actes de parole, emploi de divers jeux de langage, monologique, dialogique) et communicatif (vocaux, mimiques, gestes, posturaux). Toutes les instances de socialisation (famille, école, société) sont des lieux où se réalise la personne sociale de l'apprenant, car il interagit avec des personnes diverses ayant des statuts, donc des discours différents. A travers ces instances, il apprend aussi la diversité des rapports intersubjectifs et interpersonnels qui sont la source des processus identitaires, d'individuation et de la variation linguistique (R. Delamotte-Legrand, 2003-2004 : 8).

Toute sa vie durant, son identité personnelle se construit et se construira en grande partie à partir de l'image que les autres lui renvoient. L'école est le lieu dans lequel la confiance en soi ou l'image de soi se nourrit et se nourrit de ce que chacun lui renvoie (adultes, pairs, proches ou lointains, en classe et dans la cour). En découvrant la culture et les autres, l'élève se construit dans la proximité ou la distance à des valeurs, des codes sociaux ou familiaux, des savoirs, des comportements qu'il construit aussi ailleurs, dans les associations et la famille.

Plus précisément, l'école est un lieu de construction des personnalités, par, grâce, contre, à cause des autres, des savoirs et des codes et des règles. En ce sens, l'école est le lieu d'accès à l'universalité par les valeurs qui y dominent, les savoirs qui s'accumulent, et les méthodes qui se développent. Mais cette universalité, en permettant d'estimer la dimension de l'« *humanité* », conduit simultanément l'apprenant à mieux comprendre sa propre singularité pleine de capacités intellectuelles et de qualités humaines.

En résumé, l'école est bien un lieu de construction de soi par la confrontation avec les autres actuels comme son enseignant, ses amis, et passés tels que les savoirs déjà acquis.

Puis l'école est un lieu d'accès au savoir. Les savoirs disciplinaires doivent créer des occasions de découvrir le monde, les autres hommes et leur culture, soi-même, ainsi que le sens des savoirs. A l'école l'apprenant doit donc se les approprier plutôt que les acquérir.

Les savoirs que transmet l'école, d'après J.-P. Astolfi (1992 : 45) ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ils ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques. Mais ils sont des savoirs propositionnels, proches seulement des savoirs pratiques. Ces savoirs résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, pourtant disjointes, dont l'emploi se trouve limité à des situations singulièrement de la didactique scolaire. Il existe certaines relations entre savoir, information et connaissance.

Ensuite l'école est un lieu de fabrique de temps, d'espace et de communication. Il convient de distinguer le temps vécu par les apprenants au quotidien de celui auquel réfèrent les programmes enseignés. En réalité, c'est le temps scolaire qui gère les apprentissages, ce ne sont pas les apprentissages qui gèrent le temps scolaire. De l'école à l'université, c'est le plus souvent les emplois du temps qui ponctuent les activités, qui conduisent à une grande régularité, source d'ennui. Le temps scolaire est donc un temps monotone entièrement prédéterminé.

Le temps est un cadre organisateur de la pensée qui agit à notre insu sur notre manière de voir le monde. Si l'enseignant ne sait pas apprendre à ses élèves à apprécier le temps qui leur sera nécessaire pour prendre des notes, poser des questions adéquates aux contenus d'apprentissage, mettre en place des jeux de rôles, des discussions, faire des exercices, réviser ce qu'ils ont acquis en classe ou à la maison..., afin qu'ils puissent mener de façon autonome leur apprentissage, l'enseignant risque de les démunir de la responsabilité de leur apprentissage.

L'espace scolaire est un espace pauvre, impersonnel et restreint. En réalité, les élèves doivent travailler dans une classe à surface limitée. Pour les élèves des pays industrialisés, ce problème est moins grave que pour ceux des pays en voie de développement comme le Vietnam. Les difficultés de la communication ne sont pas les mêmes pour une classe de vingt-cinq à trente personnes et pour une autre classe de cinquante à soixante élèves. L'augmentation de l'effectif des élèves provoque naturellement des problèmes autres que celui de communication, tels que la gestion pédagogique et administrative de la classe, la distribution des activités et les tours de paroles, la vérification de la compréhension des élèves... L'espace paraît plus large quand il y a moins d'élèves. Alors un grand espace avec un nombre d'élève limité facilitera l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle discipline et particulièrement pour une classe de langue. Puisque l'apprentissage d'une langue exige l'organisation des jeux de rôles, des circulations, des déplacements, de la part des apprenants et de l'enseignant.

Pour diminuer diverses difficultés d'ordre didactique et pédagogique dues à l'espace de la classe, l'enseignant doit réfléchir avec les élèves, à la manière d'aménager cet espace, de le rendre le plus proche possible d'un lieu de vie, d'en faire un lieu de séjour agréable grâce à quelques décorations. Il peut afficher une carte de France, des photos de monuments historiques français, une affiche sur un événement actuel... L'enseignant pourrait créer à l'école certains liens dialectiques entre le contenant et le contenu, en transformant l'école, milieu subi parce que contraint, en un milieu choisi, un véritable cadre de travail agréable et de partage.

Il n'y a pas d'apprentissage sans échange. A part les explications de la leçon de l'enseignant et l'interaction pédagogique entre enseignant et apprenants, il y a d'autres types de communication qui se passent en classe. De plus, il existe également le réseau des bavardages, des messes basses, le temps d'échanges d'objets divers, des lectures silencieuses, des jeux, même des rêves ailleurs, qui se déroulent généralement à l'abri du regard et de la conscience de l'enseignant. L'apprenant fait semblant de prendre part à l'activité scolaire, tout en faisant autre chose que suivre la leçon. Aussi, l'apprenant exerce-t-il le métier d'élève : faire, ne pas faire, participer, se mettre à la distance, rêver, s'isoler mentalement, se laisser distraire, distraire... Dans ce cas, l'enseignant doit être conscient de tout ce qui se passe en classe, même le silence de tel ou tel élève, le silence ne veut pas dire la non communication. Son silence traduit parfois l'incompréhension des explications de l'enseignant qui ne sont pas adaptées à son niveau, ni à ses expériences, ou le refus de participation à l'activité mise en œuvre en commun par toute la classe ou par son groupe ; mais le silence manifeste encore la réflexion de l'élève sur un autre sujet : peut-être vient-il d'avoir une mauvaise note, il pense le reproche de ses parents, ou il va avoir quelques projets pour le week-end.

En résumé, l'enseignant doit comprendre les problèmes suivants. Premièrement la difficulté d'être élève tient aux conditions dans lesquelles s'exerce cette activité, tout autant qu'aux activités elles-mêmes. Les conditions de temps, d'espace et de communication renvoient à une diminution de responsabilité des élèves relativement à leur cadre d'action. Deuxièmement, c'est l'adulte qui décide pour eux de la gestion du temps, de l'organisation de l'espace et des conditions de la communication. L'enfant n'est pas né pour être élève mais il doit le devenir. C'est pour cette raison que l'enseignant doit l'aider à dépasser toutes ces difficultés pour qu'il devienne un sujet-apprenant autonome et motivé.

Bibliographie

Asensio, J.-M., Astolfi, J.-P., Develay, M., 2000, *Apprentissage et didactique, Cours de Sciences de l'Education*, Université Lumière Lyon 2, Université de Rouen, 125 pages.

Astolfi, J.P., 1992, *L'école pour apprendre*, ESF (Edi.), p.p. 25-192.

Barbot, M.-J., Camatarri, G., 1999, *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, PUF, 244 pages.

Castellotti, V., De Carlos, M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, CLE International, Paris, 192 pages.

Delamotte, E., 1999, *Le commerce des langues*, Didier, Plurilinguisme et Apprentissage ENS de Fontenay, Saint-Cloud, 151 pages.

Delamotte, E., 1999, « Les Mondes du travail », Espace de travail. Espace de parole, sous la direction de Richard-Zappele, J., Collection DYALANG-Publications de l'Université de Rouen-CNRS, p.p. 87-98.

Delamotte-Légrand, R., 1996, " Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? " dans LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n°113, mars 1996, p.p. 64-71.

Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école.
Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères

Delamotte-Legrand, R., 2003-2004, Apprentissages langagiers. Recherches en acquisition/ apprentissage du langage, Université de Rouen, 89 pages.

Galisson, R., 1990a, " Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels " ans ELA n°79, juillet-septembre 1990, Didier/Erudition, Paris, pp 87-96.

Houssaye, J., 1992, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang (Ed.), Berne Francfort-Saint-Main New York, 267 pages.

Maubant, P., 2000, *Ingénierie pédagogique*, CNED, Université de Rouen, 197 pages.

Pastiaux, J. et G., 1997, *Précis de pédagogie*, Nathan, Paris, 159 pages.