

Julie Raçon
ATER Sciences du langage/ FLE/S. Université UPVD de Perpignan
Nathalie Spanghero-Gaillard
Professeur des universités. Université Toulouse II le Mirail
OCTOGONE - Laboratoire Jacques Lordat



Résumé : Les analyses des pratiques pédagogiques des enseignants de Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) et des comportements linguistiques des apprenants étrangers mettent en relief les différentes étapes de la (co-)construction de la signification en classe et le développement de compétences spécifiques par ces apprenants (compétences pouvant être réinvesties dans d'autres champs disciplinaires). Dans le contexte d'enseignement-apprentissage qui nous occupe, à savoir la classe de littérature française, les manières d'opérer des enseignants amènent les apprenants à manipuler la langue de telle sorte qu'ils ne sont pas uniquement en train d'acquérir du vocabulaire (objectif prééminent dans un cours de langue). Ils sont impliqués dans la découverte de la signification des mots et expressions en contexte tout en étant incités à mettre en relation ces mots et expressions nouveaux avec du lexique déjà connu (Bogaards, 1994). Cette opération passe par des reformulations approximatives successives durant lesquelles les apprenants sont accompagnés. La participation à ce processus d'élaboration du sens implique que l'apprenant dévoile son point de vue sur la situation, son interprétation et sa vision des événements. A partir de la reformulation, il est donc amené à discuter voire à argumenter une idée. Nous pensons que cela représente l'opération la plus complexe de l'apprentissage et peut-être la plus représentative de l'enseignement universitaire français : la capacité de l'individu à exposer un point de vue à partir de faits objectifs (les énoncés d'un texte littéraire par exemple). Dans cette contribution, nous allons montrer comment le positionnement de l'enseignant permet d'aboutir à la mise en place de la sensibilisation à l'exercice d'argumentation.

Mots-clés : Didactique cognitive, linguistique discursive, reformulation et construction de sens.

1. Protocole expérimental

Nous avons mis en place un dispositif qui nous permet l'observation d'une séquence de cours fondée sur la compréhension de textes littéraires en langue étrangère et seconde. Nous avons filmé deux classes de FLES au Département de Français Langue Etrangère de l'université Toulouse II (corpora recueillis en 2006). Les enseignantes, natives et expertes, ont proposé l'analyse de trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant (l'incipit, une partie du chapitre V et l'excipit). Les apprenants de ces classes étaient tous allophones (adultes et

jeunes adultes de toutes nationalités) et évalués de niveau B1-B2 selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Ils suivaient le cours de littérature française qui leur était proposé, en plus d'une formation universitaire dans une autre discipline des sciences humaines et sociales (SHS) ou en vue d'intégrer à la fin de l'année une licence de SHS. La licence choisie étant généralement en relation avec le parcours scolaire et universitaire déjà mené par l'apprenant dans son pays d'origine.

Ainsi, grâce à ce protocole expérimental, nous nous proposons d'analyser les pratiques pédagogiques engagées par les deux enseignantes de FLES (nommée ENS1 et ENS2) opérant dans une université française, la manière qu'elles ont d'aider les apprenants étrangers à modifier/transformer leurs représentations sur le savoir au cours d'une leçon de littérature mais aussi à développer des compétences propres aux exigences universitaires. Pour traiter l'ensemble de ces données, nous nous appuyons sur les outils théoriques proposés par la didactique cognitive des langues.

2. Éléments théoriques

La didactique cognitive des langues¹ est un concept récemment introduit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLES. Elle pourrait se définir comme « *une tentative de mobilisation - en recherche de même qu'en contexte pédagogique quotidien - des sciences cognitives en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues (...)* » (Nespoulous, 2007²). Ainsi, envisager l'apprentissage d'une langue étrangère dans une optique de didactique cognitive consisterait donc à mettre à jour les conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et les processus qui engendrent la modification des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005).

Cette entreprise nécessite une réelle prise de conscience des apports mutuels des chercheurs en sciences humaines en charge de pédagogie (didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences du langage) et en sciences cognitives (psychologie cognitive et psycholinguistique notamment). En effet, la contribution de ces disciplines permet d'étudier sous des angles complémentaires l'individu face à de nouvelles connaissances. Dans cette perspective, notre étude considère plus précisément la manière dont les participants pédagogiques arrivent d'un côté à mettre en place des pratiques didactiques (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) qui visent, de l'autre côté, une réception, intégration et mémorisation acceptables.

Par ailleurs, plusieurs recherches en psycholinguistique tendent à mettre en évidence que l'acquisition à long terme de connaissances par l'apprenant passe par une construction du savoir. Anderson (1996) propose un modèle selon lequel la représentation initiale de la langue se transforme en connaissance par l'intermédiaire de trois phases. La première, nommée « phase cognitive » engage l'apprenant dans une activité mentale consciente pour trouver du sens à la langue cible. La deuxième phase, dite « associative », définit le moment où l'apprenant a suffisamment compris et mémorisé d'énoncés de

la langue cible pour les réutiliser (savoirs procéduraux) et la dernière phase, « d'autonomisation », marque le stade où l'apprenant est en mesure d'utiliser les règles sous-jacentes de la langue sans faire référence à sa langue source.

Ces étapes mettent en évidence le rôle moteur de l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue étrangère (Dat, 2006). Cette implication résulte notamment d'un enseignement dynamique qui demande aux apprenants une participation active dans les cours. Nous avons observé à partir de notre propre expérience qu'un enseignant qui habitue l'apprenant à exposer son point de vue et à le justifier par un raisonnement ou des exemples, oblige ce dernier à formuler sa pensée et donc à rechercher dans ses connaissances les formes d'expressions linguistiques les plus appropriées. Les manipulations linguistiques qui en découlent sont à leur tour évaluées par l'enseignant. C'est à travers cette dialectique que l'apprentissage linguistique se développe tant au niveau des contenus que du mouvement de la pensée. Ainsi, la découverte d'un texte implique que l'apprenant sélectionne parmi ses connaissances celles qui correspondent à un contexte particulier. L'identification de ce contexte l'aidera aussi à mettre en relation les énoncés nouveaux avec ceux déjà connus. Ces contextes peuvent être transversaux à plusieurs disciplines universitaires rassemblées dans les sciences humaines et sociales. Par exemple, l'étude de textes littéraires partage des points communs avec l'étude de textes philosophiques, économiques ou encore historiques. Nous pouvons aussi entrevoir des éléments de ressemblance entre des formes textuelles étudiées en classe de littérature et des outils d'analyse courants en histoire de l'art et en art plastique.

C'est au travers de la reformulation, procédé langagier très fréquent en classe de langue, que nous avons observé les élaborations cognitives des participants de l'interaction et ce, au travers de leurs mouvements langagiers (Mondada & Pekarek-Doelher, 2000).

3. Analyses des pratiques pédagogiques

a. La reformulation comme procédé de construction sémantique

Premièrement, nous avons observé dans notre corpus l'existence de trois types de reformulations instaurées par l'enseignant en classe de FLES :

1. L'auto-reformulation durant laquelle l'enseignant reformule ses propres propos. Il prend à sa charge le discours en vue de faire la lumière sur la signification de l'objet en construction (Gülich & Kotschi, 1987). L'exemple suivant illustre ce procédé :

Auto-reformulation d'ENS1 lors de la construction du sens de « de boni » et « une collation »

ENS1 il réfléchit que les repas du matin (1) étant de vingt-deux sous: au lieu de trent' que coûtaient ceux du soir (0.6) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes de boni <((geste de la main gauche vers l'extérieur)) c'est-à-dire de plus> (0.3) ce qui représentait encore deux collations au pain et au s'cisson (1.7) voilà (0.9) plus deux bocks sur le boul'vard (0.8) les collations c'est c'qu'on dirait: c'est qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une

collation hein c'est un mot: en français plus sout'nu (1.3) c'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits (.) et il se mit à descendre la rue notre dame de laurette

2. Le deuxième procédé observé est l'hétéro-reformulation, durant laquelle l'enseignant reformule les propos des apprenants (*idem*). Il laisse la parole se partager entre les participants de l'interaction et tente d'explicitier et de paraphraser ce qui est énoncé, comme dans l'illustration suivante.

Hétéro-reformulation d'ENS2 lors de la construction de la signification de « une gargote à prix fixe »

ENS2 alors une gargote là ligne treize là euh qu'est-c'que c'est/ (.) c'est important/ hein (1.2) habitué de cette gargote à prix fixe (0.5) à votre avis de quoi parle-t-il/

ELE où ça/=

TAL =c'est où/=

ENS2 =c'est treize là deuxième deuxième euh (.) troisième paragraphe pardon/ (1.5) donc euh: et deux bourgeoises avec leurs maris habitués de cette gargote à prix fixe (0.8) ligne treize si vous regardez par rapport aux lignes

SHA gargote qu'est-c'que ça veut dire/

ENS2 c'est ma question/ <((rires))(2.1)> alors une gargote (1.5) à votre avis à prix fixe de quoi est-c'qu'on parle ici/=

MAK =c'est pas une prostituée

ENS2 <((sourire de MAK))habituées (.) attends/> on parle de qui là habituées (0.8) quel est le sujet/

HAN les [femmes]

FAR [les femmes\]=

ENS2 =oui les femmes (1) donc euh habituées de cette gargote (1.8) à votre avis c'est quoi/ (0.3) c'est une personne/

ELS <(interventions simultanées)(inaud.)>=

SHA =c'est une situation=

ENS2 =ah c'est marrant ouai ok d'accord (0.2) ici c'est un lieu (.) en fait (1.1) alors à votre avis de CETTE gargote quand vous utilisez hein/ le démonstratif c'est parce qu'on a déjà parlé hein de quoi on parle ici

TAL peut-être comme un spectacle/ (0.8) non\

ENS2 c'est PLUS un lieu

HAN le restaurant/

ENS2 voilà (.) exactement (0.3) hein (.) gargote c'est un restaurant (0.3) donc (.) euh on utilisait ce mot justement pour les restaurants (.) pratiquaient des prix assez bas (0.4) hein qui n'étaient pas chers quoi (0.5) et où la nourriture en général était mauvaise

EVT <((petits rires des élèves)) (2.3)>

ENS2 parce que les prix étaient bas hein/ c'était lié hein/ le

HAN [mais c'est/]

ENS2 [le mot] ne s'emploie (.) pas plus vraiment aujourd'hui hein : (0.5) 'l est moins utilisé en tout cas

Enfin, le troisième type de reformulation observé est le glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation, opération se déroulant en deux temps. L'enseignant laisse premièrement la parole se partager entre les membres de la classe pour progressivement récupérer ce discours afin de l'achever (Rançon, Spanghero-Gaillard, Dat & Billières, soumis) comme le montre l'exemple suivant :

Glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation d'ENS2 pour la construction sémantique de « un hussard »

ENS2 alors (0.4) il portait l'uniforme des hussards (0.3) est-c'que ça dit quelque chose à quelqu'un ça hussard
 ELS <((les élèves chuchotent hussard et son explication mais de manière inaudible)) (4.9)>
 SHA il travaille et (0.7) comme s'il (1.1) est travailleur (0.4) (inaud.) c'est ça/
 ENS2 travailleur/
 ELE c'est c'est une sorte de de d'uniforme non/=
 ENS2 =c'est une sorte d'uniforme on est d'accord=
 ELS <((plusieurs interventions inaudibles))(1)>
 ENS2 militaire oui/ (0.8) c'est un uniforme militaire (0.4) euh qui qui appartient à un corps de cavalerie hein euh donc militaire avec des chevaux hein d'accord c'est la cavalerie (1.5) et en fait euh le hussard c'est euh c'est une tenue militaire qui a été copiée à la base euh d'une tenue hongroise (0.5) bon c'est juste (pour ; par) précision mais l'important c'est qu'c'est une tenue militaire (0.3) d'accord hein d'un corps de cavalerie donc euh: (0.3) d'un corps de: euh spécial de l'armée euh: (0.6) française (0.6) d'accord donc voilà c'est tout ce que vous devez savoir là-dessus (.) ALORS (.) oui/=

Cette typologie rend compte de la manière dont l'espace discursif est occupé par les enseignantes ou offert aux apprenants afin qu'ils puissent investir la communication et se positionner par rapport au savoir à acquérir.

Au niveau quantitatif, nous observons que les enseignantes de notre étude s'inscrivent dans deux pratiques langagières différentes. ENS1 mène très souvent les échanges construisant elle-même la signification des mots et expressions littéraires alors qu'ENS2 adopte deux attitudes interactionnelles bien distinctes ; soit elle auto-reformule, soit elle opère un glissement discursif (procédé qu'elle affectionne davantage).

	Auto-reformulation	Hétéro-reformulation	Glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation
ENS1	24	3	4
ENS2	6	3	9

Tableau 1 : Nombre de discours reformulés par enseignante lors des explications de textes littéraires

Les mouvements langagiers des deux enseignantes amènent à penser que l'apprenant sera plus ou moins impliqué dans la découverte du sens. Lors d'une auto-reformulation, il n'aura qu'un seul point de vue - celui de l'enseignant - et le confrontera à ses connaissances antérieures. Alors que dans une hétéro-reformulation ou un glissement discursif, l'apprenant aura l'opportunité de présenter son raisonnement de manière explicite. Il élaborera la signification de l'objet d'enseignement à partir de ses connaissances antérieures mais aussi à partir des propositions de l'enseignant et de ses pairs. C'est le cas lorsqu'ENS2 propose en interaction le terme de « voiture » pour désigner « le fiacre ». Les apprenants reconstruisent le sens contextuel de « voiture » non pas comme

étant une « automobile motorisée » (conception moderne d'un véhicule) mais comme un « moyen de transport » avec un « habitacle » (puisque le fiacre est comparé à une « boîte noire » dans le texte littéraire). De cette façon, les apprenants arrivent par approximations successives à une construction de la signification, construction provisoire et sujette à révision sur la base de nouvelles évidences. Nous retrouvons un exemple identique dans le corpus d'ENS1 lors de la construction sémantique de « gargote ». Les interactions reformulatives amènent progressivement les apprenants à se questionner sur le « genre de restaurant » qu'est une gargote. Un apprenant proposera le terme de « fast-food ». Cette association permettra aux autres apprenants de la classe de mieux identifier la signification du mot et de se l'approprié plus aisément. L'enseignante ratifiera la proposition de l'apprenant et complètera sa réponse en rappelant le sens contextuel du terme. Nous remarquons précisément dans cet exemple que les apprenants ressentent le besoin de se positionner par rapport à ce qu'ils savent déjà et nécessitent d'être guidés, accompagnés par l'enseignante dans la découverte du sens contextuel de l'extrait littéraire.

b. Une construction des connaissances par raisonnement logique

Cet accompagnement par reformulations successives engendre la mise en œuvre de raisonnements différents de la part de l'apprenant dans le sens où les savoirs à acquérir proviennent d'un raisonnement qui suit un déroulement particulier. Ce raisonnement suivrait idéalement un chemin tracé par l'enseignant et par les dires des apprenants en contexte. L'enseignant peut partir du plus simple pour arriver à faire deviner le plus compliqué, comme partir d'exemples identifiables par l'apprenant pour trouver la règle métalinguistique sous-jacente. L'objectif essentiel est d'établir des liens entre les éléments afin de structurer les connaissances. Ainsi, le discours reformulatif en interaction peut s'appuyer sur ce principe d'inductif/déductif pour faire comprendre. L'enseignant va tenter de faire apprendre à partir de données déjà acquises en faisant référence à une idée, un concept, un événement, une action préalablement introduite en cours et retenue par les apprenants. Il va l'insérer dans un énoncé ou une succession d'énoncés qui amèneront au but escompté : la verbalisation de l'idée et la structuration/compréhension de celle-ci.

Plus précisément, le cheminement déductif peut apporter une preuve, préciser et illustrer au moyen d'un exemple ce qui vient d'être dit ou peut servir à attirer l'attention sur un élément qui fait partie d'un ensemble. Il apparaît ainsi sous forme d'opérations cognitives complexes. Adjointe à la verbalisation d'hypothèses, la reformulation déductive regroupe plusieurs actes de langage, interventions ou échanges dont le but est la co-construction du sens entre les participants de l'interaction. Dans l'extrait suivant, l'enseignante ENS1 a permis la co-construction du sens de la lexie (Pottier, 1992) « boîte noire » (qui est la métaphore du « fiacre ») grâce à l'organisation de la parole et des reformulations successives. Les apprenants ont participé à l'élaboration de la signification à partir d'hypothèses ratifiées par l'enseignante.

Extrait d'ENS1 lors de l'explication « cette boîte noire »

ENS1 est-c'que l'expression boîte noire vous a gêné dans la deuxième ligne=
PAL =<((décrit une forme ronde avec ses mains)) une voiture=
ENS1 =oui <((petits gestes pour interpeller))alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/>
PET une voiture à chevaux=
ENS1 =<((montre l'apprenant avec sa feuille pour approuver ce qui est dit))oui> une voiture à cheval <((geste d'interpellation envers toute la classe)) est-c'que vous connaissez un nom/> (.) synonyme
RUI charrette/
ENS1 <((léger hochement de tête et « non » adouci))n:on> c'est plutôt pour la campagne=
RUI =[(inaud.)]
PAL =[(inaud.)]
ENS1 <((geste de parenthèse))c'est fermé>=
PAL =carrosse=
ENS1 =hé un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines
HIC la diligence
SIL <((pose sa feuille sur le bureau)) (1.4)>
ENS1 <((prend un stylo de la main gauche))on pourrait avoir la diligence la calèche>=
HIC =la calèche
ENS1 on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait <((se tourne pour écrire au tableau)) maupassant choisit>=
ELE =charrette
MAR <((tape dans ses mains comme pour dire « raté, tant pis ! »))>
ENS1 <((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)>

ENS1 choisit le moment opportun pour proposer le discours reformulatif du mot « boîte noire » et suit un cheminement hypothético-déductif pour lequel elle a recours à la contextualisation de la lexie (Py, 2005 ; 2007). Comme il s'agit de lexique vieilli, peu courant dans la langue de notre siècle, l'enseignante tente de recréer le contexte du début du XX^{ème} siècle en donnant des indications sur la forme, les fonctions et usages des lexies proposées par les apprenants (la charrette est pour la campagne, le carrosse pour les rois, etc.).

Les éléments recueillis dans cet extrait identifient des discours professionnels d'enseignants déjà repérés en français langue maternelle (Rançon, 2008). La technique de l'enseignante consiste donc :

- en la contextualisation de la lexie, c'est-à-dire la reformulation dans le contexte du dialogue :
« alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque »
- la décontextualisation de la lexie. L'enseignante sort du contexte du dialogue et propose des situations de réemploi du terme qui permettent aux apprenants de se positionner plus précisément par rapport au sens dépendant d'un type de contexte (élargissement du contexte du dialogue).
« <((léger hochement de tête et « non » adouci en réponse à charrette))n:on> c'est plutôt pour la campagne »

« hé un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines »

- Puis, l'enseignante recontextualise la lexie : « maupassant choisit (...) euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val ». Elle revient au sens du mot dans le dialogue (dans le contexte présenté) pour continuer l'explication des autres expressions du texte.

Ces étapes obligent l'apprenant à stabiliser la signification du mot dans différents contextes pour permettre sa compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication. Dans notre exemple, c'est un apprenant qui propose un sens contextuel spécifique mais l'enseignant peut tout à fait prendre l'initiative de fournir des reformulations contextuellement diverses afin d'élargir les connaissances des apprenants.

c. La reformulation : un moment didactique, une opération cognitive

D'un point de vue didactique, ce travail de reformulation peut être comparé à un « moment de travail » puisqu'il a pour but ultime la compréhension mais aussi l'acquisition/appropriation de connaissances. Ce moment éducatif s'apparente à une tâche (Spanghero-Gaillard, 2008).

Une tâche nécessite d'avoir un positionnement par rapport à l'objet pour pouvoir être réalisée. La difficulté est plus importante que dans l'exercice (opération de répétition des objets d'apprentissage) car l'apprenant doit avoir une représentation de la tâche et sélectionner parmi toutes ses connaissances celles qu'il doit mobiliser pour la réaliser. Les choix qu'il opère nécessitent une compréhension fine des objets d'enseignement et du fonctionnement du système linguistique en situation de communication. Quand l'apprenant participe à la reformulation d'énoncés linguistiques méconnus en vue de circonscrire leur signification en contexte, il effectue deux opérations constitutives de la tâche en question. D'une part, il confronte ses connaissances encyclopédiques à un objet d'étude (en l'occurrence un texte littéraire). Cela l'amène à affiner ses connaissances sémantico-syntaxiques. D'autre part, il se projette dans une interaction ou une série d'interactions (si plusieurs apprenants interviennent) qui lui demandent d'évaluer personnellement toutes les prises de parole et d'intégrer les commentaires des uns des autres sur ces mêmes prises de parole. Ces deux opérations présupposent que l'apprenant se sent non seulement autorisé à les mener mais que c'est précisément ce qui est attendu de lui.

Proposer régulièrement aux apprenants des tâches de reformulation en vue de co-construire une signification en classe, entraîne donc à écouter des points de vue, à les juger, à les contredire ou à les ratifier. Ces tâches habituent l'apprenant à la parole individuelle pour « se dire » face aux autres conformément à une organisation de discours cohérente et attendue par l'institution universitaire (Dompeix & Spanghero-Gaillard, 2009). Ces échanges de points de vue visent la constitution d'un socle commun de connaissances portant sur plusieurs niveaux. Premièrement, ces connaissances rendent compte de compétences linguistiques. Elles se manifestent par la correction de la langue et l'utilisation à

bon escient de modalisation. Ces compétences sont visibles à travers les formes discursives (utilisation de connecteurs, hiérarchisation des idées, structures introductives de définition, par exemple) et les échanges de connaissances (recherche des termes spécifiques aux thèmes abordés, notamment). Deuxièmement, ces tâches amènent progressivement l'apprenant à acquérir de l'aisance dans la prise de position face à l'objet d'enseignement. Il apprend à manipuler différents types de discours académiques (si les textes proposés à l'apprentissage en classe témoignent de cette variété), à les distinguer et à en parler. Ainsi, il se constitue des connaissances qui peuvent être retravaillées par la suite à l'écrit par le biais d'exercices spécifiques de chaque discipline universitaire des SHS.

4. Discussion et perspectives

Dans notre contribution, nous avons constaté que le positionnement langagier des enseignants influait sur le degré de structuration de pensée des apprenants. En fonction du type de reformulation proposé en classe, l'apprenant disposera d'un espace de communication et de réflexion plus ou moins conséquent. Il sera de ce fait amené à raisonner différemment sur l'objet d'enseignement. Cela le conduira à identifier un cheminement logique (déductif ou inductif) pour trouver du sens et prendre position. Cependant, les reformulations en classe de langue amenant à une (co-)construction de la signification ne sont pas toutes identiques. Elles s'apparentent à divers types de travail —exercice versus tâche— qui ne demandent pas la mobilisation des mêmes types de connaissances et n'ont pas non plus les mêmes conséquences sur le degré de traitement des informations par les apprenants.

La distinction *exercice* vs *tâche* (Spanghero-Gaillard, 2008) nous permet d'affiner les catégories observables dans les séquences pédagogiques et de fait, de mieux les décrire et les comprendre. Il s'agit, au travers de cette démonstration, pour l'enseignant lambda, de se rendre compte des différentes séquences de travail qu'il présente en classe. Nous avons, à ce propos, interrogé de jeunes enseignants/étudiants en master 2 FLE préparant des cours de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) destinés à des apprenants Erasmus de l'université de Perpignan. La majorité des enseignants se sont rendu compte qu'ils distribuaient un grand nombre d'exercices tout au long du semestre alors que l'évaluation finale consistait en une tâche. Ces enseignants en formation ont reconnu ne pas accompagner correctement leurs apprenants en vue d'une préparation pertinente de l'examen, examen dont les attentes et les critères d'élaboration sont comparables aux examens disciplinaires universitaires. Cette prise de conscience les amènera à proposer successivement des reformulations s'apparentant à des tâches en vue premièrement, d'habituer les étudiants Erasmus à traiter cognitivement des informations de plus en plus lourdes et deuxièmement, à les préparer judicieusement à l'évaluation. Il s'agissait en outre de les amener à structurer progressivement leur pensée et de fait, à se positionner par rapport aux objets d'enseignement.

Dans les deux classes observées dans notre protocole de recherche à l'université de Toulouse II, le fonctionnement didactique repéré est également intéressant.

Les enseignantes ont travaillé des exercices à l'oral, posant des questions fermées et obligeant les apprenants à reformuler de manière itérative les éléments nouveaux identifiés. Il s'agissait par exemple d'exercices de compréhension du lexique littéraire pour lesquels les enseignantes ont expliqué les significations des mots et expressions vieilles. Elles ont également proposé des exercices écrits et des tâches en complément de l'analyse orale du texte. Cela représentait une étape indispensable pour effectuer la tâche écrite de la dissertation. En effet, il était demandé aux apprenants lors de l'évaluation finale de présenter sous forme de dissertation les idées retenues dans les séances de cours à propos de l'histoire littéraire française.

Des habitudes universitaires peuvent ainsi être créées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde pour développer une posture intellectuelle qui aidera l'apprenant à appréhender des cours disciplinaires spécifiques. Parce qu'il est incité à proposer une reformulation, l'apprenant est amené à discuter voire argumenter une idée et exposer un raisonnement. Dans le système universitaire, cela représente l'exercice le plus difficile à exécuter car soutenu par une opération cognitive complexe. Présente dans l'enseignement universitaire français, cette capacité de l'individu à exposer un point de vue à partir de faits objectifs nécessite d'être développée par les apprenants étrangers. Un accompagnement didactique s'impose au regard des pratiques pédagogiques.

Dans cette optique, l'enseignant peut établir une gradation dans les séquences pédagogiques tout au long des années d'apprentissage de la langue et ce, dès les premiers niveaux. Nous pensons qu'il se doit de réfléchir à la gestion cognitive des informations par l'apprenant au sein de chaque séance de cours. La présentation de l'alternance des séquences d'apprentissage nécessite une planification murement étudiée par l'enseignant car des ajustements sont nécessaires d'un groupe d'apprenants à l'autre, compte tenu de leurs connaissances antérieures et des habitudes scolaires propres à leur culture d'origine. S'y ajoutent les questions de rythme d'apprentissage : les étudiants inscrits dans une discipline universitaire prennent des cours de français *après* les cours disciplinaires. Peut s'en suivre des difficultés d'apprentissage dus à une surcharge cognitive (Sweller, 1994, 2003 ; Tricot, 1998) lors du traitement des informations et la mise en œuvre des processus de compréhension.

Ainsi, la formation de formateurs peut se nourrir des recherches menées en didactique cognitive des langues. En effet, la méthodologie cognitiviste autorise, comme le disent Cuq & Gruca (2005), les changements dans le style d'enseignement et d'apprentissage des divers acteurs de la classe, la responsabilisation de l'apprenant et la prise en charge de son apprentissage par autonomisation et la compréhension du fonctionnement de la mémoire, placée au centre de l'apprentissage. La didactique des langues a beaucoup à gagner de ce dialogue transdisciplinaire. Cela permettrait de déplacer les préoccupations didactiques du pôle « comment faire pour que ? » au pôle « que se passe-t-il si ? ». Cette démarche revient à interroger le rôle de l'enseignant et les outils qu'il utilise dans l'aide à l'appropriation des connaissances. Et cette conception de l'enseignement-apprentissage nous pousse à prendre conscience

d'un certain agir cognitiviste de la part de l'enseignant (Rançon, 2009). Il est en effet responsable de la construction des savoirs et c'est lui qui met en place des pratiques éducatives en vue de l'apprentissage de connaissances. Il lui appartient alors de créer un environnement favorable pour chaque apprenant afin de faciliter mais aussi de rendre effectives la compréhension et l'acquisition. L'enseignant devrait être en mesure de comprendre comment l'apprenant réagit à des stimuli et de proposer les stratégies d'enseignement les plus efficaces (Tardif, 1997). Pour cela, l'enseignant s'auto-analyse tout au long de ses pratiques et puis s'auto-évalue, c'est-à-dire qu'il porte une certaine attention à l'adéquation et la cohérence de ce qu'il demande aux apprenants compte tenu de ce qu'ils ont à réaliser au-delà du cours de langue.

Conventions de transcription (normes ICOR)

ELE	apprenant non identifié
ELS	apprenants non identifiés
EVT	événement
=	enchaînement immédiat
[il a dit]	chevauchement de parole
(inaud.)	inaudible, nombre de syllabe non identifiable
(xx)	inaudible, nombre de syllabes identifiable
::	allongement
<((en riant)) transcription>	élément non-verbal, paraverbal
/ \	montée et chute intonative
ENS1	enseignante 1
ENS2	enseignante 2

Bibliographie

ANDERSON John Robert, 1996, « *The architecture of cognition* », Cambridge, Harvard University Press, MA.

BILLIERES Michel & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2005, « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment »? », *Revue Parole*, n° 35 pp. 36-37.

BOGAARDS Paul, 1994, « *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* », Hatier, Paris.

BRU Marc, ALTET Marguerite & BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2004, « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, INRP Edition, Paris, pp. 75-87.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, « *Cadre européen commun de référence pour les langues* », Didier, Paris.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, 2005, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Grenoble.

- DAT Marie-Ange, 2006, « *Didactique pré-secondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans* ». Thèse de doctorat, Université Toulouse II, Toulouse.
- DOMPEIX Clémentine & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2009, *Le débat en classe de langue, Symposium International Ecole(s) et Culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?* Lille, 12 et 13 novembre 2009.
- GÜLICH Elisabeth & KOTSCHI Thomas, 1987, « Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire » » in Bange (Ed.), « *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire* », Peter Lang, Berne, pp. 15-81.
- MONDADA Lorenza & PEKAREK DOELHER Simona, 2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, [En ligne] AILE n°12, dernière consultation le 18 juin 2009, disponible sur <http://www.aile.revues.org/document947.html>
- POTTIER Bernard, 1992, « *Théorie et analyse en linguistique* », Hachette Supérieur, Coll. Langue Linguistique Communication, Paris.
- PY Bernard, 2005, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°12, [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, dernière consultation le 22 juin 2009, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1464.html>
- PY Bernard, 2007, « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact - Thema 1*, [En ligne], dernière consultation le 24 octobre 2009, disponible sur : www.jlc-journal.org
- RANÇON Julie, 2008, « Norme et variation en didactique des langues : La question de l'apprentissage du vocabulaire », *Actes du 7^{ème} RJC*, Presses Université Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 112-115.
- RANÇON Julie, 2009, « *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs* », Thèse de doctorat, Université Toulouse II, Toulouse.
- RANÇON Julie, SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, DAT Marie-Ange & BILLIERES Michel, soumis, « Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : Réflexions sur la formation des enseignants », *Actes du XIII^{ème} Congrès Mondial de la FIPF (Fédération Internationale de Professeurs de Français) « Faire vivre les identités francophones dans le monde »*, Québec.
- SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2008, « *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère* » Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- SWELLER John, 1994, « Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design », *Learning and Instruction*, n°4, pp. 295-312.
- SWELLER John, 2003, « Evolution of Human Cognitive Architecture », in Ross (Ed.), « *The psychology of learning and motivation* », n°43, Academic Press, New York, pp. 215-266.
- TARDIF Jacques, 1997, « *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive* », Logiques, Montréal.
- TRICOT André, 1998, « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, n°3, pp. 37-64.

Notes

¹ Expression déjà utilisée par Caillot (1992) & Brassart (1995), cités par Billières et Spanghero-Gaillard (2005). Concept qui a fait l'objet de deux colloques internationaux en 2005 et 2007 à l'université Toulouse II.

² Communication orale lors du 2ème colloque international de didactique cognitive des langues, 26-28 janvier 2007.