

L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques¹

Dao Anh Huong

Assistante sectorielle du Service de coopération linguistique et éducative
Ambassade de France au Vietnam
huong.dao-anh@diplomatie.gouv.fr



Synergies Pays riverains du Mékong
n°2 - 2010 pp. 127-139

Résumé : *La compréhension et la mise en place de l'approche cognitive, un des compléments de l'approche communicative, des lois d'apprentissage, des styles cognitifs ainsi que des aspects spécifiques des situations d'enseignement-apprentissage de langues étrangères en général et du français en particulier, permettent de mieux améliorer la qualité de cet enseignement et d'obtenir de bons résultats aux examens DELF/DALF. Pour être plus motivant et donc plus efficace, l'enseignement-apprentissage du français à caractère actif, doit être étalé sur une période adaptée aux obligations des apprenants et fondé sur leur motivation, leur plaisir d'apprentissage, et sur la variation des types d'exercices réalisés au moyen de nouvelles technologies en même temps que sur l'explicitation et l'utilisation des techniques générales du travail intellectuel. Ce sont ces principes dont l'article ci-dessous tente de faire la présentation et l'analyse.*

Mots-clés : *approche cognitive, approche communicative, enseignement-apprentissage du français langue étrangère, compétences linguistiques.*

Summary: *The understanding and enforcement of the cognitive approach - one of the complements of the communicative approach -, learning rules, cognitive styles as well as specific aspects of situations of teaching-learning of foreign languages in general and the French one in particular, can better improve the quality of such a teaching and allow good results for DELF / DALF exams. In order to be more rewarding and therefore more effective, active teaching-learning of the French language needs to spread over a period adapted to learners' obligations and be based on their motivation, their pleasure in learning, and the variation of the types of exercise carried out by means of new technologies along with the explaining and use of general techniques of the intellectual work. They are the few principles that the following article tries to present and analyze.*

Keywords : *cognitive, communicative approach, teaching and learning of French foreign language skills*

Introduction

En ce qui concerne les situations d'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants ont souvent l'habitude de recourir à leur langue maternelle, d'utiliser des formules toutes faites, apprises et reproduites comme des unités, sans savoir développer une connaissance constructive des structures correspondantes. Face à ce phénomène - en vue de développer chez l'étudiant des stratégies de repérage, de comparaison, d'interprétation, d'élaboration d'hypothèses de sens dans un contexte précis, de synthèse, de systématisation, d'analyse... - l'enseignant doit chercher à mettre en œuvre des activités de réflexion capables de favoriser un transfert de compétences d'une langue vers l'autre, et de diminuer les interférences. Cette démarche aide l'apprenant à créer progressivement de nouvelles représentations de la langue étrangère et de nouvelles habitudes et procédures cognitives. L'approche cognitive que nous venons d'esquisser, ouvre ainsi un nouvel horizon à l'acquisition de compétences linguistiques tant lexicales que grammaticales dans des situations de communication assez variées pour susciter des stratégies d'interaction faisant progressivement de l'apprenant un locuteur indépendant, actif et autonome.

A partir de quels contextes du Vietnam la problématique a-t-elle été formulée ?

Depuis 2006, le Programme d'enseignement intensif en français et du français (ou programme des Classes bilingues) a été transféré progressivement à la partie vietnamienne. Pour que le Ministère de l'Education et de la Formation assure la pérennité de ce programme, les différents partenaires ont créé VALOFRASE : Projet de Valorisation du Français en Asie du Sud-est.

L'objectif est d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français pour atteindre un niveau d'excellence dans l'enseignement/apprentissage des matières scientifiques en français. Les bacheliers bilingues, notamment, pourront ainsi mieux réussir au concours d'entrée aux universités de sciences et techniques. Des stages de formation continue, des missions, des colloques sur thématiques pédagogiques et des Commissions de refonte des programmes de français et de sciences dans les classes bilingues ont été organisés. La grande nouveauté concerne les objectifs à atteindre à la fin de chaque niveau. Ils se fondent sur *le Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR) tant en ce qui concerne les activités programmées que les critères d'évaluation des nouveaux DELF/DALF.

Se met en place actuellement la formation intensive en français des jeunes enseignants de sciences. En cinq mois seulement, l'objectif est de faire acquérir des compétences orales sur la base solide des vocabulaires de mathématiques de physique, et des structures fondamentales.

A partir du contexte général de l'enseignement du français et du contexte spécifique de formation en français des enseignants des sciences pour les classes bilingues, la problématique suivante a été formulée : en dehors de l'approche communicative, existe-il d'autres approches complémentaires pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français ? Est-ce que l'approche cognitive et les stratégies cognitives peuvent être considérées comme des aspects innovants dans l'enseignement du français ? D'où trois questions :

- En quoi consiste l'approche cognitive de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ?
- L'approche cognitive est-elle un des facteurs stimulant le plaisir, source de motivation des apprenants ?
- Quelles stratégies cognitives peuvent-elles être mises en place pour aider les apprenants à acquérir les compétences lexicale et grammaticale nécessaires pour s'approprier les compétences communicatives ?

Quelle méthodologie d'investigation mettre en application ?

En tant qu'enseignant-chercheur praticien, nous avons toujours commencé notre recherche par les problèmes du terrain. A travers les cours de français que nos enfants ont suivis dans les classes bilingues, nos cours de FLE dans les classes de préparation aux DELF/DALF, de FLE intensif aux enseignants des sciences, nous avons constaté qu'ils ont des difficultés à mémoriser, à systématiser, à s'approprier leurs bagages linguistiques, en les utilisant de manière pertinente dans des situations de communications données et sans passer par le biais de la langue vietnamienne. En partageant le point de vue théorique qu'il y a toujours des relations étroites entre apprenant (centre d'intérêt de toute action pédagogique), enseignants (accompagnateur-guide...), savoir et communication, nous nous proposons d'analyser les nouvelles approches de l'enseignement/ apprentissage du français. Parmi ces dernières l'approche cognitive et les stratégies cognitives nous paraissent nécessaires à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous les avons appliquées en classe puis avons cherché à les diffuser auprès de nos collègues du Centre de formation.

Ainsi, en 2008, à Danang, nous avons parlé sommairement des stratégies cognitives parmi les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. En fait, l'approche cognitive n'est pas moins importante que l'approche communicative et ne doit pas être oubliée, bien qu'elle ne soit pas beaucoup abordée, parce qu'elle est nécessaire aux apprenants de toutes disciplines et liée à l'approche communicative dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans ce cas, l'approche cognitive pourrait être considérée comme une des innovations des pratiques langagières qui intéressent actuellement à la fois les gestionnaires du projet VALOFRASE et les enseignants-chercheurs professionnels de français. Par ailleurs, un des critères d'évaluation des quatre compétences communicatives des examens DELF/DALF basés sur le CECR, est la maîtrise et l'étendue du vocabulaire et de la syntaxe du français. Conscientes de ces réalités, nous sommes poussées à présenter dans le cadre de ce séminaire, l'approche cognitive pour l'acquisition des compétences linguistiques, toujours au service des compétences communicatives.

L'approche cognitive de l'apprentissage des langues étrangères

Pour cette approche, il est préférable d'aborder les lois d'apprentissage, les styles cognitifs, les caractéristiques des situations d'apprentissage de langues étrangères et la dimension affective de l'apprentissage de langues étrangères.

Les lois d'apprentissage en général

La compréhension de ces lois permet de développer des comportements et des activités en classe qui correspondent mieux aux exigences des apprenants et à leurs processus mentaux.

- L'apprentissage s'avère plus efficace quand le sujet est motivé pour apprendre. Dans la pratique, il est souvent important que le sujet soit conscient de ce qu'on attend de lui et de ce qu'il doit faire. La motivation est un facteur complexe dans la mesure où elle intègre plusieurs instances de fonctionnement de la personne ainsi que ses relations à l'environnement. La motivation désigne à la fois une attitude envers l'apprentissage et une capacité à apprendre de façon indépendante, précisent M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999 : 66). Sous l'angle psychologique, la motivation est « *ce qui pousse un sujet à agir pour satisfaire ses besoins, ses désires, ses intérêts.* » (CNDP : 20).

- Comme il est d'évidence plus facile d'apprendre des tâches compréhensibles, il faut faire attention à l'élaboration des tests et des examens, donner des consignes précises, présenter des schémas et graphiques avec des indications de signification claires.

- Le renforcement ou une information sur la qualité du comportement améliore l'apprentissage. Une fois que l'apprenant présente une réponse ou un comportement voulu, l'apprécier peut lui permettre de satisfaire un besoin élémentaire (faim ou soif) ou secondaire (gratification), mais aussi lui indiquer qu'il est en bonne voie.

- L'apprentissage actif est plus efficace que l'apprentissage passif. Cette loi paraît évidente. Or ce n'est pas facile de la respecter si l'on ne reconnaît pas l'importance de l'activité active de l'apprenant. La participation active accompagnée de créativité et d'autonomie sont deux notions indissociables pour le parcours d'acquisition de savoir et de savoir-faire.

- L'exercice s'avère fondamental pour la plupart des processus d'apprentissage. Il faut différencier des types d'exercices, oraux ou écrits, de compréhension et d'expression, dans des situations variées en développant au maximum l'imagination des apprenants, en leur demandant de chercher le plus de possibilités de réponses à une seule question ou à une seule situation. On essaie donc d'obtenir le maximum de savoir et de compétence dans le minimum de temps.

- Un apprentissage étalé est plus efficace que concentré mais sur une période ni très longue, ni très courte, pourvu que cette durée soit adaptée à la complexité du problème, aux niveaux et aux attentes des apprenants. L'établissement d'un programme d'enseignement doit être souple et constructif, en fonction non seulement des objectifs, du public mais aussi des obligations professionnelles ou universitaires des apprenants surtout pour un Centre de français où l'apprentissage du français n'est pas obligatoire. De plus, ce programme est amélioré au fur à mesure du déroulement des cours, à la lumière de la concertation pédagogique et administrative avec l'équipe des enseignants et des remarques des apprenants.

- L'apprentissage d'une totalité est plus efficace que l'apprentissage séquentiel des parties qui constituent l'ensemble. Il est primordial que l'apprenant connaisse exactement sa position dans un cadre de connaissances globales.

- L'explicitation et l'utilisation des techniques générales du travail intellectuel (résumer un texte, établir une table des matières, élaborer un schéma verbal ou graphique d'un contenu donné) exercent aussi une influence positive sur l'apprentissage.

Les caractéristiques cognitives des situations d'acquisition d'une langue étrangère et les conséquences pédagogiques

Les aspects cognitifs spécifiques des situations d'acquisition d'une langue étrangère attirent beaucoup l'attention des concepteurs de méthodes et de matériels pédagogiques, des didacticiens, des pédagogues et des enseignants, car à partir de la théorie cognitive de l'apprentissage, le modèle d'apprentissage prend de nouvelles dimensions et les rôles des apprenants et des enseignants changent aussi.

A propos de la théorie cognitive de l'apprentissage de langues étrangères, nous nous appuyons sur le concept du cerveau décrit par K. Chastain (1990 : 24-26). En matière de composante affective du cerveau et d'effet des émotions sur l'apprentissage, le cerveau traite non seulement des pensées, mais recèle aussi des sentiments sur ces informations. Le cerveau possède des zones spécifiques qui semblent consacrées essentiellement aux émotions : les attitudes et les sentiments affectent la qualité de l'information apprise et la manière dont l'information est interprétée. La cognition et l'apprentissage sont à l'évidence affectés par ces deux facteurs. A ce propos, nous voulons rappeler que c'est l'affection et le respect que l'enseignant doit apporter à ses élèves qui provoquent chez eux une attitude positive vis-à-vis de leur apprentissage. Une approche individualisée semble nécessaire pour obtenir les meilleurs résultats puisque les apprenants sont différents psychologiquement et cognitivement et que leurs stratégies d'apprentissage varient. Si l'implication cognitive des apprenants est renforcée, ils seront capables de mieux réussir avec leurs pairs, car cette approche cognitive est mieux adaptée à leurs stratégies d'apprentissage.

La théorie cognitive influence naturellement les caractéristiques des modèles d'apprentissage. La conception du cerveau comme unité de traitement de l'information et celle de l'apprentissage comme processus mental actif dans lequel les apprenants acquièrent de nouvelles informations et les stockent pour les utiliser plus tard, entraînent d'autres concepts relatifs au processus d'enseignement-apprentissage en général et de langues en particulier. La notion d'efficacité des activités de la classe est aussi modifiée par les théories cognitives. Etant donné que les apprenants doivent comprendre afin d'être capables de traiter de nouvelles informations pour le stockage dans la mémoire à long terme, tout l'apprentissage doit avoir un sens et des visées utilitaires. Apprendre est cette action de construction du sujet par lequel l'apprenant s'approprie le réel au deux niveaux : au niveau individuel pour intégrer des données cognitives et affectives, au niveau social, pour chercher à comprendre comment s'intègrent les cultures

que représentent le sujet et l'objet qui sont des entités situées socialement, historiquement, culturellement. Il en découle que si l'on veut comprendre et faire de telle sorte que l'apprenant parvienne à acquérir les savoirs linguistiques, puis à les mettre en œuvre dans différentes situations, on doit se baser sur deux dimensions : cognitive et affective d'une part, sociale d'autre part.

En réalité, pour donner du sens à l'apprentissage de langues étrangères, les auteurs de manuels et les enseignants préfèrent introduire dans les matériels pédagogiques non seulement des exercices structuraux en contextes, mais aussi des thèmes de civilisation et de culture d'actualité, même des faits sociaux à caractère de mondialisation comme le courriel, le téléphone portable, le blog... des documents authentiques tirés des médiathèques ou de l'Internet, afin de mettre les apprenants dans des situations réelles, variées et donc motivantes. Ceux-ci auront l'opportunité de mettre en pratique et de vérifier les savoirs reçus, traités, stockés et mémorisés.

Les caractéristiques cognitives des situations d'acquisition des langues étrangères

Si l'enseignant a vraiment la volonté d'aider ses apprenants à apprendre, il lui faut connaître l'existence de différents styles cognitifs dans l'apprentissage de langues étrangères. « *Par style cognitif on entend une manière de fonctionner caractéristique, que les individus révèlent dans leurs activités intellectuelles et perceptives.* » (V. Castellotti et M. De Carlo, 1995 : 49). Ces auteurs identifient aussi quelques styles cognitifs suivants :

- La dépendance et l'indépendance

- Le recours à la langue maternelle dépend non seulement des difficultés linguistiques du matériau utilisé, mais aussi de la situation dans laquelle ce matériau est utilisé. Selon D. Moore (1993 : 102-103), l'enseignant peut se baser sur ce que l'apprenant sait déjà sur le langage, sur ce qu'il a déjà appris, pour le dépasser et l'adapter à de nouvelles situations d'apprentissage, pour apprendre à comprendre, même approximativement, en cherchant à développer ses stratégies de repérage, de comparaison, d'interprétation, de faire des hypothèses de sens dans un contexte concret. L'enjeu consiste dès lors à réussir à mettre en place des activités de réflexion sur les langues qui stimulent et favorisent un transfert des compétences d'une langue vers l'autre et réduire les interférences, en vue d'atteindre les meilleurs résultats dans le processus d'apprentissage de langues étrangères des élèves non natifs.

En réalité, les différences linguistiques, les habitudes communicatives et culturelles du locuteur vietnamien engendrent de nombreuses interférences, il est nécessaire que l'enseignant en prenne conscience. L'apprenant ne pourra tirer profit des connaissances de la langue maternelle ou du français qu'au moment où ses compétences linguistiques et communicatives seront bien maîtrisées. A l'égard des débutants vietnamiens, il ne faut pas trop recourir à la traduction ou à l'usage du métalangage. Cette démarche pourrait changer chez eux des représentations de la langue maternelle et des modes de pensée « *à la vietnamienne* » pour qu'ils puissent construire petit à petit de nouvelles représentations de la langue étrangère et de nouvelles habitudes ainsi que de nouvelles procédures cognitives.

- La prise de conscience des phénomènes linguistiques et de leur mise en pratique dans différentes situations de communication. On peut maintenant développer une expertise du « *comment apprendre une langue étrangère* » et du « *pour quoi faire* ». Développer chez l'apprenant une prise de conscience des phénomènes linguistiques se situe dans une perspective de lui « *apprendre à apprendre* », en lui fournissant des outils d'apprentissage, plutôt qu'une somme de savoirs linguistiques difficilement réutilisables hors de la salle de classe. On doit le former pour devenir un utilisateur compétent du langage qui sache s'approprier des savoir-faire et traiter des informations linguistiques. Pour mettre son monde en ordre, il convient de développer chez lui certaines techniques visant l'appréhension du fonctionnement des langues, comme des techniques d'observation, d'analyse, de synthèse, de généralisation, de systématisation, d'application, de comparaison... Ces opérations mentales sont d'autant plus nécessaires à faire acquérir aux élèves des classes bilingues si l'on souhaite qu'ils deviennent excellents au niveau scientifique. - L'utilisation des « routines », c'est-à-dire l'emploi de formules toutes faites, apprises et reproduites comme des unités (D. Gaonac'h, 1991 : 150).

- La capacité de généralisation et de limitation des règles.

Quelques apports de l'approche cognitive à l'acquisition des compétences linguistiques

L'approche communicative plus cognitive apporte à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères des concepts nouveaux qui semblent prometteurs. Quelles formes prendre ? Quelles modalités mettre en œuvre ? En quoi ces concepts peuvent-ils aider les apprenants à travailler ?

Ici, les stratégies cognitives sont des techniques utilisées par l'individu afin de construire des conditions favorables à l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi d'assurer l'acquisition des connaissances (P. Bourret, dans FDM n° 307, 1999 : 27-30). Dans le français, discipline à enseigner à l'école, il y a aussi deux types de savoirs :

- Les savoirs déclaratifs sont « *les connaissances du quoi* » : les faits, les concepts, les règles, les lois qui rassemblent le vocabulaire, les concepts de la langue, les règles syntaxiques en même temps que les concepts socioculturels, y compris les règles d'utilisation d'une langue.

- A l'inverse, les savoirs procéduraux sont « *les connaissances du comment* ». Il s'agit ici des procédures appliquées à des connaissances déclaratives en vue de les transformer en actions.

L'acquisition de la compétence lexicale

On peut se servir des stratégies cognitives au début pour aider les apprenants à mémoriser le vocabulaire associé au thème d'un texte, d'un ensemble de textes à objectifs différents comme descriptifs, informatifs, argumentatifs... La première stratégie réside dans le réseau sémantique, qui répond à un souci d'organisation, processus mental qui a pour rôle d'attribuer un ordre aux nouvelles connaissances. C'est le processus de construction du sens d'un système de mots qui appartient à tel ou tel champ lexical d'un texte.

La construction du sens des mots ne peut pas s'effectuer par le fait de recourir à la langue maternelle, sauf quelques mots abstraits et trop difficiles à expliquer comme le vocabulaire gastronomique français qui n'a pas beaucoup d'équivalences référentielles dans la réalité vietnamienne. Il est dangereux de faire acquérir une mauvaise habitude de définir des mots par le biais de la langue maternelle. La raison est que le signifiant formé par des mots et des structures sera mal exprimé, de plus le référent sera aussi déformé à cause de représentations de la langue maternelle chez les élèves.

Pour éviter les interférences de la langue vietnamienne dans la construction du sens des mots, et pour créer l'habitude de réfléchir en langue étrangère, il faut apprendre aux élèves à faire des hypothèses de sens en se basant sur les préfixes, suffixes, synonymes et antonymes, particulièrement sur le contexte textuel et situationnel du texte où sont présents ces mots.

Par ailleurs, l'enseignant doit conseiller aux élèves de tirer profit de tout ce qu'ils ont appris, d'appuyer l'acquisition du savoir nouveau sur leur savoir ancien, en mobilisant fortement leur mémoire et leur expérience d'apprentissage. L'apprenant doit être conscient du fait que la traduction en vietnamien ne sera avantageuse que lorsqu'elle lui permettra de situer les décalages conceptuels et sémantiques, et qu'il essaiera tout le temps d'éviter les risques d'interférences et les confusions dommageables.

La deuxième stratégie cognitive est la chaîne narrative qui inscrit les mots nouveaux dans un contexte significatif pour les mémoriser plus facilement. L'application de cette stratégie consiste à rédiger un texte personnel sur le thème de la séquence. Cette activité poursuit les mêmes étapes propres à un enseignement cognitif long : d'abord l'enseignant doit expliquer les objectifs et les avantages de cette stratégie, puis il fournit un modèle, soit un document authentique, soit un document fabriqué, soit celui d'un élève d'une année précédente, enfin les apprenants identifient une situation personnelle et la décrivent sur papier. Étant donné que le rapport entre l'apprenant et le savoir est d'ordre affectif, au moyen de textes narratifs, il faudra explorer le vocabulaire de la perception sensible, des sentiments, des émotions, des qualités/défauts, des normes de valeurs en même temps que le vocabulaire lié aux modalités. Ces lexiques seront approchés non pas sous forme de listes, mais en contexte narratif. Alors, il est souhaitable que l'éducation de la personnalité des apprenants se fasse par le développement des outils cognitifs et que l'acquisition de ses compétences linguistiques soit effectuée par les pratiques langagières orales et écrites dans diverses situations variées.

Comme les mots de vocabulaire ne sont jamais appris isolément, ils le sont dans « *les continuités horizontales, à l'intérieur de schémas d'action où substantifs et verbes sont étroitement associés* » (G. Vigner, 2001 : 57). Ces schémas d'action et verbes sont des éléments constituants des énoncés dans un texte et un discours. Par conséquent, ces observations nous amènent à avoir certaines idées complémentaires de l'approche cognitive du vocabulaire français :

- Avoir recours à la chaîne narrative ne suffit pas, il faut donner accès à d'autres types de textes : explicatifs, informatifs, descriptifs, injonctifs.
- La référence à la typologie des textes peut se révéler précieuse, dans la mesure où à une structure de texte peuvent correspondre des formes particulières de démultiplication lexicale.
- Parallèlement l'enseignant doit montrer aux apprenants qu'il n'existe jamais de synonyme absolu et attirer leur attention sur le fait que le sens d'un terme dépend à la fois du contexte textuel et situationnel du texte, en même temps que de l'intention de communication de l'auteur.

C'est grâce à l'exposition des apprenants à des textes et des discours variés qu'ils pourront inférer un sens et son actualisation lexicale. Aussi, faut-il les entraîner à construire le sens des mots en faisant des hypothèses sémantiques, en s'appuyant sur leur aspect abstrait, leurs connotations, leurs figures rhétoriques... Néanmoins, une exposition aléatoire à des matériaux langagiers variés ne peut pas permettre aux apprenants d'organiser le stockage des mots utiles en mémoire à long terme, en fonction de leurs propriétés particulières. L'enseignant doit leur apprendre à regrouper, systématiser et catégoriser les mots de vocabulaire de manière logique, cohérente et aisée à mémoriser. C'est là que la démarche cognitive entre en jeu.

- Il ne faut pas seulement proposer aux apprenants d'écrire un texte personnel, mais aussi de produire oralement un texte. En d'autres termes, sur la base d'un seul document on peut faire acquérir une compétence plurielle, écrite ou orale, d'expression ou de compréhension. Car, nous voulons rappeler que le gain de temps est nécessaire à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant. Celui-ci ne peut pas passer des heures à chercher un tas de documents pour enseigner une seule compétence isolée. Il doit savoir entraîner l'apprenant à la compétence plurielle avec l'exploitation maximale d'un seul document puisqu'en réalité, il existe un va-et-vient entre les compétences linguistiques et les compétences communicatives et discursives. L'acquisition du vocabulaire s'effectue à travers l'entraînement des compétences écrites ou orales et les compétences communicatives et discursives se renforcent par l'enrichissement de vocabulaire et par la pertinence d'un emploi lexical dans un contexte concret. Cette approche est actuellement justifiée par la mise en place d'une formation intensive en français pour un public ciblé.

- Le travail individuel est bon, mais il faut penser plutôt au travail collectif. Cela permet à l'enseignant autant qu'à l'apprenant de gagner du temps. Le fait que chacun est autorisé à corriger chacun et que tout le monde participe activement à la correction entraîne en général un bon climat au sein du groupe, une atmosphère de coopération et d'aide mutuelle.

Pour que les outils cognitifs des apprenants s'améliorent, « *ils doivent disposer d'un lexique mental, suffisamment riche et de procédures d'accès suffisamment sûres pour pouvoir faire usage au moment le plus opportun du mot de vocabulaire adéquat* » (G. Vigner, op. cit. 56). Un lexique mental n'est pas un inventaire de mots à signification unique, mais de mots auxquels sont associés de très nombreuses informations : phonologiques, orthographiques, syntaxiques, sémantiques. Pour le dire autrement, c'est tout ce qui aide à

sa reconnaissance par un canal d'accès quelconque et tout ce qui permet de connaître ses spécificités d'insertion dans un énoncé, dans un texte.

Faire acquérir ce lexique mental est tellement important que cette activité devient la préoccupation prédominante de l'enseignant de langues étrangères. Considérer que lire tient au fait de convertir une surface lexicale en une représentation conceptuelle, en même temps qu'écrire consiste à traduire un dispositif conceptuel en une suite linguistique organisée autour d'un vocabulaire spécialisé, sont à l'origine de ce privilège de l'enseignement lexical. On comprend à quel point la capacité des élèves à communiquer et à acquérir des savoirs de langue et d'autres matières scientifiques est fortement dépendante du répertoire lexical dont ils disposent.

L'accroissement du vocabulaire est directement lié à la connaissance du monde. Les langues ne sont pas des formes, ni des structures sans matière. Elles parlent de l'univers, le reflètent et l'organisent même si c'est à travers des grilles variables selon les cultures. La compétence lexicale est toujours liée à la compétence grammaticale. Une bonne compétence lexicale, base décisive, avec une bonne connaissance de la grammaire, règles d'agencement de mots, permet au locuteur de faire de bonnes tournures consacrées. Et l'idée que « *le berceau naturel des phrases sont des textes et dialogues* » (C. Hagège, 1996 : 69), se rapporte au fait que les phrases elles-mêmes, comme les mots, ne sont pas isolées. Elles possèdent leur cadre. Unités d'ordre supérieur, elles intègrent les mots selon des règles, mais elles s'intègrent à leur tour dans des séquences spontanées de communication : textes oraux et dialogues. Nous ajoutons une autre idée, c'est que ces phrases deviennent énoncés non seulement dans des discours oraux mais aussi dans des discours écrits qui ne sont pas moins importants que les premiers. Découle de ce qui précède la conception suivante des exercices.

L'acquisition de la compétence grammaticale : des concepts et des règles de grammaire

Les stratégies cognitives sont également des outils efficaces pour l'étude des concepts, des règles de grammaire ou des règles socioculturelles. Les stratégies de généralisation et de discrimination sont incontestablement les plus utiles pour l'apprentissage des concepts et des règles (P. Bourret, op. cit.: 29).

Afin de concevoir ces stratégies, la première tâche est de constituer la procédure, c'est-à-dire la chaîne des conditions et des actions qui forment la règle ou le concept. Cette présentation peut être déductive ou inductive, autrement dit explicite ou implicite. Cela dépend du niveau des apprenants, de l'objectif de la séquence (soit amorce-découverte, soit fixation-prolongement), du degré de difficulté de type d'exercice.

Les recherches de M. Pendanx (1998 : 127-170) dans le domaine de l'organisation des activités d'apprentissage nous ont suggéré quelques idées relatives à l'approche cognitive des concepts et des règles de grammaire, dans le souci de rendre l'apprentissage de la grammaire aussi intéressant que l'apprentissage du vocabulaire à travers des activités de pratiques langagières. Par ailleurs, nos

pratiques réelles de l'enseignement du français langue étrangère dans notre Centre de français illustrent bien l'efficacité de cette approche cognitive de la grammaire.

Il convient de dégager les emplois de la langue, les formes morphologiques et syntaxiques étrangères, en stimulant l'apprentissage par des activités appropriées visant les sens et les valeurs de ces outils. Ce motif nous conduit désormais, d'une part à recourir à tout ce qui peut donner du sens au travail sur la grammaire et la langue, d'autre part à déceler les caractéristiques cognitives des différents types d'exercices.

- Au niveau du choix des descriptions grammaticales, il vaut mieux faire appel à celles qui donnent une importance au sens. Il faut apporter des descriptions utiles aux apprenants, les aider à mieux comprendre le fonctionnement contextuel de chaque concept grammatical sous forme de tableaux de présentation systématique des faits grammaticaux, accompagnés d'exemples concrets, illustrés soit par schémas soit par images différents. En outre, il faut insister sur le phénomène qu'une seule forme verbale peut correspondre à plusieurs valeurs. Cette remarque s'avère d'autant plus importante pour l'apprenant vietnamien que la conjugaison des verbes n'existe pas dans sa langue maternelle.

- Au niveau du découpage et de la progression, on doit établir dès que possible des synthèses orientées sur les rapports des différentes formes entre elles et leurs valeurs respectives, parce qu'une forme n'est acquise que par la restructuration progressive de l'apprentissage, et qu'il convient d'y revenir de manière cyclique. En outre, la plupart des formes grammaticales ont, dans le discours, différentes valeurs et divers emplois. Ce phénomène exige que l'on consacre plusieurs séances à ces emplois, d'où l'intérêt de pratiques grammaticales orientées par le sens.

- Au niveau de rapport avec l'approche fonctionnelle : donner du sens aux formes oblige à enrichir les démarches de travail. On ne se contente pas de partir du sens (les situations de communication, les textes et les documents...) pour aller vers les formes et travailler celles-ci dans des exercices appropriés. Par contre, il faut également faire le chemin inverse, c'est-à-dire replacer les formes dans des contextes, faire comprendre que cet apprentissage est au service de la communication. On peut ainsi se demander à quoi sert, dans la communication, la forme sur laquelle on désire faire travailler les apprenants, et comment la notion, ou l'intention qu'elle sert, peut également être exprimée. Même la répétition de phrases simples comprenant la forme à apprendre dans un exercice de prononciation vise aussi la production langagière simple. En fait, c'est faire acquérir « *le réflexe fonctionnel* ». L'acquisition du réflexe fonctionnel, utile à l'apprentissage, pousse l'élève à prendre conscience qu'il doit faire des efforts pour maîtriser des formes courantes, saisir une des caractéristiques des langues : formes et communication ne se trouvent pas dans une situation de correspondance univoque. On fait référence ici aux énoncés formellement différents pour un même acte de parole.

- Au niveau des exercices de grammaire (formes et traitement cognitif) : comme les activités, les exercices de grammaire peuvent avoir plusieurs fonctions (sensibilisation, systématisation, consolidation de nouvelles représentations et évaluation). Les formes des exercices sont diverses, mais on peut dire que pour la plupart d'entre eux, la forme ne dit rien de la fonction. Cela signifie qu'une forme d'exercice peut assumer plusieurs fonctions et une fonction peut être interprétée par plusieurs formes d'exercices. Ces exercices se présentent par plusieurs supports oral, écrit, visuel ou audio-visuel. Pourtant, on peut observer le rapport entre l'objet de l'exercice (les formes traitées, le contenu travaillé, l'acquisition visée) et le traitement langagier cognitif qu'il suppose. C'est cette relation qui permet de cerner avec une certaine précision l'apport de l'exercice dans l'apprentissage. Cette vision demande de voir, sous l'activité manifeste de l'apprenant, ce qu'impliquent la forme et la mise en œuvre de l'exercice. Pour ce faire, on peut se demander ce que l'apprenant montre avoir acquis, s'il réussit l'activité.

Concernant l'approche cognitive des exercices, G. Vigner (dans FDM, 1990 : 145) nous rappelle les quelques points majeurs suivants. Les exercices peuvent apporter une contribution importante à la réussite de l'apprentissage en constituant la procédure la plus commode pour automatiser certaines opérations de bas niveau. Comme la forme des exercices appartient aux contraintes d'un « genre » qui ne rendent pas compte de l'activité du sujet-apprenant dans l'accomplissement de la tâche, l'enseignant doit savoir quand il peut accélérer ou ralentir le rythme de défilement des items en fonction de la charge cognitive effective de cette tâche.

En résumé, les exercices d'apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire sont un processus d'interaction entre l'apprenant et la langue qui, par sa simplicité apparente, masque la complexité des relations entre les deux pôles de cette interaction. C'est pour cela qu'il est nécessaire de conjuguer les efforts de la psychologie cognitive, de la linguistique et de la didactique dans ce domaine : la psychologie essaie de cerner la nature des opérations accomplies par l'apprenant, la linguistique établit les descriptions indispensables à l'élaboration des exercices, et la didactique a pour objectif de construire les procédures les plus favorables à la mise en place de cette interaction.

Bibliographie

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

Bourret P., 1999, " Pour un enseignement stratégique " dans LE FDM n° 307, novembre-décembre 1999, Hachette-Edicef, Paris, p.p.27-30.

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

Chastain P.-K., 1990, " La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes " dans ELA n°77, janvier-mars 1990, Didier-Erudition, Paris, pp. 21-28.

CNDP, *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*, 194 pages.

Develay M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, 165 pages.

Gaonac'h D., 1991, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Didier, Paris, 239 pages.

Hagege C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 298 pages.

Le Français Dans Le Monde-Recherches Et Applications, coordonné par Gaonac'h D., février-mars 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, Paris, 191 pages.

Moore. D, 1993, " Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage" dans ELA, n° 89, Didier-Erudition, Paris, p.p. 97-106.

Pendanx M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Collection dirigée par S. Moirand, Hachette FLE, 192 pages.

Vigner G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, Paris, 127 pages.

Notes

¹ Cet article a été annoncé au Séminaire régional Recherche-Action, Dalat, Vietnam, en décembre 2009.