

L'approche cognitive en didactique des langues

Stéphanie Roussel

Préface de Daniel Gaonac'h

L'approche cognitive en didactique des langues

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

L'approche cognitive en didactique des langues

Stéphanie Roussel

Préface de Daniel Gaonac'h

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : février 2021

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/011

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-3096-2

S O M M A I R E

PRÉFACE.	7
Par Daniel Gaonac'h, professeur émérite en psychologie cognitive, Université de Poitiers	
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1	
Le guidage didactique en classe de langue : un guidage de l'attention de l'apprenant	17
CHAPITRE 2	
La théorie de la charge cognitive : principes théoriques, ce qu'il faut retenir pour la didactique des langues	47
CHAPITRE 3	
Les processus cognitifs de la compréhension de l'oral en L2 : des leviers didactiques	79
CHAPITRE 4	
Entre effet de redondance et effet de modalité : le potentiel des supports vidéo, sous-titrés ou non, pour le cours de langue	123

CHAPITRE 5

**Les activités cognitives de l'apprenant de langue
avec le numérique**

147

CHAPITRE 6

**Apprendre un contenu disciplinaire
en langue seconde**

175

CONCLUSION	199
INDEX DES NOTIONS	205
INDEX DES AUTEURS	207
BIBLIOGRAPHIE	209
LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX	239
TABLE DES MATIÈRES	241

P R É F A C E

Daniel Gaonac'h
professeur émérite en psychologie cognitive,
Université de Poitiers

Le travail de Stéphanie Roussel est à la fois d'une très grande modestie et d'une immense ambition. Mettre en avant une « approche cognitive » de l'enseignement des langues ne relève pas d'une démarche qui viserait à révolutionner cet enseignement : l'histoire de la didactique des langues est déjà suffisamment remplie d'épisodes à travers lesquels une doctrine est supposée en chasser une autre ! L'apport de la psychologie à la didactique des langues a principalement consisté à proposer des cadres théoriques et des méthodes d'investigation qui permettent de rendre compte des processus par lesquels un individu acquiert la capacité à utiliser, en compréhension ou en production, une autre langue que sa langue « première » (L1), en général « maternelle » (LM). Cet objectif n'est en rien incompatible, par exemple, avec une approche dite « interactionniste » de l'apprentissage d'une langue seconde : que des interactions verbales avec un locuteur, natif ou non, de cette langue puissent constituer une situation favorable, ou même peut-être privilégiée, pour cet apprentissage, peut difficilement être contesté dans son principe. Encore faut-il, si l'on veut optimiser l'efficacité d'une telle situation (plutôt que de laisser faire la nature, c'est-à-dire des interactions indépendantes de toute intervention pédagogique), pouvoir analyser à travers quels processus les acquisitions relatives à la langue seconde peuvent se réaliser dans ce cadre. Les « compétences de communication » ne s'acquièrent pas par la seule vertu d'une pratique de la communication dans la langue-cible : Stéphanie Roussel ne se contente pas d'en faire le constat, elle élabore un cadre conceptuel à travers lequel on peut faire des hypothèses précises sur la nature des entraînements qui contribuent à la construction de cette compétence. Sous un autre angle, on ne peut voir

non plus *a priori*, dans la démarche cognitiviste, une incompatibilité théorique (et encore moins « idéologique ») avec des mécanismes d'apprentissage élémentaires, tels que ceux qui ont été analysés par la psychologie behavioriste (le rôle de la répétition, des « formules » toutes faites...). On ne peut, en effet, résumer l'émergence du cognitivisme, comme le fait la *vulgate* de beaucoup d'approches simplistes de la didactique, à une « rupture » avec le behaviorisme.

L'ambition de ce travail, effectivement très grande – certains la trouveront peut-être démesurée – est ailleurs. Elle est, dans des termes du langage commun, d'analyser ce que les apprenants font réellement « dans leur tête » quand ils réalisent des activités visant à l'acquisition d'une langue seconde. « Dans leur tête », et donc pas seulement « dans la classe ». Les recherches empiriques dont fait état Stéphanie Roussel portent bien sur des situations de « classe de langue », ce qui leur donne un « poids didactique » incontestable. Mais elles sont aussi fondées sur des démarches dans lesquelles on se donne les moyens – théoriques et méthodologiques – d'analyser les activités mentales sous-jacentes à ce que les élèves font dans la classe, sous l'impulsion des directives pédagogiques de l'enseignant ou spontanément. Ces démarches supposent qu'on accepte un certain nombre de postulats, ceux des sciences cognitives en général : pour aller vite, une conception du fonctionnement cognitif fondée sur une analyse des processus de traitements de l'information. Ce choix peut être contesté, et le sera sans doute par certains lecteurs. Il a le mérite, dans le travail présenté ici, d'être parfaitement explicite : une importante première partie de ce livre est consacrée à un examen minutieux des concepts qui sont en jeu dans les recherches empiriques qui suivent. Ces concepts sont tout à fait centraux en psychologie cognitive : mémoire permanente, mémoire de travail, charge cognitive, attention... C'est donc aussi une occasion, à travers des problématiques de terrain bien ciblées (centrées sur la compréhension orale), d'illustrer en quoi ces concepts généraux sont pertinents dans le cas particulier de la didactique des langues.

Les recherches empiriques illustrées dans ce livre, pas plus que la démarche initiale de celui-ci, ne prétendent rien révolutionner. Certaines des conclusions pratiques rejoignent d'ailleurs, dans certains cas, les intuitions des enseignants de langue. Mais ces intuitions se trouvent aussi parfois relativisées quand on prend en compte la complexité des contextes de classes de langue. C'est ainsi, par exemple, que l'un des apports originaux de ces travaux – c'est loin d'être le seul – illustre parfaitement en quoi ils permettent d'aller au-delà des intuitions : il s'agit de la prise en compte du niveau initial des élèves concernés par les entraînements à l'utilisation d'une langue seconde. Qu'un même dispositif pédagogique puisse avoir des effets positifs pour certains élèves, et pas d'effet (voire des effets négatifs ?) pour d'autres, voilà qui donne une nouvelle allure à une « pédagogie différenciée »,

dès le moment où l'on peut analyser – et c'est bien là l'apport central de la démarche cognitiviste – la nature exacte des activités mentales qui, pour une même activité apparente, déterminent ces effets différenciés.

La didactique des langues de langue française ne dispose que de très peu de textes qui présentent, de manière claire et sans position dogmatique, les apports de la psychologie cognitive. En voilà un de grande qualité, à la fois pour sa clarté conceptuelle et pour ses apports réels à la pratique de l'enseignement des langues.

I N T R O D U C T I O N

La didactique des langues «doit permettre de construire des propositions pédagogiques ancrées dans des références théoriques» (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 1). Elle a pour objectif non seulement la production de connaissances nouvelles (Blanchet & Chardenet, 2014), mais également la construction d'un lien fort entre théories et pratiques. Cette définition rejoint celle de Beacco (2001), selon lequel les recherches en didactique des langues sont organisées en territoires, qui peuvent chacun

«être rattaché à une autre discipline, dont il constituerait un sous-domaine: les relations interculturelles seraient une province des sciences de l'éducation, les recherches sur l'acquisition des langues relèveraient de la psychologie cognitive, l'analyse des interactions de la classe dépendraient de l'analyse du discours, l'analyse du marché des langues relèverait de l'économie. De sorte que la didactique des langues serait comme un ensemble d'intersections, sans cadre unificateur, de territoires objectivement disjoints. La mise en cohérence de ces connaissances académiques s'effectuerait dans et par les pratiques sociales pour lesquelles le savoir didactique est sollicité» (p. 90).

La didactique des langues se nourrit, en effet, de cadres théoriques très différents issus notamment de la linguistique, de la sociologie, ou encore de la psychologie cognitive, qui nous intéresse ici plus particulièrement, pour décrire et expliquer la manière dont une langue seconde est apprise. Mais, comme le rappelle Ortega (2005), ce qui fait la qualité d'une recherche, ce n'est pas son positionnement méthodologique, ni épistémologique

et encore moins théorique, mais son objectif moral et politique (au sens grec du terme) : le chercheur travaille pour la société, le didacticien des langues travaille pour les acteurs de la formation. Cet objectif moral et politique du chercheur en didactique des langues trouve son sens dans la production de propositions pédagogiques (Demaizière & Narcy-Combes, 2005) et de connaissances nouvelles (Blanchet & Chardenet, 2014), dont peuvent s'emparer les « pratiques sociales » (Beacco, 2001). Le chercheur est donc un passeur, il se situe aux intersections, il bâtit des ponts entre la théorie et la pratique, naviguant inlassablement d'une rive à l'autre.

Souvent, le domaine théorique choisi par les chercheurs en didactique des langues implique l'utilisation d'une certaine méthodologie de recherche, qualitative (analyse de corpus, de productions langagières d'apprenants, de comportements), mais parfois aussi quantitative, comme la démarche expérimentale, doublée d'analyse statistique des données. Les choix théoriques et méthodologiques, parce qu'ils révèlent la conception qu'ont les chercheurs de ce qu'est une langue seconde et de la manière dont il est possible de l'apprendre, ne sont d'ailleurs pas sans impact sur les pratiques qui découlent des résultats.

Dans cet ouvrage, nous allons explorer une « intersection » entre la psychologie cognitive et la didactique des langues. La prise en compte des activités cognitives des apprenants permet l'analyse des activités de classe non pas à travers les caractéristiques apparentes des tâches d'apprentissage, mais à travers la nature des activités cognitives sous-jacentes, qui sont supposées conduire à l'acquisition de la langue-cible. Sur la base de cette analyse, nous montrons que des leviers pédagogiques peuvent être identifiés, ce qui constitue le cœur de notre propos. Ce sera bien l'entrée de la réflexion, mais l'objectif, la posture de cet ouvrage n'est pas de considérer les apports de la psychologie cognitive à l'enseignement-apprentissage des langues comme un dogme prescripteur de pratiques pertinentes. Il s'agit plutôt de considérer les concepts théoriques comme des outils pour questionner, penser ou repenser à la fois les pratiques d'enseignement des langues secondes, mais aussi certaines théories de l'acquisition qui sous-tendent la didactique des langues. Les recherches en psychologie cognitive, et en particulier celles qui ont été menées dans le cadre de la théorie de la charge cognitive (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011), sont ainsi envisagées du point de vue de la didactique des langues et des implications pratiques de la connaissance des processus cognitifs. Ce positionnement permet d'apporter des réponses complémentaires à la conception de situations d'enseignement-apprentissage, mais aussi de dépasser les clivages théoriques, méthodologiques et épistémologiques qui traversent la didactique des langues. Les recherches en psychologie cognitive de l'éducation sont, en effet, l'une des manières de faire de l'ingénierie didactique (*instructional design*), puisqu'elles ont bien pour objectif de produire des connaissances utiles aux concepteurs de situations d'enseignement.

Dans cet ouvrage, nous nous proposons donc de faire le lien entre les notions et concepts théoriques de la psychologie cognitive, en particulier ceux de la théorie de la charge cognitive, et les questions très concrètes que se posent les enseignants de langues lors de la conception de situations d'enseignement-apprentissage.

Pour introduire les apports de la psychologie cognitive et de la théorie de la charge cognitive à la didactique des langues, nous avons choisi, dans un premier chapitre introductif, de nous intéresser à une notion centrale à la fois pour les théories d'acquisition de la langue première (L1), des langues secondes (L2) et de la psychologie cognitive : la notion d'attention. L'attention peut porter sur le sens et/ou sur la forme du langage, elle intervient dans les situations d'apprentissages implicites et explicites qui mènent aux acquisitions langagières. Nous allons voir que la prise en compte des différentes formes de l'attention, telles qu'elles sont conçues actuellement par la psychologie cognitive (la sélection d'informations, le traitement et la manipulation de ces informations en mémoire, ou encore la prise de conscience et le contrôle de son action), amène à concevoir qu'un guidage didactique en situation d'enseignement puisse prendre la forme d'un guidage de l'attention de l'apprenant. La question qui se pose alors concerne le choix et l'organisation des tâches (scolaires) qui, parce qu'elles sollicitent l'attention, vont avoir une incidence sur l'apprentissage de la langue.

La théorie de la charge cognitive, qui fait l'objet du chapitre 2, présente justement l'intérêt de proposer aux concepteurs pédagogiques des pistes, des techniques, pour optimiser l'utilisation des ressources attentionnelles lors de la conception de situations d'apprentissage. Son objectif est d'identifier, dans le fonctionnement du système cognitif lorsqu'il s'applique à la réalisation d'un apprentissage, ce qui gêne cet apprentissage et ce qui le favorise. Cette théorie prend en compte les spécificités de notre système cognitif. Celui-ci exploite les différents systèmes de mémoire : la mémoire permanente (aussi appelée mémoire à long terme) et la mémoire de travail, qui (1) ne dispose que de ressources limitées et (2) mobilise des fonctions exécutives (attention, contrôle, stratégies, inhibition) coûteuses en termes de ressources cognitives. Du point de vue de la didactique des langues, l'intérêt de la théorie de la charge cognitive réside dans le fait qu'elle propose des outils d'analyse directe des situations didactiques, même lorsque ces situations relèvent de choix variés du point de vue des processus d'acquisition sous-jacents. L'objectif du deuxième chapitre est donc de revenir sur la genèse de cette théorie, de définir ses concepts et grands principes pour pouvoir, dans les chapitres qui suivent, présenter des données empiriques en didactique des langues à la lumière de ces concepts et principes. La théorie de la charge cognitive, qui est relativement « jeune », permet, en effet, d'éclairer d'un jour nouveau certains « grands classiques » de la didactique des langues et de poser, parfois un peu différemment, des questions

essentielles. Les chercheurs, en particulier John Sweller, construisent et affinent cette théorie depuis les années 1970. En France, les travaux d'André Tricot (1998) ont contribué à mieux faire connaître les résultats des recherches expérimentales menées dans ce cadre. Depuis quelques années, les auteurs de la théorie de la charge cognitive, après s'être surtout consacrés à l'apprentissage des mathématiques et d'autres disciplines scientifiques, ont produit plusieurs travaux qui concernent l'apprentissage des langues secondes (Diao & Sweller, 2007; Diao, Chandler & Sweller, 2007; Moussa-Inaty, Ayres & Sweller, 2012; Gao, Low, Jin & Sweller, 2013; Kyun, Kalyuga & Sweller, 2013; Roussel, Joulia, Tricot & Sweller, 2017; Jiang, Kalyuga & Sweller, 2018). À cette liste de publications scientifiques qui se fondent directement sur la théorie de la charge cognitive s'ajoutent celles de chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage des langues et qui, à un moment donné de leur démarche, se réfèrent à cette théorie pour chercher une explication à leurs résultats (Piesche, Jonkmann, Fiege & Keßler, 2016) ou pour débattre de questions théoriques (Waters, 2015).

Si la théorie de la charge cognitive fournit un cadre de réflexion riche et produit des résultats de recherche valides qui ont toute leur place dans la didactique contemporaine des langues secondes, les travaux sur l'apprentissage des langues secondes d'inspiration cognitiviste ont déjà derrière eux plusieurs décennies de recherche. Leurs liens forts avec la didactique des langues ont contribué à faire connaître les apports de l'étude des processus cognitifs à notre champ disciplinaire (O'Malley & Chamot, 1990; Palincsar & Brown, 1984; Gaonac'h, 2003; Vandergrift & Goh, 2012). Nous verrons que ces apports-là ne sont pas sans lien avec la théorie de la charge cognitive et qu'il convient de les articuler. Ainsi, dans le chapitre 3 nous abordons, avec la psychologie cognitive en arrière-plan, la question centrale de la compréhension de l'oral en langue seconde. Traiter la question de la compréhension de l'oral d'un point de vue théorique permet, en effet, à la fois d'introduire des concepts centraux que la psychologie cognitive développe depuis quarante ans sur le fonctionnement des processus cognitifs, et d'y ajouter les apports de théories plus récentes, comme ceux de la théorie de la charge cognitive. L'activité cognitive de l'apprenant lors d'une tâche de compréhension de l'oral donne, de plus, un exemple assez représentatif de son activité cognitive dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde. Tous ces éléments théoriques mis en cohérence permettent de nourrir la réflexion sur les pratiques d'enseignement et de répondre à des questions pratiques que se posent les enseignants comme : quel entraînement à la compréhension de l'oral ? Quel type d'anticipation avant une tâche d'écoute ? Quelle utilisation des outils numériques ? Nous verrons que les réponses à ces questions rejoignent les questionnements précédents sur le guidage de l'attention de l'apprenant et sur la prise en compte par l'enseignant de la répartition de ses ressources attentionnelles.

Ces premiers chapitres vont ainsi servir de base, dans le chapitre 4, aux considérations sur des supports classiquement utilisés pour l'apprentissage des langues comme les documents vidéo (sous-titrés ou non). Nous verrons que, dans ces contextes, le traitement des images et des messages écrits vient s'ajouter aux processus déjà complexes et coûteux en eux-mêmes de la compréhension de l'oral. Nous procéderons de la même manière que dans le chapitre précédent, en commençant par présenter des éléments théoriques sur la compréhension de supports filmiques sous-titrés ou non, puis en exposant des données empiriques en lien avec les questions pratiques que peuvent se poser les enseignants lorsqu'ils choisissent d'utiliser des supports vidéo pour permettre à leurs élèves d'apprendre la langue seconde. Là encore, nous verrons que la problématique de guidage de l'attention est particulièrement présente lorsque l'apprenant doit traiter des informations à la fois visuelles et sonores.

Ceci est également valable pour l'apprentissage des langues avec les outils numériques, qui fait l'objet du chapitre 5. Ce chapitre s'appuie sur les développements précédents, puisque la compréhension de l'oral et le visionnage de documents vidéo peuvent être proposés aux apprenants sur supports numériques (lecteurs mp3 ou mp4 par exemple) dans ou hors de l'institution. Mais il traite également des outils numériques en général pour l'apprentissage des langues secondes, toujours en intégrant à la réflexion certains principes de la psychologie cognitive, notamment concernant la multimodalité et le partage attentionnel. Ce chapitre, après des considérations générales et théoriques sur l'utilisation des outils numériques, s'attache à faire un état des lieux des outils utilisés en classe de langue. Certains usages font, en effet, l'objet de publications scientifiques solides qui indiquent des effets sur l'apprentissage. Pour des raisons de clarté rédactionnelle, dans la partie « questions pratiques » de ce chapitre nous distinguons les activités langagières de réception, de production, d'interaction (à l'écrit et à l'oral) telles que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018) les conçoit, mais nous montrons que le numérique fait apparaître les limites d'une conception séparée de ces activités. L'utilisation d'outils numériques permet de mettre en évidence, sans doute de manière encore plus claire que les pratiques classiques, que les activités langagières fonctionnent en interaction les unes avec les autres et s'étaient réciproquement.

Le chapitre 6 s'intéresse à l'une des questions les plus actuelles de la didactique des langues et de l'enseignement de manière générale : la question de l'apprentissage d'un contenu disciplinaire en langue seconde. Cette tendance à la multiplication des cours *en* langue seconde (sections européennes, filières bilingues, doubles diplômes) est particulièrement importante, notamment dans le cadre de l'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur. La didactique des langues ne doit pas

rester étrangère à ces questions. Encore une fois, ici, les concepts de la psychologie cognitive, sans forcément éclairer ces pratiques de plus en plus répandues d'un jour tout à fait nouveau, renforcent la réflexion théorique et donnent des pistes pour la mise en œuvre pratique de ce type d'enseignement, notamment pour l'aménagement des tâches d'apprentissage proposées dans ces contextes.

Tout au long de cet ouvrage, nous verrons que la théorie de la charge cognitive se démarque parfois assez nettement des théories classiques qui ont guidé de nombreuses recherches en didactique des langues, comme le socioconstructivisme (Bruner, 1983), l'hypothèse de l'*input* (Krashen, 1985), la théorie de l'apprentissage naturel des langues (Krashen & Terrell, 2000), l'interactionnisme (Gass & Mackey, 2007). Nous concluons cependant à la complémentarité de ces approches : quels que soient les choix théoriques des concepteurs pédagogiques du point de vue des processus d'acquisition sous-jacents, l'important pour la conception de situations didactiques reste la question du guidage de l'attention de l'apprenant, du choix et de l'organisation des activités proposées aux apprenants.

Par conséquent, cet ouvrage ne doit pas être vu comme appartenant à « une orientation principalement scientiste (ou “positiviste”) qui consiste à modéliser des scénarios d'efficacité acquisitionnelle “garantie”, en appliquant de façon universelle des “preuves” issues de travaux en (techno)linguistique et/ou en psychologie cognitive » (Castellotti, 2015, § 17). De notre point de vue, la psychologie de l'apprentissage invite, au contraire, souvent à renverser les questionnements répandus, à éclairer les débats sous un jour différent. Par certains aspects, elle rejoint avec son langage et ses concepts des questionnements que se posent les chercheurs en didactique. Les réponses apportées, loin d'être dogmatiques, sont, nous le verrons, souvent en clair-obscur. La certitude ne s'invite que rarement dans les quelques réponses proposées, mais celles-ci enrichissent le débat. Considérons plutôt le travail mené ici comme une pierre apportée à l'édifice de notre domaine de recherche.

Chapitre 1

Le guidage didactique en classe de langue : un guidage de l'attention de l'apprenant

1.1. INTRODUCTION

L'un des enjeux de la conception de situations d'enseignement-apprentissage porte sur le choix et l'organisation des activités que l'enseignant propose à l'apprenant. Les choix opérés par l'enseignant relèvent ainsi de ce que l'on peut appeler un « guidage », au sens le plus large du terme, c'est-à-dire de toute forme d'intervention qui peut avoir pour objectif de faciliter l'apprentissage. La notion de « guidage » permet en particulier d'envisager l'apprenant au centre de la démarche d'enseignement-apprentissage, dans laquelle l'enseignant est chargé de l'orienter, sans pour autant exclure des initiatives qui seraient propres à l'apprenant et constitueraient un « autoguidage ».

Les fondements théoriques de la didactique des langues, sur lesquels repose la conception de situations d'enseignement-apprentissage, sont constitués par les nombreuses théories de l'acquisition du langage, qui visent à rendre compte à travers leur diversité de la manière dont une langue est acquise en milieu naturel et en milieu institutionnel. S'interroger sur la nature des interventions didactiques mises en œuvre par l'enseignant dans le cadre d'un cours de langue amène donc à s'intéresser tout d'abord aux théories de l'acquisition de la langue première, souvent maternelle (LM), puis aux théories de l'acquisition d'une langue seconde. Ces théories ont accordé plus ou moins d'importance, souvent d'ailleurs de manière non

exclusive, à différents facteurs supposés déterminer les acquisitions : déterminants biologiques, dans les perspectives innéistes ou nativistes ; déterminants environnementaux, dans les perspectives behavioristes ; interactions sociales, dans les perspectives appelées « interactionnistes ». Mais pour la didactique des langues, quelle que soit l'orientation théorique choisie, la question reste celle de la nature des activités cognitives qui conduisent à l'acquisition du langage ou d'une langue seconde. C'est sur la compréhension de ces activités que peut reposer la construction d'un guidage didactique.

À première vue, se référer à la notion de guidage peut sembler paradoxal, s'agissant d'acquisitions en milieu naturel, comme c'est le cas pour la LM et pour certaines situations d'acquisition d'une L2, tant elles paraissent « naturelles », justement. Pourtant, un examen de certains concepts clés des théories classiques de l'acquisition montre que, même en situation naturelle, l'apprenant est amené à privilégier certaines informations ou certains traitements par rapport à d'autres. En d'autres termes, en situation naturelle, comme en milieu institutionnel, il ne suffit pas de parler, d'écouter, de comprendre pour apprendre à parler, à écouter ou à comprendre.

En ce sens, la volonté d'analyser des dimensions du fonctionnement cognitif sur lesquelles l'enseignant peut agir, et qui constituent des leviers pour les pratiques d'enseignement, explique le choix que nous faisons ici de placer le concept d'attention au centre de la réflexion. L'hypothèse avancée repose, en effet, sur l'idée selon laquelle le concept d'attention est nécessaire pour comprendre de nombreux aspects du développement du langage et de la maîtrise d'une langue seconde au fil du temps, comme les stratégies d'apprentissage ou le rôle des interactions (Schmidt, 2001). C'est, d'ailleurs, à ce titre que l'attention occupe, à la fois pour les psychologues cognitivistes (Cowan, 1988 ; Anderson *et al.*, 2004) et pour les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage des langues secondes (Schmidt, 2001 ; Robinson, 2003 ; Robinson & Mackey ; Gass & Schmidt, 2012) une place centrale dans le fonctionnement cognitif et les apprentissages.

Nous allons voir que cette démarche implique une première question, que nous formulons en ces termes : en situation d'apprentissage d'une langue en milieu naturel ou en milieu institutionnel, sur quoi l'attention de l'apprenant porte-t-elle, par quoi est-elle orientée ? Nous allons ainsi traiter de l'orientation de l'attention à la fois en situation naturelle et en situation d'enseignement-apprentissage, avec l'idée qu'il est sans doute possible de tirer parti, pour déterminer la forme des interventions didactiques, à la fois de l'analyse du rôle de l'attention en milieu naturel, et de la manière dont l'enseignant peut la guider en milieu institutionnel.

Considérer « le guidage didactique » comme « un guidage de l'attention » de l'apprenant conduit alors à prendre en compte les travaux issus du domaine de la psychologie cognitive pour spécifier les processus attentionnels

qui sous-tendent l'apprentissage. Ce recours aux concepts de la psychologie cognitive ne positionne pas la didactique des langues comme une « application » des principes de la psychologie cognitive, ce que ni le didacticien ni le psychologue ne seraient en mesure de réaliser. Il permet plutôt d'expliquer – ici, dans une perspective didactique – le fondement théorique des interventions pratiques qui peuvent guider les processus attentionnels des apprenants notamment en milieu scolaire.

Dans son sens courant, l'attention recouvre des réalités différentes et parfois opposées, dont les recherches en psychologie cognitive ont largement rendu compte. L'expression « être attentif » signifie, en effet, à la fois être concentré sur quelque chose et même absorbé par une idée, ou encore être capable de sélectionner la bonne information parmi d'autres, mais aussi être éveillé, en alerte, aux aguets, vigilant, prêt à réagir s'il le faut, en adaptant son comportement à une situation donnée. Le déplacement de l'attention peut survenir de manière involontaire ou automatique lorsqu'un stimulus apparaît dans notre environnement et vient perturber notre activité principale (un bruit, l'irruption d'un objet dans notre champ visuel), mais il est parfois aussi le résultat d'une attitude volontaire quand on choisit de se concentrer sur quelque chose pour le mémoriser. On peut, cependant, concevoir que l'attention nécessaire à la réalisation d'une tâche dépende en grande partie de la tâche elle-même : beaucoup de nos activités cognitives impliquent d'ailleurs plusieurs facettes de l'attention, et peuvent être considérées comme « multitâches », même si on les perçoit comme des tâches uniques. Par exemple, la lecture ou la compréhension de l'oral (cf. chapitre 3) impliquent d'accorder une attention particulière au décodage des signes graphiques ou des sons, mais aussi à la reconnaissance des mots, à leur traitement dans l'énoncé et à la mobilisation de connaissances générales qui permettent de relier ce que nous comprenons à ce que nous connaissons déjà. Certains de ces processus (décodage, reconnaissance, mobilisation des connaissances générales) peuvent être réalisés de manière automatique, d'autres nécessitent une activité cognitive contrôlée. Il est important de souligner ici que le concept d'attention est à distinguer de celui de conscience : le fait qu'un processus soit réalisé de manière automatique n'exclut en aucun cas l'« attention » à ce type de processus.

Ces tout premiers éléments de définition, sur lesquels nous allons revenir au long du présent chapitre, montrent à quel point l'attention peut prendre différentes formes et intervenir à différents niveaux de la tâche en cours. Pour rendre compte du déroulement des apprentissages, c'est justement sur l'analyse des différentes fonctions de l'attention dans les tâches cognitives que s'appuient les psychologues cognitivistes. Les modèles de l'attention lui reconnaissent deux caractéristiques centrales : l'attention est un système à capacité limitée qui a pour rôle de sélectionner les informations issues de l'environnement ou de la mémoire permanente (Cherry, 1953 ;

Broadbent, 1958; Posner & Petersen, 1990), elle joue également un rôle important dans la manipulation et le traitement des informations ainsi sélectionnées (Baddeley, 2000; Cowan, 1988). La mémoire de travail, qui a une capacité limitée et stocke temporairement des informations pour les traiter, est ainsi à concevoir à travers cette fonction de sélection: le traitement ne peut concerner qu'une quantité limitée d'informations perçues. Cette limitation de l'attention, en lien avec la capacité de la mémoire de travail, constitue un élément central de notre démarche, à travers l'examen de ses conséquences en termes didactiques (cf. chapitre 2).

Les distinctions relatives à la notion d'attention, établies par la psychologie cognitive ont été prises en compte par les chercheurs en acquisition des langues secondes (Schmidt, 2001; Robinson, Mackey, Gass & Schmidt, 2012), notamment parce qu'elles invitent à considérer que le guidage de l'apprenant peut concerner plusieurs aspects de l'attention décrits par ces modèles. Les recherches portent alors sur la manière dont l'attention se porte spontanément ou automatiquement sur certains éléments de la L2 (et moins automatiquement sur d'autres), sur les facteurs susceptibles d'influencer l'attention, sur la manière dont celle-ci peut être orientée ou contrôlée par l'apprenant lui-même ou par le biais du guidage didactique, mais aussi sur les conditions qui permettent de faciliter la manipulation des informations en mémoire de travail.

Dans ce chapitre, l'objectif est, donc, d'analyser les théories de l'acquisition de la langue première puis de la langue seconde, en se demandant tout d'abord si, en situation naturelle, l'attention de l'apprenant est « orientée », et en quoi un guidage de l'attention peut consister. Cette analyse constitue un premier examen des possibles leviers pour les pratiques d'enseignement, et rejoint l'objectif général de l'ouvrage de décrire les activités cognitives de l'apprenant pour s'en servir comme leviers didactiques. Une telle démarche place l'attention à l'interface des jeux d'oppositions conceptuelles classiques sur la nature des acquisitions langagières: innée et/ou acquise, formelle et/ou sémantique, implicite et/ou explicite, oppositions qui marquent les théories de l'acquisition du langage et la didactique des langues. Le recours aux modèles élaborés et aux données recueillies en psychologie cognitive permet, dans un second temps, d'examiner si l'hypothèse selon laquelle un guidage didactique en cours de langue constitue un « guidage de l'attention » peut être étayée par ce qu'on connaît du fonctionnement cognitif de l'attention.

Toute cette démarche permet d'inscrire ce premier chapitre dans la tradition des recherches en didactique qui reposent sur les théories de l'acquisition du langage, tout en intégrant progressivement à la réflexion, par le biais du concept d'attention, certains concepts centraux de la psychologie cognitive pour y appuyer des propositions d'interventions pratiques.

1.2. PLACE DU GUIDAGE ET DE L'ATTENTION DANS LES THÉORIES D'ACQUISITION DU LANGAGE EN MILIEU NATUREL

Évoquer les théories de l'acquisition est une entreprise périlleuse, tant elles ont donné lieu à de nombreuses analyses et publications détaillées depuis de très nombreuses années. L'exhaustivité est, dès lors, exclue et l'ambition de cette section est bien plus modeste, puisqu'il s'agit uniquement, pour servir le propos, de se demander dans quelle mesure certaines théories classiques de l'acquisition du langage en milieu naturel font une place à l'attention de l'apprenant et envisagent ainsi la possibilité d'un guidage qui pourrait trouver un écho en milieu institutionnel. En ce sens, nous considérons qu'il peut être utile d'interroger l'idée de guidage de l'attention par le biais de concepts spécifiques développés par certains théoriciens de l'acquisition du langage : la notion de « contingences de renforcement » dans la conception behavioriste de Skinner, la présence d'un « échantillon correct et adéquat » de langage chez Chomsky, la notion d'étayage chez Bruner et, enfin, la notion de médiation et de contrôle de l'action chez Vygotski. Toutes ces notions nous ont semblé ouvrir la voie à la conception d'un guidage didactique, même si dans certains cas, nous allons le voir, la place de l'attention est minimale.

1.2.1. Les contingences de renforcement

La psychologie behavioriste s'est construite par opposition au mentalisme, en remettant en cause à la fois le concept de conscience et la prise en compte de processus mentaux. Elle est définie comme un ensemble de théories du comportement qui tentent d'établir des liens significatifs observables et mesurables entre des stimuli qui proviennent de l'environnement et les réactions ou réponses comportementales qu'ils entraînent. Envisager le langage comme un comportement revient à le considérer sous l'angle de la parole et non sous celui de la langue, si l'on reprend la distinction saussurienne, autrement dit dans sa dimension fonctionnelle et communicative et non dans sa dimension formelle. Une notion centrale chez Skinner (1957) est celle de « contingences de renforcement » : un comportement produit au départ par hasard (une émission vocale) est renforcé par l'environnement (une réaction de l'auditoire) et devient alors un élément du répertoire des comportements langagiers de l'enfant, et ainsi de suite.

Dans cette théorie (pour une analyse détaillée des théories de Skinner sur le langage et l'apprentissage des L2, voir Gaonac'h, 1987), la production du langage est encadrée par le stimulus, d'un côté, et par l'auditoire, de l'autre : c'est le milieu dans lequel l'individu évolue qui sélectionne les réponses produites. Ce mécanisme de sélection des réponses appropriées en fonction de l'environnement implique que l'apprentissage

s'appuie sur des réponses qui existent déjà dans le répertoire du locuteur et qu'il modifie la probabilité d'apparition de chacune de ces réponses. Des réponses nouvelles apparaissent par la combinaison de plusieurs réponses existantes ou par la modification de certains aspects de la réponse existante sous l'effet du renforcement de l'environnement.

On retient que, chez Skinner, une réponse n'est pas singulière, mais s'inscrit dans une relation entre l'histoire de l'individu et son environnement : la signification d'une réponse n'est pas une propriété inhérente de cette réponse, mais elle varie en fonction de la situation. Enfin, la probabilité d'une réponse dépend de la nature et du nombre de renforcements qu'elle a reçus. À propos de l'apprentissage des L2 et du bilinguisme, Skinner fait un raisonnement similaire, en hésitant toutefois sur le caractère spécifique à chacune des langues des contingences de renforcement, sur la possibilité de liaisons entre les langues et sur la construction d'une « signification » abstraite commune à chacune des langues : ce dernier point est, d'ailleurs, à mettre en lien avec son refus du mentalisme. Pour Skinner, le bilingue est, disons, « simplement » capable de produire deux types de réponses différents en fonction de l'auditoire.

Ce très bref rappel des positions théoriques de Skinner n'a pas pour objet de réhabiliter les implications qui en ont découlé en didactique des langues secondes, comme l'enseignement programmé ou certains aspects de la méthode audio-orale, ni d'ailleurs de juger de la pertinence de ces transpositions pédagogiques au regard des concepts théoriques développés par Skinner. Notre démarche consiste seulement à examiner la nature du guidage dans cette théorie, en partant du principe que toute explicitation théorique contribue à l'enrichissement des pratiques pédagogiques, qui peuvent à un moment ou à un autre la mobiliser.

Si l'on suit le principe des contingences de renforcement, le guidage prend la forme précise à la fois d'un stimulus qui provoque une réponse particulière chez un individu, à partir de ce qu'il est déjà capable de produire, et d'un événement extérieur à l'individu qui renforce ou non la réponse donnée. C'est ce guidage qui conduit l'apprenant, sans que cela avant que cela n'affleure nécessairement à sa conscience, à porter attention à la fois aux stimuli et aux réactions de l'auditoire. Cette attention peut alors être sollicitée pour reformuler des réponses nouvelles. Dans un sens, qui n'est pas celui que d'autres théories de l'acquisition ou approches didactiques (« méthodologie active », « méthodologie audio-orale ») ont donné à ce terme, l'« activité » de l'apprenant, contrôlée par les stimuli et les renforcements, joue un rôle essentiel, puisqu'il s'agit de l'amener à produire des comportements que l'on veut qu'il acquière. Si l'on pousse le raisonnement, une application écologique stricte des principes de Skinner (qui est d'ailleurs loin d'être aisée tant les concepts sont complexes et tant les contraintes pratiques seraient nombreuses) conduirait, au moins, à planifier et à contrôler minutieusement

le nombre et la qualité des stimuli susceptibles de provoquer des réponses, les types de réponses attendus et les renforcements, en s'assurant que la mise en relation de tous ces éléments provoque bien une modification de ce que l'apprenant sait déjà (Gaonac'h, 1987). On a donc ici, contrairement à ce que l'on pourrait supposer au premier abord lorsqu'on évoque la langue première, plutôt un apprentissage où l'attention de l'apprenant est fortement guidée par des comportements déjà installés, que les stimuli permettent de combiner pour esquisser des réponses adéquates, elles-mêmes renforcées par l'auditoire.

1.2.2. La théorie chomskyenne : un guidage minimal ?

Contrairement aux théories behavioristes, Chomsky postule que chaque individu dispose d'une capacité innée, ancrée dans le programme biologique, à générer et à combiner les éléments de langage de manière originale et créative, en suivant certaines règles. Dès lors, il apparaît assez difficile de concevoir qu'un enseignement ou un guidage puisse avoir un effet sur l'apprentissage du langage, ce que confirme d'ailleurs Chomsky dans *Reflections on language* : « Certaines réalisations conceptuelles intellectuelles, comme l'apprentissage du langage, relèvent strictement d'une capacité déterminée, au point que nous développons des structures complexes et intéressantes sans effort conscient ou presque » (1975, traduction française de 1981, p. 38). Il en découle que Chomsky (1975) nie toute possibilité que le langage puisse être non seulement appris mais aussi enseigné, en affirmant même de manière radicale que cette idée n'a aucun fondement ni empirique ni conceptuel. L'argument selon lequel l'acquisition de la langue première trouve son origine dans le programme biologique implique, en effet, que l'apprentissage du langage, au moins dans sa dimension formelle, est associé à des notions telles que la rapidité et la facilité, ce qui exclut la nécessité d'un guidage. Pour Chomsky, l'environnement a peu d'importance, puisque chaque individu disposerait d'une « grammaire universelle », qui lui permet de déterminer si une phrase est correcte ou non. L'enfant ne se contente pas d'imiter ou de répéter ce qu'il entend : il est capable de générer de nouvelles phrases sans y avoir jamais été exposé. Ceci ne signifie pas, pour autant, que le langage apparaît spontanément et de manière complètement indépendante de l'environnement de l'individu. Ce point est précisé par Chomsky lorsqu'il mentionne l'existence d'« un système de mécanismes et de principes mis en œuvre dans l'acquisition du langage – c'est-à-dire l'acquisition de la structure cognitive spécifique que nous appelons “grammaire” – à partir de données qui constituent “un échantillon correct et adéquat” de ce langage » (1975, traduction française de 1981, p. 38).

Chomsky ne précise pas ce que pourrait être « un échantillon correct et adéquat » de langage, mais on comprend que si un dispositif inné est bien

présent et mis en œuvre, il ne peut fonctionner qu'en relation avec une exposition minimale au matériel linguistique, qui conduirait sans doute à l'induction de règles de fonctionnement du langage, puis à la construction de phrases nouvelles par des principes de transformation ou de substitution. Pour notre propos, le guidage est donc ici plutôt minimaliste, mais il faut tout de même considérer qu'il existe, même si la prudence est de mise lorsqu'il s'agit de transposer directement ces principes à un contexte d'enseignement.

1.2.3. La notion d'étaiyage chez Bruner

Dans les sections précédentes, nous avons vu que la théorie behavioriste de Skinner est centrée sur la fonction communicative du langage, mais que le développement des capacités linguistiques est placé sous le contrôle des stimuli qui proviennent de l'environnement et que, dans une tout autre perspective, l'approche de Chomsky met l'accent sur la capacité du locuteur à organiser les aspects formels du langage. Sur le plan théorique, Bruner (1983) se démarque à la fois de la conception behavioriste de Skinner et de l'approche de Chomsky, en montrant que le langage s'insère dans des activités socialement orientées, et qu'il existe un lien fort entre ces activités et la structure du langage dans toutes ses dimensions, ce qui pour la problématique du guidage qui nous occupe est particulièrement important.

L'acquisition du langage dépasse, en effet, la capacité à parler et concerne aussi, pour l'enfant, l'apprentissage des usages et des différentes fonctions du langage dans sa relation avec le monde. Bruner souligne une dimension importante de l'interaction en privilégiant l'aspect pragmatique du langage, sans pour autant rejeter les aspects syntaxiques et sémantiques. Il souligne que, dans l'interaction, les corrections de l'adulte portent davantage sur ce qui relève de l'utilisation adaptée ou non du langage en contexte et moins fréquemment sur des erreurs syntaxiques ou sémantiques. Les usages du langage concernent, par exemple, le commentaire de l'activité en cours, la segmentation des activités, le marquage du début ou de la fin de l'action, mais aussi la centration et le déplacement de l'attention. Le jeu est alors pour Bruner (1983) le moyen pour l'adulte de faire porter l'attention de l'enfant sur le langage et sur ses règles en le protégeant des conséquences de ses actions.

L'attitude de l'adulte est donc cruciale dans l'efficacité des acquisitions, notamment dans les interprétations qu'il peut faire des intentions de l'action de l'enfant : c'est ici que peut être introduite la notion d'« étaiyage ». Lorsque l'adulte repère les intentions de l'enfant, il peut par ses interventions certes « naturelles », mais aussi « didactiques », utiliser un grand nombre d'indices (intonation, manipulation d'objets, circonstances) pour réduire la difficulté de l'activité. L'étaiyage comprend plusieurs dimensions

L'approche cognitive en didactique des langues

Ce livre propose de considérer les concepts théoriques de la psychologie cognitive comme des outils pour questionner, penser ou repenser à la fois les pratiques d'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire, mais aussi certaines théories de l'acquisition qui sous-tendent la didactique des langues. Ce point de vue permet d'apporter des réponses complémentaires à la conception de situations d'enseignement-apprentissage, mais aussi de dépasser les clivages théoriques, méthodologiques et épistémologiques qui traversent la didactique des langues.

Comprendre les activités cognitives des apprenants permet, en effet, d'identifier des leviers didactiques pour la classe de langues : les recherches en psychologie cognitive sont envisagées du point de vue de la didactique des langues et des implications pratiques de la connaissance des processus cognitifs. L'auteure fait ainsi le lien entre les notions et concepts théoriques de la psychologie cognitive et les pratiques de classe, c'est-à-dire les questions très concrètes que se posent les enseignants de langues lors de la conception de situations d'enseignement-apprentissage : quel entraînement à la compréhension de l'oral, quels usages des documents vidéos sous-titrés ou non, quels usages des outils numériques, dans quelles conditions un enseignement disciplinaire en langue seconde est-il pertinent ?

Stéphanie Roussel est maître de conférences habilitée à diriger des recherches à l'Université de Bordeaux.

Titulaire d'un doctorat en sciences du langage, elle enseigne l'allemand aux étudiants en droit et en économie depuis 2007. Elle est également en charge du séminaire de recherche en didactique des langues à l'Université Bordeaux-Montaigne. De 2002 à 2007, elle a enseigné l'allemand dans le second degré. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, à la lumière des travaux en psychologie cognitive.

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-3096-2
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com