

## L'APPRENANT

### 3.1. Introduction

Dans le deuxième chapitre de ce travail, nous avons mené une réflexion sur le processus d'appropriation de savoirs ou de compétences connu sous le nom d'« apprentissage », dont nous avons essayé de mettre en relief quelques caractéristiques notamment en contexte institutionnel. Le but de la section courante consiste à définir la position du sujet apprenant (caractéristiques, rôle, implications dans le processus d'enseignement/apprentissage).

#### 3.1.1. De *learner* à *acteur* : évolution du sujet impliqué dans le processus d'apprentissage

Le substantif dérivant du participe présent du verbe « apprendre », apparu pendant les années 70 en tant que calque de l'anglais « *learner* », a évolué d'une vision passive de l'individu « *récepteur ou réceptacle d'informations* » (Cuq 2003 : 20) à la définition de l'apprenant « *vecteur du processus d'apprentissage* » (*idem* : 23). Après avoir illustré ce qu'est l'apprentissage, partons maintenant du verbe-source et abordons ce processus, notamment dans le domaine des langues, à la lumière du travail cognitif du sujet impliqué. Pour M.-F. Narcy-Combes, il s'agit de « *la manière dont l'apprenant traite l'information qu'il reçoit, et la transforme en savoir, la façon dont à travers des stratégies d'apprentissage, il construit son interlangue...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 47). Nous sommes en train de présenter un travail consacré à des lycéens (communément désignés par l'appellatif « élèves »). Soulignons qu'en didactique il y a, désormais, des raisons bien fondées à l'origine de l'emploi du terme « apprenant ». Nous retenons, ici, la motivation suivante : « *...les publics sont beaucoup plus variés en didactique des langues étrangères, qui dépasse largement le cadre scolaire...* » (Defays et Deltour 2003 : 15-16). Remarquons encore qu'en didactique on n'utilise pas le terme *apprenant* par hasard, car

« *...il est devenu aujourd'hui un être actif : l'apprenant se prend en main et compte aujourd'hui sur lui-même pour apprendre. Il n'attend pas tout de l'enseignant, il attend simplement son aide pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés, ou du moins aurait dû se fixer...* » (Tagliante 2006 : 26).

Souvent, humoristes et malveillants se sont moqués de l'*apprenant*. Cette étiquette est cependant préférable à celle d'élève : elle désigne un « acteur de la classe » (tandis que le terme d'élève évoque un rôle social) ; elle se situe en position symétrique par rapport à celle d'enseignant, reflétant l'interactivité de l'appropriation du savoir en classe de langue (*idem*). Cuq et Gruca, dont nous partageons le positionnement, ont conclu leur réflexion en considérant l'apprenant comme « *l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage* » (Cuq et Gruca 2003 : 137-138) et en ajoutant que le terme « *personne apprenante* », renvoyant à chaque sujet participant à l'acte d'apprentissage,

serait meilleur (*idem*). Pour les raisons exposées ci-dessus, nous utiliserons dans ce travail le terme *apprenant* pour désigner tout participant à notre expérimentation de terrain°

### 3.1.2. Apprenant, enseignant et apprentissage des langues

À la lumière de ce qui précède, réfléchissons davantage sur le terme *apprenant*, privilégié donc dans notre recherche, qui « *met l'accent sur le rôle actif et responsable des destinataires de cet enseignement, en rapport avec celui de l'enseignant* » (Defays et Deltour 2003 : 94). Autrefois, au centre de l'enseignement traditionnel des langues il y avait l'enseignant « maître », « modèle », « interlocuteur unique ». Avec l'avènement des méthodes communicatives et des approches cognitives, l'enseignement des langues a été recentré sur l'apprenant. Remarquons que les rapports enseignant/apprenant incluent un troisième élément : les autres apprenants et, en plus, les finalités et les circonstances de l'enseignement, comme le montre la figure en forme d'étoile à cinq branches insérée dans les annexes (*idem* : 93 ; cf. annexe n° 1). Pour ses liens cohérents avec le nouveau rôle attribué à l'apprenant, nous l'avons préférée au schéma triangulaire d'Houssaye, basé sur la simple relation élève/enseignant/savoir (Houssaye 2000 : 35). Désormais, la simple réception/restitution des connaissances dispensées par l'enseignant n'est plus acceptable, car la fonction assumée par l'apprenant de langues est plus complexe. Ce dernier recouvre le rôle capital

*« d'acquérir un savoir-faire, et même un savoir-vivre en même temps qu'un savoir ; de participer à l'enseignement... aux activités pédagogiques en classe, d'y prendre des initiatives ; de profiter de toutes les occasions pour apprendre en dehors de la classe ; de prendre en charge son apprentissage en général, dans la perspective d'un auto-apprentissage »* (Defays et Deltour 2003 : 94-95).

La « centration sur l'apprenant » a donc amené les didacticiens à considérer celui-ci comme « partie prenante de l'apprentissage », « vecteur d'apprentissage », contrairement à l'approche behaviouriste (Carton 2008 : 43). Cela a entraîné la prise en compte des enjeux culturels, des différences individuelles au niveau cognitif, des différences d'ordre linguistique. La relation enseignant/apprenant évolue, donc, vers l'apprentissage autodirigé (*idem*). Grâce à ces nouveaux postulats et des progrès faits en matière de psychologie et de psycholinguistique, « *l'apprenant peut être considéré comme sujet épistémique, c'est-à-dire comme entité théorique...il est le lieu des processus et activités d'appropriation, dont l'investigation théorique et l'observation empirique relèvent d'options et de méthodes diverses...* » (Porquier et Py 2005 : 52-53). Par conséquent, en situation d'apprentissage, le sujet est « *au confluent d'une pluralité de dimensions* » (Barré-de Miniac 2000 : 147) que l'enseignant, par son travail didactique, doit savoir analyser (*idem* : 14). D'où la nécessité de l'individuation et de la prise en compte des besoins des apprenants (ici, en langues), essayant d'en éviter l'imposition et de négliger les souhaits des destinataires (*idem* : 148-149). Dans

son nouveau rôle reconnu d'« acteur social » au milieu du processus d'apprentissage, ainsi de son côté l'apprenant assume cette fonction même au quotidien : « *il tient un rôle actif et prend la responsabilité des activités, des projets* » (Defays et Deltour 2003 : 136). C'est celui-ci, donc, qui incarne le portrait potentiel du sujet participant à une recherche telle que nous l'avons relatée dans le cadre expérimental, comprenant des tâches susceptibles de l'intéresser et stimulant l'intérêt de l'utilisation du français dans la vie réelle.

### **3.2. La centration sur l'apprenant : pivot épistémologique et exigence de terrain**

Grâce aux apports de la psychologie cognitive à l'égard de la didactique des langues, chaque individu est donc reconnu comme l'acteur, principal et social, de l'apprentissage auquel lui-même participe. Par conséquent, il est nécessaire de tenir compte de ses besoins, afin de lui fournir les conditions propices à l'accomplissement d'un processus « *qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu* » (Capelle 1991 : 47). Au-delà du cadre de la classe, l'enseignant devrait repérer et considérer les connaissances et les représentations antérieures de tout apprenant (Tagliante 2006 : 55). Rappelons brièvement que l'idée de « centration » ne constitue pas une idée nouvelle : il suffit de mentionner *l'intérêt* chez Claparède, le *questionnement* chez Dewey, le *matérialisme pédagogique* chez Piaget, la *fonction du groupe* chez Cousinet, *l'empathie relationnelle* chez Rogers, le *désir de savoir* chez Neil, etc. (Astolfi 2000 : 17). Henri Holec a observé, à ce sujet, que « *le concept de "centration sur l'apprenant" est devenu un pivot épistémologique...* » (Holec 1990 : 9). L'apprenant, donc, intervient dans la détermination et dans la construction de l'objectif dans lequel il s'engage ; il est capable, en outre, de transformer l'information reçue en « *connaissance opératoire susceptible d'orienter son activité* » (*idem* 1992 : 49). Le concept mentionné d'objectif d'apprentissage devrait être associé à celui de *besoin* : « *les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate* » (Coste 1977 : 57-77).

Ajoutons que Richterich, définissant ce qu'est une « réponse », a affirmé que ce concept, dès les années 70, est devenu un simple « besoin langagier » (Richterich 1985 : 92). Il est donc opportun de préciser que le repérage du besoin constitue une étape essentielle dans la détermination des objectifs d'enseignement/apprentissage (Porcher 1977 : 1-12). La centration sur l'apprenant implique la prise en compte du concept d'« autonomie de l'apprenant ». Dans le *CECRL* (chap. 6), on souligne que « *...quiconque prévoit de développer et favoriser l'autonomie des apprenants...ne pourra éviter d'analyser et de tenir compte des représentations individuelles et collectives de ces apprenants dans la planification des plans d'études...* » (Lüdi 2005 : 151). Lehmann, reprenant le positionnement de Nunan (1988) dans

ce débat didactique/épistémologique/pédagogique, a mis l'accent sur l'« *awareness* » (développement de la conscience langagière de l'apprenant) et sur la nécessité de distinguer, par rapport à la contribution de l'enseignant, entre « *centration sur l'apprentissage et centration sur l'apprenant* » (Lehmann 1993 : 175-176), cette dernière impliquant une réflexion théorique plus pointue et une souplesse pédagogique.

En tant que praticienne et même au sein de notre travail de terrain, nous avons constaté dans plusieurs contextes que les conditions objectives et de nombreuses contraintes, temporelles et institutionnelles (y compris le manque de continuité didactique), sont peu propices, bien souvent, au développement de l'autonomie de l'apprenant. L'attitude de plusieurs participants à notre recherche dans la salle d'informatique nous a confirmé l'exigence de gradualité dans l'acquisition de cette condition, concernant l'approche des supports à utiliser et le degré de confiance envers l'enseignant (cf. chap. 11, 12, 13, 14).

### **3.3. Apprenant, autonomie et apprentissage : les fondements d'un travail responsable**

Lorsque l'on parle d'apprentissage ou, plus précisément, du rôle de l'apprenant dans ce processus le concernant, on ne peut pas se passer d'éclaircir le concept déjà mentionné d'« autonomie de l'apprenant », dont l'importance est désormais reconnue et sur lequel nous avons déjà réfléchi par rapport à notre expérience. Nous allons retenir, donc, des observations ultérieures potentiellement utiles sur le terrain<sup>o</sup> Commençons par les réflexions d'Henri Holec, ayant défini l'autonomie de l'apprenant « *the ability to take charge of one's own learning* », impliquant pour l'individu « *to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning*' (1981: 3) » (Tardieu 2008). Cela implique la détermination des objectifs, la définition des contenus et de leur progression, la sélection des méthodes et des techniques à utiliser, la tâche de monitoring du processus acquisitionnel, l'évaluation des acquis (*idem*). Il serait avantageux, pour le sujet apprenant, de développer une autonomie y compris dans sa réflexion sur l'apprentissage (Fenner 2000 in *idem*). En effet, comme l'écrit La Borderie (1998), cette condition constitue « *un objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage* » (Pothier 2003 : 83 in *idem*). Linard a souligné encore que l'intégration des multimédias en classe de langue (comme lors de notre recherche) entraîne, par conséquent, « *une injonction paradoxale d'autonomie* » (2002 : 145 in Barbot, 2004 : 33)...*on place non seulement l'élève mais aussi le professeur dans une situation nouvelle impliquant des compétences différentes...* » (Tardieu 2008 : 174-178). Cela nous a justement fait réfléchir, dans le paragraphe précédent, sur le chemin de l'autonomie en tant que condition souhaitée, mais à atteindre graduellement. Pour cette raison, la métaphore

concernant la croissance d'un arbre (l'arbre du « savoir-apprendre »), utilisée par Trocmé-Fabre proposant un modèle du processus d'acquisition de cette faculté, nous semble conforme à notre positionnement : « *Savoir-communiquer*, qui est l'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues, se situe dans la couronne de l'arbre et non dans sa racine, autrement dit au terme du cheminement vers l'autonomie » (idem : 173). Il n'existe pas un seul type d'autonomie : cela est en relation avec la conception de l'apprentissage d'une L2, des enseignants et des apprenants. Par exemple, le modèle positiviste implique la transmission du savoir, le modèle constructiviste la construction du savoir par l'apprenant, le modèle politique la dimension socioculturelle de l'apprentissage. Grâce à l'autonomie, on peut enfin contrôler contenus et méthodologies de son apprentissage (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 92-93). Anderson a mis en relief le sens particulier de l'autonomie de l'apprenant en didactique des langues : c'est une « *disposition progressive du guidage* », impliquant au fur et à mesure la disparition du processus d'enseignement et de l'intervention de l'enseignant (Anderson 1999). D'après H. Holec, enfin, « *l'autonomie s'apprend* » (Holec 1992 : 46), pour que se réalise « *l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates* » (idem). Suite à ce parcours, nous observons que la réussite de l'apprentissage n'est pas garantie par la mise en place des conditions favorisant le travail des apprenants en autonomie mais, en contexte italoophone, il nous semble nécessaire que même les enseignants s'approprient ce concept : nous croyons que le partage de l'objectif à atteindre constitue la meilleure prémisse pour la réalisation d'un travail interactif, même confrontés avec de jeunes lycéens en formation en classe de langue (cf. chap. 11, 14).

### **3.3.1. L'autoapprentissage : l'apprenant au centre de l'action**

L'autoapprentissage (autoenseignement, ou autoguidage) suppose donc que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions concernant son apprentissage. Comme tout apprentissage est toujours *auto*, on peut affirmer encore avec Henri Holec que, dans les situations hétéroguidées comme dans les situations autoguidées, « *aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage...* » (Holec 1992 : 52). Matas-Runquist distingue l'autonomie en « partielle » et « complète » : « *partielle, quand il s'agit d'une autoformation qui peut être complétée par des spécialistes et, complète, quand l'apprenant est le seul responsable de son apprentissage...* » (Matas-Runquist 2008 : 213). En envisageant un enseignement où l'apprenant se trouve au centre de l'action, même le rôle du décor est à reconsidérer, notamment dans les établissements ne disposant pas de structures conformes aux attentes. Pour cette raison, la salle de cours devient « *un lieu qui*

*favorise l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère »* (de la Torre Aranda 2008 : 257). Il nous paraît important de souligner que dans notre pays les équipements du lycée qui nous a accueillie lors de notre recherche étaient exceptionnels, cette ambiance contribuant donc à favoriser, souvent, les interactions – tendant à l'autonomisation – entre une invitée et des apprenants n'ayant jamais participé à une recherche-action°

### **3.4. Apprenant et tuteur : acquis préalables d'un projet commun**

Remarquons encore qu'« autonomie de l'apprenant » et « centration sur l'apprenant » constituent des concepts basilaires non détachés, notamment face à des mineurs, de l'importance de l'intervention conjointe d'un enseignant-tuteur dans l'enseignement/apprentissage. Nous sommes convaincue, à la suite de P. Bange, que d'un côté l'apprentissage est une affaire dont le sujet actif est l'individu apprenant et, de l'autre, que seule l'interaction entre le novice et un tuteur permet l'apprentissage (Bange 2005 : 8). L'auteur a renforcé cette idée par l'introduction du concept d'*apprentissage procédural* : « *apprendre en faisant (learning by doing). Et faire implique d'avoir le contrôle cognitif de son action et du résultat de son action* » (*idem* : 54-55). Nous avons mené notre expérimentation avec des apprenants adolescents/grands-adolescents. En traçant leur profil afin d'en repérer les besoins potentiels (cf. chap. 9 et 10), nous n'avons pas négligé les avantages et les problèmes liés à cette tranche d'âge. Quelques auteurs ont repéré, parmi les facilités, le désir d'ouverture vers le monde extérieur et les compétences métalinguistiques et métacognitives ; parmi les difficultés, la crise d'identité et les examens. Il est donc opportun de séduire, rassurer, encadrer les adolescents se destinant à l'apprentissage d'une langue étrangère (Defays et Deltour 2003 : 139). À ce propos il importe, à notre avis, de souligner l'utilité du *contrat didactique* (ou *contrat d'apprentissage*), supposant un projet commun entre la partie guidante et la partie guidée en classe de langue (Cuq et Gruca 2008 : 124). La dimension temporelle joue, de même, un rôle central dans les contextes d'appropriation linguistique, souvent la conditionnant (Porquier et Py 2005 : 63). Outre l'appropriation des concepts susmentionnés de la part des professeurs de langues et de leurs apprenants, M.-F. Narcy-Combes souligne l'importance, pour le professeur, de considérer

*« le fait que chaque apprenant en langue étrangère arrive avec son expérience, sa connaissance du monde, ses savoirs antérieurs et ses savoirs linguistiques en langue maternelle et en langue cible...Son vécu peut être ainsi responsable de l'existence de filtres cognitivo-affectifs susceptibles de gêner l'appréhension de données nouvelles... »* (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 47-48).

Cette dernière observation nous semble fondamentale afin de compléter le cadre initial constituant les prémisses nécessaires pour démarrer un travail productif impliquant les deux parties concernées par le processus d'apprentissage. Nous l'avons choisie par sa pertinence

avec la prise en compte du vécu de chaque adolescent, qui pourrait même impliquer, à cet âge, le refus de certaines activités liées à la vie quotidienne, faisant l'objet de tâches réalistes.

### **3.5. Apprenant et évaluation**

Lorsqu'on aborde le sujet de l'évaluation, on fait allusion à un moment crucial de l'apprentissage, faisant partie des attentes de l'apprenant et auquel est souvent finalisé son engagement. L'enseignant évalue continuellement, par un processus à la fois volontaire et involontaire, explicite et implicite, afin de s'assurer de la progression de son enseignement. Même les apprenants s'autoévaluent, par rapport à eux-mêmes ou aux autres : ils veulent vérifier la progression de leur apprentissage. En outre, c'est de ce processus que dépendent la crédibilité de l'enseignant et le mérite de l'apprentissage (Defays et Deltour 2003 : 172). On a parlé aussi de mauvaise réputation de l'évaluation auprès des apprenants, souvent considérée comme sanction pénalisant les fautes, tandis qu'elle devrait les encourager à progresser, « *servir de carotte mais jamais de bâton* » (*idem*). Le caractère bilatéral de ce processus implique que l'apprenant devienne responsable de son évaluation si l'on souhaite qu'il le soit de son apprentissage. En plus, ce n'est pas l'apprentissage qui est au service de l'évaluation, mais c'est le contraire (*idem* : 172-173). Les professeurs titulaires du lycée concerné par notre recherche ont utilisé les résultats des tâches administrées comme instrument d'évaluation formative ; nous regrettons l'impossibilité de nous en occuper personnellement, examinant la progression des apprenants et proposant d'éventuelles activités de remédiation°

#### **3.5.1. Le « trac » en classe de langue**

Un problème lié très souvent à l'évaluation et aux erreurs des apprenants est le « trac » en classe de langue, question assez délicate si l'on doit se confronter avec des adolescents. En effet, si l'on s'exprime dans une LE pas encore maîtrisée, on craint de perdre alors le contrôle de la situation et de soi-même, en somme, on a « *peur de perdre la face, dirait le sociolinguiste Goffman...* » (*idem* : 103). Par conséquent, le professeur devrait rassurer ses apprenants et les familiariser aussi bien à la LE qu'aux conditions d'apprentissage, vu que « *l'apprenant est d'autant plus sensible à l'image qu'il donne de lui qu'il maîtrise mal la langue* » (*idem* : 22), tout en désamorçant « *l'identification inévitable entre la personne et sa manière de s'exprimer* » et en évitant que les effets de l'apprentissage restent limités (*idem* : 22, 168). Lors de notre travail de terrain (cf. chap. 11, tâches de P.O.), les lycéens ont parfois accepté volontiers de s'exprimer oralement, ils finalisaient cependant leurs efforts à la préparation aux épreuves des examens de fin d'études.

### 3.6. La langue vivante étrangère: représentations, fonctions, communication

La recherche que nous avons menée a été conduite au sein d'un établissement du secondaire italien, où « *la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s)* » (Cuq 2003 : 121). Il s'agit, donc, d'un type d'apprentissage *hétéroglotte (idem)*. En général, le choix de la langue étrangère à étudier et même le succès de son apprentissage « *dépendent aussi des représentations positives ou négatives que l'apprenant ou sa communauté se font de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, des gens qui l'utilisent, et qui peuvent les stimuler ou les décourager* » (Dabène 1994). L'auteure a cité, à ce sujet, quelques indices susceptibles d'être à la base des représentations susmentionnées : l'(in)utilité de la langue dans la vie quotidienne, sa facilité/difficulté, sa beauté/laideur, son prestige (de ceux qui la parlent, du pays où elle est parlée), la sympathie/antipathie pour les autochtones, l'actualité de la politique internationale (*idem*). Il est fondamental, à notre avis, de ne pas négliger le rôle négatif des stéréotypes les plus variés associés à plusieurs langues, répandus dans le monde entier (Defays et Deltour 2003 : 33). Ajoutons, en revanche, quelques observations relatives à l'attrait et à l'utilité de l'étude de la langue française à l'époque actuelle, face à la prédominance globale de l'anglais :

« *Même si le français est aussi bien la langue de la fusée Ariane et du TGV que celle du Château de Versailles et de Jean-Paul Sartre, il reste surtout une langue de culture et fait souvent chez les apprenants l'objet d'un choix du cœur plutôt qu'un choix de la raison...* » (*idem*).

En outre, à la base du choix de l'apprentissage d'une LVE, il y a sans doute le rôle de la famille et du milieu social d'appartenance, qui poussent tout apprenant à étudier une langue par rapport à son utilité pratique (*idem* : 23). Nous avons consacré ce paragraphe à l'acquisition progressive des compétences nécessaires pour communiquer en LE. Nous rappelons, à ce sujet, l'importance de la langue pour « *agir, sur l'interlocuteur, sur le monde* » (*idem* : 38). Plusieurs chercheurs sont désormais d'accord en affirmant que, dès le commencement de l'apprentissage, l'étude d'une L2 « *représente aussi une expérience personnelle, culturelle, sociale* », susceptible de déclencher des réactions variées lors du démarrage (*idem* : 102). Pour cette raison, avant de chercher à comprendre la langue étudiée, on ne doit pas attendre de « *connaître tous les mots* » : la signification de la communication permet, en général, de surmonter les obstacles et de combler les vides (*idem* : 45). Il est donc indispensable d'envisager l'intervention appropriée de l'enseignant, pour amener les apprenants à une réflexion métalinguistique et interculturelle, à prendre conscience de leurs faiblesses, à s'améliorer constamment et même à prendre des risques (*idem* : 126).

Remarquons, par conséquent, qu'au-delà de la manière d'apprendre une langue étrangère sur laquelle se base sa formation personnelle, le professeur devrait choisir,

successivement, « *la pédagogie la mieux adaptée aux habitudes et aptitudes de ses apprenants* », car l'âge, le niveau scolaire, le nombre des langues déjà connues etc. constituent les facteurs basilières sur lesquels se fonde le travail de l'apprentissage et de l'enseignement (*idem*).

### **3.7. Apprenant et fonctions cognitives : introduction**

Parmi les fonctions cognitives impliquant directement l'apprenant nous mentionnons l'attention, la mémoire, la capacité de compréhension et le raisonnement. Elles ne suffisent pas, cependant, à la réussite scolaire : à la base du modèle d'apprentissage proposé par la psychologie cognitive il y a les facteurs cognitifs et les composantes métacognitives, émotives, motivationnelles. Quelques variables contribuent à faciliter l'apprentissage, d'autres peuvent l'inhiber. Nous essaierons d'illustrer les processus les plus importants liés à l'apprentissage, afin de mieux comprendre les demandes que les professeurs font aux apprenants et les réponses potentielles de ces derniers, utiles pour envisager la création de tâches appropriées.

#### **3.7.1. L'attention**

Nous avons abordé ce sujet dans la partie consacrée à l'apprenant afin de mettre en relief quelques stratégies potentiellement utiles pour davantage aider les jeunes dans la réussite scolaire. L'attention constitue, bien sûr, un important acquis préalable de toute activité cognitive, en relation avec des facteurs individuels et l'environnement. Depuis longtemps, les chercheurs ont proposé de nouveaux modèles interprétatifs en la matière. Déjà en 1890, l'américain William James, dans son ouvrage *The principle of psychology*, a mis en relief, pour éviter la distraction, « *l'abandon de certaines choses afin de traiter plus efficacement avec d'autres* » (James 1890 in De Beni et al. 2003, notre traduction). De Beni et autres ont considéré l'attention comme « *le système réglant l'activité des processus mentaux, tout en filtrant et en orientant la perception vers les informations les plus importantes, afin de répondre d'une façon adéquate aux demandes du milieu circonstant* » (*idem* : 35, notre traduction). À la lumière de plusieurs études, nous nous arrêterons sur les mécanismes permettant de se concentrer sur un certain objet, sur les causes de la distraction, sur la durée de l'attention, sur la possibilité d'être attentif à plusieurs éléments en même temps et sur quelques réponses que la psychologie contemporaine fournit aux enseignants, devant donner leurs cours d'une manière captivante, aider les jeunes à apprendre d'une façon productive et les solliciter à adopter une conduite adéquate.

### 3.7.2. L'attention : processus « automatiques » et processus « contrôlés »

Chacun a pu s'apercevoir que de nombreuses habiletés sont acquises, au début de l'apprentissage, au prix de beaucoup d'effort et d'une exécution scrupuleuse. Ensuite, grâce à l'expérience et à l'entraînement, ces actions sont devenues automatiques. Nous accomplissons, donc, plusieurs comportements à travers des « processus automatiques inconscients », rapidement et même en faisant d'autres activités. Il existe, en revanche, des processus plus « contrôlés » et conscients, se réalisant plus lentement (Shiffrin et Schneider 1977 in R. De Beni *et al.* 2003 : 29). Les processus contrôlés requièrent donc attention, planification, contrôle, tandis qu'il est possible de déclencher des processus « automatiques », même involontairement. La lecture, le calcul, parler et comprendre une langue étrangère sont des apprentissages scolaires qui sont d'abord contrôlés et qui, par la pratique, peuvent devenir automatiques. Précisons que l'attention concerne toutes les informations qui sont manipulées cognitivement ; quant à la conscience, elle gère un petit nombre d'informations que le sujet sait transformer. Grâce à cette faculté, les ressources cognitives limitées peuvent être utilisées pour réagir rapidement à des stimulations importantes et pour se rappeler des contenus saillants. Les informations à élaborer sont choisies en ignorant les *inputs* devenus familiers et en se syntonisant sur les nouveaux. Voici, maintenant, le rôle de l'apprentissage : le milieu aide les individus à comprendre quels sont les *inputs* à privilégier (De Beni *et al.* 2003 : 30).

### 3.7.3. L'attention: ses fonctions

Durant ces dernières années, plusieurs fonctions de l'attention ont été étudiées. L'« *attention sélective* » permet de sélectionner seulement quelques *inputs* en ignorant ou en atténuant les autres (*idem* : 30-33) : c'est le cas des apprenants qui étudient sans s'apercevoir que quelqu'un entre dans leur chambre, ou en ignorant le son de la radio. Dans des situations pareilles, on peut parler de « concentration », car le « focus attentif » augmente la capacité d'élaborer des informations pendant l'exécution de tâches cognitives, comme la compréhension d'un texte (cf. chap. 11, tâches de C.E. et de C.O.). La « *vigilance* » est la capacité d'être attentif pendant une période prolongée à un champ d'observation, en attendant un signal donné. La « recherche attentive » permet de faire une scansion de l'environnement à la recherche d'*inputs* particuliers. Parmi les professionnels restant dans un état de vigilance prolongé, tous prêts à relever des signaux longtemps absents et pas tout à fait prévisibles, il y a aussi l'enseignant : ce dernier doit être capable d'« anticiper » le comportement gênant de certains apprenants, pour réagir d'une façon adéquate. D'après les études de Malim 1995 (in *idem* : 31-32), on a pu relever l'existence de plusieurs facteurs (personnalité, rythmes circadiens, situations, difficulté de la tâche, événements insolites) desquels dépendent les

meilleures performances. Celles intellectuelles sont sensibles à des niveaux intermédiaires d'activation, loin de la somnolence (niveau bas) et de l'excitation (niveau haut). Pour cette raison, les professeurs devraient être très attentifs à l'état psycho-physiologique des apprenants, afin d'éviter de leur proposer des activités requérant beaucoup d'attention en cas de fatigue, émotions violentes etc. L'étude prolongée requérant une bonne capacité de contrôle et une gestion efficace de ses propres ressources, enseignant et apprenant devraient collaborer : l'un en rendant ses cours les plus intéressants possible par l'emploi de stratégies diversifiées, l'autre, en évitant de se distraire et de ne pas se borner à la recherche d'une motivation extrinsèque. « *L'attention partagée* » est typique des pratiques de classe : pendant son cours, le professeur contrôle toute sa classe et – du coin de l'œil – regarde l'apprenant potentiellement « problématique » (*idem* : 31-32).

#### **3.7.4. Attention, tâches cognitives et apprentissage scolaire**

Parmi les chercheurs, le rôle de l'attention dans les tâches cognitives a fait couler beaucoup d'encre. Les premières théories formulées à ce sujet ont considéré l'attention comme un système de filtres (analogie du « goulot ») : les *inputs* sont sélectionnés et même ultérieurement élaborés, s'ils passent à travers le « goulot » (*idem* : 33). L'attention et la concentration sont, comme nous l'avons vu, des acquis préalables pour l'apprentissage. Selon De Beni et autres (*idem* : 35), contribuent au réglage du niveau de concentration de l'apprenant non seulement des caractéristiques individuelles (objectifs, motivation, style cognitif), mais aussi des facteurs environnementaux et liés au type de tâche à accomplir. Il est presque superflu de préciser que le bruit, la fatigue, la maladie annulent tout effort pour apprendre ; par contre, savoir que le niveau d'attention est variable selon plusieurs circonstances internes (par ex., tâches trop faciles) ou externes (par ex., chambre sombre) est utile pour régler ses propres efforts et même pour prévoir les résultats du travail (cf. chap. 11). Tout cela devrait amener l'individu à apprendre d'une façon « stratégique », selon les modalités correspondant à ses aptitudes, que l'enseignant devrait aider à détecter.

#### **3.7.5. La mémoire : caractéristiques générales**

Continuons notre parcours par l'élucidation de quelques caractéristiques propres à cette faculté. En milieu scolaire, enseignants et apprenants y font souvent allusion, de même qu'à ses implications dans l'apprentissage. Pour J.-D. Vincent, neuroendocrinologue, « *elle est liée à l'expérience...Elle se constitue en même temps que l'action, c'est un processus dynamique, en constante évolution...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 51). Examinons, maintenant, la définition d'un psychologue (Baddeley 1984) : « *la mémoire est la fonction qui nous permet*

de codifier, garder dans le temps et récupérer les informations tirées de notre expérience quotidienne. Elle est composée d'une série de systèmes interliés complexes...» (De Beni et al. 2003 : 52, notre traduction). Nous pouvons évincer l'idée que l'activité mnémonique est une sorte de reconstruction, et non un enregistrement fidèle de la réalité (*idem*, Bartlett 1932 in *idem*). La « *mémoire verbatim* » est la modalité de mémoire consistant à se rappeler des informations par le menu, utilisée seulement dans certaines circonstances (par exemple, pour mémoriser une liste de termes en L2, cf. *idem*). Selon Cornoldi (1986), il existe trois phases différentes dans l'élaboration de la mémoire :

«l'encodage (*encoding*), par lequel l'input est transformé dans le type de code/représentation que la mémoire accepte et reconnaît ; le stockage (*storage*), c'est-à-dire l'activité de garder en mémoire l'information codée ; la récupération (*retrieval*), correspondant à la phase où l'information est retrouvée pour être utilisée » (*idem*, notre traduction).

Dans le modèle HIP de Atkinson & Shiffrin (1968 cf. 2.6.), on distingue trois systèmes de mémoire : la *mémoire sensorielle*, où l'information reste stockée pendant un temps très court (0.25 s. à 2 s.) ; la *mémoire à court terme*, où l'information demeure de 10 s. à 30 s. ; la *mémoire à long terme*, où l'information peut rester pendant toute la vie (*idem* : 19, 53).

### **3.7.6. « Mémoire sensorielle », « mémoire à court terme », « mémoire de travail »**

Notre réflexion continue par quelques notions sur le travail cognitif strictement lié à la « *mémoire sensorielle* », à la « *mémoire à court terme* » et à la « *mémoire de travail* ». La « *mémoire sensorielle* » a le but de garder actif l'*input* pendant le temps nécessaire à son identification<sup>o</sup> Les informations, à ce niveau, sont gardées dans leur état primitif. Le système de la « *mémoire sensorielle* » est lié étroitement aux processus perceptifs. En particulier, la mémoire auditive est impliquée dans l'élaboration de matériel linguistique (*idem* : 53). La « *mémoire à court terme* » (MCT) a des bornes par rapport à la capacité et au temps : en général, selon Miller (1956 *idem* : 53), elle a une capacité de  $7 \pm 2$  unités. Quand l'individu peut relier les éléments avec les informations présentes dans la mémoire à long terme, l'amplitude de la mémoire à court terme change. On peut, donc, codifier à nouveau le matériel en unités plus grandes (*chunks*) ; cela permet d'obtenir des performances cognitives diversifiées. On peut récupérer les informations de la MCT presque automatiquement. Grâce à une stratégie de répétition des informations, le matériel stocké dans la MCT est gardé. Baddeley (1990 in *idem* : 54) a appelé la MCT « *mémoire de travail* ». Ce type de mémoire a la fonction de garder temporairement les informations et même celle de permettre le déroulement d'autres tâches cognitives complexes (cf. Ellis, N° 1.9.5.). Il est possible d'y distinguer quelques sous-groupes, coordonnés par un exécutif central. En particulier, il y en a un qui garde l'information linguistique (« *boucle phonologique* »). (*Idem*). Baddeley (1992

*idem* : 55) en a mis en relief l'importance lors de l'apprentissage de la lecture, de la compréhension du langage, de l'acquisition du lexique, de l'apprentissage d'une L2. De plus, une capacité prépondérante dans la mémoire de travail est en relation avec une meilleure compréhension textuelle (*idem* : 55). Le « *calepin visuospatial* » (*idem*) garde temporairement les caractéristiques visuelles/spatiales des *inputs* entrant et visualise/manipule les images mentales. Des recherches plus récentes ont confirmé la nécessité de distinguer entre « *mémoire à court terme* » et « *mémoire de travail* » : les sujets impliqués dans une expérience se sont mieux rappelés des premiers – par la MLT- et des derniers – par la MCT – termes d'une liste lue et écoutée. Les mots au milieu ont été souvent oubliés (*idem* : 55-56).

### **3.7.7. La « mémoire à long terme »**

Développons la partie consacrée à cette faculté par l'illustration du rôle de la « *mémoire à long terme* », contenant des informations que l'on peut garder pendant des intervalles de temps allant de quelques minutes à toute la vie. Ce système peut contenir toutes nos connaissances, nos expériences, nos souvenirs personnels, les procédures pour accomplir certaines tâches, la planification d'actions futures (*idem* : 57). La MLT codifie l'information en portant l'attention sur le matériel qui arrive et l'élabore pour lui attribuer une signification<sup>o</sup>. Pour Craik et Lockhart (1972 *idem* : 57-58), on mémorise mieux du matériel élaboré profondément et reconnu comme « significatif », au-delà de l'intention d'apprendre les informations proposées. Baddeley (1984) et De Beni (1994 in *idem* : 58) ont souligné la présence, dans la « *mémoire sémantique* », des concepts, du lexique, de certaines notions scolaires. Selon Anderson (1978 *idem* : 58-59), la « *connaissance procédurale* » concerne la capacité de faire quelque chose sans être tout à fait conscient de l'endroit et des modalités liées à l'apprentissage de ces connaissances. Il s'agit d'un type de mémoire concernant les habiletés ; par exemple, grâce à l'entraînement, on reconnaît plus facilement les mots d'une LE, même si on ne se souvient plus pendant quel cours on les a appris. On a pu vérifier que la « *mémoire sémantique* » (concernant le lexique, importante en contexte scolaire) reste intacte longtemps et que la mémoire procédurale reste plus intègre que celle déclarative. Cela implique l'importance à accorder, à l'école, aux habiletés et aux procédures que le sujet apprenant gardera peut-être toujours dans sa mémoire (*idem* : 59).

### **3.7.8. « Mémoire à long terme » : encodage et récupération**

Le mécanisme à la base de la mémorisation des données et du repérage adéquat de celles-ci est impliqué, au quotidien, dans les activités des apprenants. On a comparé la récupération d'une information dans la MLT à la recherche d'un volume dans une grande

bibliothèque : si on ne le trouve pas, cela n'en présuppose pas l'absence, plutôt une faute dans sa recherche. C'est le cas d'une personne qui a un mot sur le bout de la langue et qui n'arrive pas à le retrouver. Les informations mémorisées nécessitant de « clés d'accès » adéquates pour leur repérage sont récupérables, par exemple, lors d'un QCM, grâce aux réponses alternatives. Il est avantageux d'utiliser la même « clé stratégique » aussi bien en encodage qu'en récupération<sup>o</sup> Cependant, à l'occasion d'un contrôle, les « clés » fournies par les questions du professeur sont parfois différentes de celles utilisées par l'apprenant (*idem* : 61-62). Le rôle contextuel dans la relation entre encodage et récupération est de même important : il est plus facile de retenir une information ou un événement si l'on se trouve dans le même contexte dans lequel il/elle a été codifié(e) (Godden & Baddeley 1975 in *idem* : 62).

### 3.7.9. Mémoire et imagination

Dans la mémoire sont contenues même des informations visuelles/imaginatives, très utiles dans le processus d'apprentissage, étudiées notamment par le canadien Allan Paivio (1971). Le matériel verbal (mots, phrases, textes) que l'on peut imaginer facilement a des probabilités majeures d'être mémorisé, par rapport au matériel que l'on n'imagine pas facilement (mots abstraits) ; grâce à l'emploi d'images mentales, la performance de mémoire augmente (*idem* : 60-61). Il y aurait, donc, un double système de codage. On mémorise plus facilement les images parce qu'elles activent immédiatement leur système ; si l'objet en question est familier, il y a en même temps l'activation du codage verbal qui attribue à l'information l'étiquette verbale correspondante. Il en est de même pour les *inputs* verbaux décrivant des objets et des situations à même de susciter des images, pouvant être codifiés immédiatement par le système verbal, mais aussi par l'imagination (*idem* : 61).

### 3.8. Les stratégies mnémoniques

Définissons, maintenant, les « stratégies mnémoniques » et la façon d'en utiliser quelques-unes dans l'apprentissage, qui nous semble utile notamment en contexte scolaire :

*« la stratégie est une modalité, une procédure pour aborder une tâche cognitive...On n'identifie pas les stratégies avec le processus cognitif, mais on les situe à un niveau supérieur, elles sont potentiellement conscientes, mais elles peuvent être utilisées même automatiquement, surtout quand on est plus expérimenté...On peut apprendre des stratégies grâce à l'expérience ou grâce à un guidage spécifique...»* (De Beni *et al.* 2003 : 63, notre traduction).

Parmi les nombreuses stratégies d'« encodage » ou de « récupération » des données à retenir, nous mentionnons la *réitération mécanique* (répétition multiple des informations à retenir, pouvant même garder l'information dans la « boucle articulatoire ») ; la *répétition intégrative* (constituée par la répétition du matériel en essayant de le comprendre et de le

relier aux informations déjà stockées grâce à un effort cognitif) ; l'*association* (reliant les informations nouvelles à retenir à quelque chose de familier) ; la *médiation* (transformation de quelque chose de difficile à retenir en des éléments plus faciles, par la formation d'un lien<sup>o</sup>). Cette stratégie est utilisée lorsqu'on emploie un mot-clé dans l'apprentissage du vocabulaire d'une L2) ; l'*organisation* (en utilisant les connaissances précédentes, on crée une structure cohérente reliant les informations qui arrivent. Par exemple, elle est adéquate pour apprendre une liste de mots déjà organisés en catégories). (*Idem* : 63-64). En revanche, si le matériel à retenir n'a pas d'organisation préexistante, il est plus difficile de le mémoriser. Dans l'apprentissage de matériel déjà structuré et cohérent, une élaboration personnelle joue un rôle avantageux (Atkinson *et al.* 1996 in *idem* : 64) ; on peut organiser le matériel même graphiquement (schémas, tableaux, dessins etc.). Ces procédés sont plus productifs si c'est l'apprenant lui-même qui élabore le matériel à retenir selon les modalités qu'il préfère. On apprend à bien utiliser en autonomie les stratégies d'apprentissage en s'entraînant ; le professeur peut faciliter l'élaboration du travail même grâce à la structure de ses cours.

### **3.8.1. Processus cognitif et métamémoire**

Examinons, maintenant, d'autres contenus complémentaires potentiellement utilisables par enseignants et apprenants, portant sur la métamémoire au sein des processus cognitifs. Cornoldi (1995) a affirmé que « *le processus cognitif de mémoire est fonction de la stratégie utilisée* » (*idem* : 64, notre traduction). Il s'agit de l'approche métacognitive, expliquant pour quelle raison l'on choisit une stratégie plutôt qu'une autre et pourquoi il y a des sujets plus « stratégiques » que d'autres. Depuis les recherches de Flavell et Wellman (1977 in *idem* : 65), la métamémoire constitue le point de départ de la théorie métacognitive. De Beni et autres la définissent comme « *le secteur de la théorie métacognitive concernant la connaissance et le contrôle des processus de mémoire* » (*idem*, notre traduction), comprenant tous les savoirs et les habiletés relatives aux connaissances du sujet, à ses croyances, aux stratégies qu'il utilise, aux motivations le sollicitant à mémoriser. Selon la théorie métacognitive, si une personne a une bonne mémoire, elle est particulièrement apte à analyser la nature des problèmes, à choisir les stratégies adéquates et, donc, à les utiliser productivement, selon la circonstance. De par la relation complexe entre choix de stratégies et métamémoire, l'apprenant utilise une certaine stratégie parce qu'il l'a déjà validée et, dans des situations appropriées elle peut améliorer son apprentissage. Nous avons déjà analysé, plus haut, la notion de mémoire. D'après les apports cités, il serait opportun de parler de « mémoires » au pluriel, plutôt que de mémoire « *comme entité monolithique* » (Arthaud

2007 : 122). Nous souhaitons terminer, donc, cette partie par un tableau synthétisant le lien entre la faculté mnémonique et notre recherche :

Type de mémoire	Caractéristiques	Utilité pour l'apprenant de L2	Applications (cadre expérimental)
<b>Mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail*</b> ↓ <b>Sous-groupes : Loop phonologique</b>  <b>Carnet visuospatial</b>	Garder temporairement les informations et déclencher des tâches cognitives plus complexes.	La mémoire du langage résulte de l'application de processus d'acquisition simples (utilisés même pour acquérir éléments langagiers). Tâches cognitives de compréhension et de logique.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches de compréhension)
	Garder l'information linguistique	Apprentissage de la lecture, compréhension du langage/textuelle, acquisition lexicale, apprentissage de L2	Cf. chap. 11 (idem)
	Garder les input visuels/spatiaux	Manipulation des images mentales (ex. « collier de perles »)	Cf. chap. 11, notamment 11.28.
<b>Mémoire à long terme (MLT)</b>	Garder, même pendant toute la vie, des informations importantes, provenant de la MBT et opportunément élaborées.	Apprentissage durable : obtenu par une longue présence/répétition d'une action présente dans la MCT et par sa transposition dans la MLT. Mécanisme valable pour comprendre/mémoriser données phonologiques et linguistiques.	Cf. chap. 11
<b>Mémoire sémantique</b>	Elle concerne lexicale et plusieurs contextes.	Mémorisation des informations sous forme verbale, utilisables dans le langage quotidien°	Cf. chap. 11 (notamment, tâches liées à la vie réelle)
<b>Mémoire procédurale</b>	Elle concerne procédures et habiletés.	Nécessité d'accorder importance, à l'école, à des habiletés/procédures à garder, peut-être, toujours.	Cf. chap. 11 (notamment, 11.11. et tâches impliquant la conjugaison verbale)

\*Ces types sont à distinguer, d'après des recherches récentes.

### Tableau 3.8.1. : Mémoire et apprenant de L2

En effet, une consolidation adéquate des acquis chez l'apprenant se réalise grâce au transfert des connaissances de la MCT à la MLT. Les recherches dans ce domaine fournissent des indications pour optimiser le travail mnémonique, même en milieu scolaire, compte tenu de facteurs comme les émotions, les sentiments, la perception du sens de l'activité accomplie. Nous allons aborder, maintenant, une autre habileté dans l'acquisition dans laquelle la mémoire joue un rôle capital : il s'agit de l'étude, à la fois tâche et instrument de travail de tout apprenant.

### 3.9. Apprenant et étude : l'acquisition d'une « habileté complexe »

La mémoire a été définie, dans les pages qui précèdent, en tant que faculté dont le fonctionnement stratégique est susceptible d'améliorer et d'optimiser l'étude de chaque apprenant. Précisons que l'apprentissage est contextualisé et qu'enseigner à étudier constitue un objectif éducatif et didactique très important. Toutefois, « apprentissage » n'est pas synonyme d'« étude » : on peut apprendre, de façons différentes, selon les habitudes, les connaissances, les réactions émotives. Par contre, étudier constitue une forme particulière d'apprentissage, ayant comme but de lire, choisir et retenir intentionnellement des contenus d'après un texte ou un cours (Anderson 1978 in De Beni *et al.* 2003 : 162). En général, l'étude est une activité autodirigée par l'apprenant qui décide tout seul des objectifs, du temps et des stratégies. On peut y distinguer trois phases : *pré-lecture* (organisation et définition des objectifs), *compréhension et élaboration du texte* (centrées sur la lecture) ; *mémorisation et*

*re-évocation du matériel* (*idem* : 163). Chaque phase prévoit la possibilité d'utiliser des stratégies, simples (comme la répétition pour mémoriser), complexes (comme la mémorisation par des schémas graphiques) ou organisées en séquences, jusqu'à construire une méthode, c'est-à-dire « *un ensemble structuré de stratégies concernant les trois phases de l'étude* » (*idem*). Des apprenants ayant des habiletés au même niveau et accomplissant des tâches identiques par le biais de stratégies différentes, réalisent des performances diversifiées. La répétition de l'emploi des stratégies dans plusieurs contextes améliore la performance, les connaissances/la sensibilité métacognitives, le contrôle. Les apprenants expérimentés utilisent les stratégies d'une façon automatique et spontanée, avec un grand sens de l'auto-efficacité et de la satisfaction personnelle. Leurs homologues débutants, par contre, ont besoin d'aides extérieures et emploient beaucoup de ressources cognitives. Pour cette raison, on trouve des sujets doués obtenant des résultats inférieurs à ceux de quelques apprenants moins doués, mais motivés et habiles, qui utilisent des stratégies d'apprentissage (Cote et Levine 2000 in *idem* : 164).

Complétons ce paragraphe en mentionnant quelques pistes impliquant l'intervention de l'enseignant de langue dans le soutien aux individus apprenants. Selon C. Tardieu, dont nous partageons l'avis, il est fondamental d'accorder de l'importance aux pauses réflexives, à la paraphrase, au temps consacré au langage intérieur, au réinvestissement constamment sollicité (dire la même chose de plusieurs manières). La même auteure a mis aussi en relief la possibilité d'éviter le stress de l'interrogation orale de début de séance (Tardieu 2008 : 145). Par rapport à l'apprentissage du lexique, Tardieu a cité quelques observations de Gaonac'h :

*« L'acquisition d'un nouvel élément lexical nécessite la constitution en mémoire à long terme d'une représentation stable d'une séquence de sons (représentation phonologique), liée à d'autres types de représentations (sémantiques, syntaxiques, morphosyntaxiques... »* (Gaonac'h 2006 : 121 in *idem* : 146).

Terminons en abordant un sujet souvent négligé et source de reproches scolaires : l'oubli. Il s'agit d'« *une réalité biologique, qui peut avoir des causes multiples, et peut être volontaire ou involontaire* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 51). Cette auteure suggère donc à l'enseignant, pour limiter ce phénomène chez l'apprenant, de

*« présenter une information claire et précise ; travailler sur l'attention et la motivation ; donner du sens aux activités proposées ; amener l'apprenant à effectuer une analyse en profondeur de l'information proposée ; mettre en place une méthodologie structurée, progressive, stimulante... »* (*idem*).

D'après Trocmé-Fabre, tout apprenant devrait être mis en garde contre l'oubli, une entrave à l'apprentissage (Tardieu 2008 : 146). Cela implique, de la part du professeur de langues, l'attention à la qualité du son/de la photocopie, la contextualisation des apprentissages, la réflexion permettant de classer les informations et, notamment, la création d'une ambiance chaleureuse et l'évitement du stress (*idem* : 147).

### 3.10. Styles cognitifs différents

Le sujet abordé ci-dessus suscite, chez les personnes impliquées, la nécessité de planifier opportunément l'engagement prévu. Étant donné que nous avons considéré l'étude en tant qu'« habileté complexe » (cf. 3.9.), c'est justement la nature de cette activité qui sollicite apprenants et enseignants à s'interroger sur le style cognitif à adopter/à suggérer, afin d'optimiser l'effort mental qu'elle implique. Les styles cognitifs, donc, sont importants par rapport aux modalités d'exécution des tâches différentes et aux processus choisis pour atteindre certains résultats. Depuis les années cinquante, on a fait de nombreuses recherches à ce sujet : il suffit de penser aux travaux de Bruner (1971), Guilford (1967), Witkin (1962). (De Beni *et al.* 2003 : 164). Selon Boscolo (1986) et Cornoldi (1991), on considère en général le style cognitif comme :

*« la modalité d'élaboration que le sujet adopte principalement, qui demeure dans le temps et qui se généralise à des tâches différentes. Le style cognitif est une caractéristique du sujet qui influence non seulement l'élaboration cognitive, mais aussi des aspects de la personnalité, comme les réactions émotives, les attitudes, les relations sociales » (idem : 165, notre traduction).*

Boscolo (1986) a ajouté que le style cognitif a des relations et des analogies avec les stratégies cognitives et le style d'apprentissage (*idem*). La stratégie est un ensemble de procédures ayant comme but de résoudre une tâche, tandis que le style cognitif est une tendance constante à utiliser une certaine catégorie de stratégies (par exemple, verbales ou imaginatives). Sternberg (1997) a considéré les styles comme des « préférences » dans l'emploi de ses habiletés, pouvant changer par rapport aux circonstances, à la tâche, à l'âge, et se développant selon le milieu culturel d'appartenance. L'école peut privilégier certaines modalités d'élaboration et en négliger d'autres, ou bien mettre en valeur des stratégies d'apprentissage et en solliciter l'emploi. L'adoption du style préféré amène à de meilleurs résultats qui, à leur tour, stimulent la motivation et invitent à utiliser à nouveau les mêmes stratégies lors de tâches du même type. Le style cognitif est souple, pour cette raison il est important d'adopter la typologie favorite et même d'exploiter des styles différents, selon les caractéristiques de la tâche et du matériel. Il est fondamental que l'enseignant aide les apprenants à prendre conscience de ces concepts et à les mettre en pratique.

De nombreux chercheurs distinguent les styles cognitifs en *style globaliste vs analytique*, *style dépendant vs indépendant du champ*, *style verbalisateur vs visualisateur*, *style convergent vs divergent*, *style systématique vs intuitif*, *style impulsif vs réfléchi* (*idem* : 165). La personne préférant le *style global vs analytique* fait attention, respectivement, à l'ensemble ou au détail. Celui qui adopte un style *dépendant* a une perception peu développée et très dominée par l'organisation du champ ; par contre, celui qui a un style *indépendant* se laisse

peu influencer par le contexte et son attitude est plus autonome (Witkin 1962 in *idem*). Les sujets préférant le code linguistique ont un style *verbalisateur*, ceux qui préfèrent un code visuel/spatial ont un style *visualisateur*. D'après les études de Wallach (1970, 1971), le sujet ayant un style *convergent*, se basant sur les informations dont il dispose, suit une ligne logique vers une réponse unique et prévisible. Le sujet *divergent*, par contre, à partir de l'information donnée, suit un parcours autonome et créatif en produisant de nombreuses réponses variées, originales, flexibles (*idem* : 166-167). Le style systématique/intuitif est lié à la capacité de raisonnement. En effet, l'apprenant *systématique* examine graduellement chaque variable, l'apprenant *intuitif* fait des hypothèses qu'il essaie de confirmer ou de réfuter (Bruner 1971 in *idem* : 167). Les temps décisionnels sont à la base du style *impulsif/réflexif*, concernant les processus d'évaluation/de décision pour résoudre une tâche cognitive très difficile (Kagan 1965). En conclusion, l'apprenant stratégique étudie avec succès, connaît son style cognitif préférentiel et l'utilise dans des contextes appropriés. Il sait être flexible et, s'il le faut, capable d'utiliser un style alternatif.

### 3.11. Styles d'apprentissage et didactique des langues

Continuons notre étude en réfléchissant sur quelques observations plus spécifiques au domaine auquel nous nous intéressons, issues des ouvrages de spécialistes en didactique des langues. Pour J.-P. Narcy, en général, styles d'apprentissage et styles cognitifs sont présentés de façon binaire. Il a dressé une liste opposant, par exemple, « *field dependant vs field independant (...de leur contexte) ; réflexif vs impulsif ; sérialiste vs globaliste ; tolérant vs intolérant de l'ambigu ; auditif vs visuel vs kinesthésique, etc.* » (Narcy 1990 : 90). David Kolb, Peter Honey et Alan Mumford ont étudié plusieurs typologies de styles d'apprentissage, dont chacune leur a permis de construire des outils de mesure (Cuq et Gruca 2008 : 118-119). D'après Kolb, il existe quatre styles d'apprentissage : le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge (2000) ont envisagé une catégorisation qui a été critiquée, surtout parce qu'elle privilégie les dimensions bipolaires (Cuq et Gruca 2008 : 118-119). Honey et Mumfield ont conçu, en revanche, les styles d'apprentissage « *selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage* » (Chevrier *et al.* 2000 in *idem*). F. Ouellet et J. Chevrier *et al.* (2000) ont ainsi décrit la façon d'agir et d'aborder l'apprentissage des langues de la part des individus, selon le style adopté :

« *l'actif...aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe...le réfléchi aime prendre du recul pour réfléchir les situations...et analyse les données...le théoricien...est perfectionniste et analytique...il aborde un problème en suivant une démarche logique* » (Ouellet 2000 : 50).

Enfin, le pragmatique « aime mettre en pratique les nouvelles idées...il aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié » (*idem*). Pour quelques auteurs, le concept de style d'apprentissage devrait être utilisé, en didactique, avec précaution<sup>o</sup>. Des variantes socioculturelles y interviennent et les rapports entre ces sortes de variations sont encore problématiques (Riley 1990 : 43-54). On devrait également veiller à ne pas enfermer l'apprenant dans une catégorie : il peut varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposée, etc. Il serait délétère, enfin, de profiter de ces taxonomies pour construire d'avance un modèle de bon apprenant (ou mauvais) : même la situation où celui-ci est impliqué constitue un facteur important de variation (Cuq et Gruca 2008 : 121).

### **3.12. Stratégies d'apprentissage et didactique des langues**

Comme nous l'avons observé plus en détail dans les pages précédentes, tout individu joue un rôle primaire dans le processus d'apprentissage dans lequel il est acteur. Suite aux prémisses générales d'ordre psychologique, nous souhaitons compléter notre positionnement par des citations visant à rallier stratégies d'apprentissage et didactique des langues. Ellis, R. (1994) a mentionné plusieurs définitions à ce sujet (Stern 1983, Weinstein & Mayer 1986, Chamot 1987, Rubin 1987, Oxford 1989) ; nous allons citer la plus récente, qui a retenu notre attention par son accent sur le rôle actif de l'individu concerné : « *Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable* » (Ellis, R. 1994 : 531 in Gajo 2001 : 115). En outre, Chamot (1987) a rassemblé les différents types de stratégies dans trois catégories générales : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies sociales ou affectives (Chamot 1987 in *idem* : 117-118). En psychologie cognitive, « *il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (Gaonac'h 1987 : 111 in Cuq et Gruca 2008 : 117). D. Véronique est intervenu à ce sujet en définissant l'apprenant comme « *un locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (Véronique 2000 : 408 in *idem* : 117). J.-P. Narcy a fourni, en tant qu'exemple, « *le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc.* » (Narcy 1990 : 90 in *idem*). Il a ajouté que « *ce sont les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* » et que, justement, leur aspect inconscient les distinguerait des techniques d'apprentissage, c'est-à-dire « *les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* » (Narcy 1990 : 90 in *idem* : 118). Gaonac'h a proposé de classer les stratégies algorithmiques qui sont des « *procédures figées, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé* », et les

*stratégies heuristiques, qui sont « des tactiques de recherche de solution relativement faciles à appliquer »* (Gaonac'h 1987 : 111-112 in *idem* : 117), mais dont les résultats sont plus aléatoires. À son avis, il est profitable de les utiliser dans le cas où le problème à résoudre est trop compliqué pour que les stratégies algorithmiques soient applicables, comme dans le cas d'un problème d'appropriation de langue. Il nous paraît important d'ajouter les observations de Naiman sur « le profil du bon apprenant ». Selon lui, le concours des « bons apprenants » peut être fructueux dans le but de conseiller leurs stratégies aux moins bons (Defays et Deltour 2003 : 216). Les auteurs cités ont mis en évidence quelques traits psychologiques fondamentaux, susceptibles d'être observés en classe, sous forme d'oppositions binaires. Pour eux, la personnalité plutôt *impulsive* est typique des apprenants à l'aise dans la communication, mais moins sensibles à la correction et aux nuances.

En revanche, l'apprenant plus *réfléchi* risque de tomber dans l'hypercorrectisme. L'apprenant *introverti* tendra à contrôler ses stratégies (méta)cognitives ; par contre, l'*extraverti* s'investira davantage sur le plan social et affectif. L'apprenant trop *autonome* ne suivra pas volontiers les consignes du professeur et sera peu disposé à contribuer aux activités de groupe ; l'apprenant *dépendant*, par contre, hésitera à prendre la responsabilité de l'apprentissage et s'en remettra tout à fait à l'enseignant. Si la personnalité est plutôt *dominante* ou plutôt *complaisante*, tout excès pourrait créer des difficultés au sein du groupe. Il existe aussi la personnalité plutôt *perfectionniste*, plutôt *insouciant*, ou *tolérant l'ambiguïté* : la tolérance à l'approximation/à l'ambiguïté/à l'incertitude/à la contradiction, en production ou en compréhension, constitue un facteur très important pour le succès d'un apprenant en langue. Les apprenants acceptant de sacrifier temporairement la précision, le contrôle parfait de la communication, une certaine image d'eux-mêmes, pourront gérer l'apprentissage d'une façon plus satisfaisante (*idem* : 97).

### **3.12.1. Les « stratégies » dans l'apprentissage des langues**

Notre réflexion sur l'apprenant « stratégique » nous semblerait incomplète sans aborder les implications et les choix potentiels de celui-ci lors de l'apprentissage des langues, auxquels nous consacrons ce paragraphe. Quelques-uns confondent « compétence », « processus » et « stratégies proprement dites ». Cependant, Wenden (1987) fournit quelques critères permettant de cerner la notion de « stratégies » : a. il s'agit d'actions/techniques, pas de traits de personnalité ou de style cognitif ; b. le chercheur peut en observer quelques-unes ; c. elles sont orientées vers un problème ; d. contribuant directement/indirectement à l'apprentissage, elles sont utiles pour l'acquisition/la communication ; e. elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir

automatiques ; f. elles sont négociables et peuvent être modifiées/rejetées/apprises (Wenden 1987 in Altan 2000 : 109 – 123). D'après Brown *et al.* (1982), MacIntyre (1994 : 185) a proposé un modèle d'utilisation des stratégies tenant compte des difficultés potentielles, avec quatre conditions essentielles :

« a. L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées...b. L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie...c. Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser... d. L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives...» (*idem*). Remarquons que les chercheurs en acquisition des langues ont élaboré plusieurs systèmes de classement des stratégies. Nous souhaitons mentionner le système d'Oxford (1990), sur les bases duquel a été développé le *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, un questionnaire ayant comme but de mettre en évidence les groupes de stratégies utilisées par des apprenants des langues. La figure illustrant le système de classement d'Oxford a été insérée dans les annexes (cf. annexe n° 2) ; on y met en relief une dichotomie entre « stratégies directes » et « stratégies indirectes ». Les premières impliquent la manipulation directe de la matière linguistique ; celles indirectes, par contre, n'impliquent pas la manipulation directe de la langue.

Comme nous l'avons déjà observé, le choix et l'emploi de stratégies sont susceptibles de varier selon l'apprenant/la circonstance et par rapport au matériel à apprendre. Au fil des ans, les évolutions méthodologiques et les différents supports utilisés ont entraîné des changements, même dans l'approche des sujets d'étude. Ces modifications ont été particulièrement remarquables lors de l'introduction, dans l'enseignement/apprentissage (y compris celui des L2) des TIC dont l'apport en la matière et les avantages pour les sujets impliqués seront traités dans le paragraphe suivant.

### **3.13. TIC, composants des TIC et apprentissage des langues**

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, toujours *in fieri*, l'évolution technologique a mis à la disposition de l'apprenant des outils toujours plus sophistiqués, lui permettant d'étudier et de s'entraîner. En contexte italien il s'agissait d'abord, notamment, d'activités de P.O., ayant lieu dans les établissements qui disposaient de laboratoires de langues. Grâce à l'introduction de l'ordinateur et de l'Internet de nouveaux projets, impliquant les « quatre habiletés », ont été réalisés. L'acronyme TIC (TICE, faisant allusion au milieu éducationnel) concerne des méthodes, des outils interactifs, des ressources multimédias, conçus à des fins didactiques et pédagogiques. Pendant notre travail de terrain, vu la possibilité d'utiliser soit le laboratoire de langues multimédia soit les salles d'informatique du lycée, nous avons administré des tâches (surtout, des macro-tâches)

impliquant notamment des cyberquêtes, sollicitant les destinataires à s’engager dans un travail en autonomie à travers des instruments encore peu utilisés. Du reste, les avantages de l’emploi des TIC dans l’apprentissage des langues ont été soulignés par Guichon, les ayant considérés comme un levier permettant de capter l’attention des apprenants, d’en accroître la motivation et, de même, « *individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l’apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif* » (Guichon 2006 : 11). L’apport des TIC, grâce aux documents nouveaux et authentiques fournis, éveille bien sûr la curiosité des individus (en particulier, des plus jeunes) ; en outre, elles permettent à chacun de s’entraîner à son gré, individuellement et par rapport à ses besoins, par le biais de micro-tâches appropriées. Du côté neurobiologique, Ginet (1997) et Comblain (2001) ont souligné, en plus, les avantages des outils multimédias dans l’apprentissage des langues : ils permettent de faire travailler, à la fois, les hémisphères cérébraux gauche et droit du sujet, les informations étant fournies par le texte, les images et le son° Vu que notre recherche est consacrée à la création de supports susceptibles de motiver les destinataires concernés, en nous appuyant sur la définition de « supports » en tant qu’« *ensemble des moyens et matériaux transmettant des objets d’apprentissage (langue et/ou culture)* » par lesquels transitent des significations (Bailly 1998 : 205) et sur la nature sémiologique/perceptuelle des documents analysée par l’auteure citée, nous incluons dans la catégorie les documents sonores, les documents visuels, les documents mixtes (*idem*). Soulignons que nous souhaitons réfléchir sur le progrès et sur les avantages, même pédagogiques, liés à l’évolution technologique et à la genèse des supports qu’elle a entraînée, de même que sur les potentialités variées offertes par les TIC. Ces réflexions constitueront, justement, l’objet du paragraphe suivant.

### 3.13.1. TIC, apprenant et potentialités pédagogiques

Les avantages liés aux propriétés des TIC et à l’emploi de celles-ci dans l’enseignement/apprentissage, y compris celui de L2, concernent donc des potentialités pédagogiques variées, pas encore totalement exploitées. Nous enrichissons les réflexions du paragraphe précédent par le tableau ci-dessous (d’après une liste de Narcy-Combes, J.-P. 2005) :

Paramètres	Travail avec les TIC (potentialités pédagogiques)	Applications (cadre expérimental)
<b>Temps</b>	Nécessité de réactions rapides. Mise en place d’automatismes. Gestion plus individualisée du temps. Travail asynchrone.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches impliquant un travail individuel)
<b>Espace</b>	Avantage, à la fois, de travailler en groupe, individuellement et de communiquer avec l’enseignant/des apprenants lointains. Formation à distance.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches impliquant un travail en groupe/binôme)
<b>Matière</b>	Meilleur traitement des données. Source de multiréférentialité. Exécution/conception de tâches souples et créatives.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches permettant l’emploi de documents différents. Tâches créées par nous)
<b>Données langagières</b>	Prise en compte immédiate des messages en L2. Relativisation face à l’information°	Cf. chap. 11 (tâches requérant des documents en ligne, même audiovisuels)

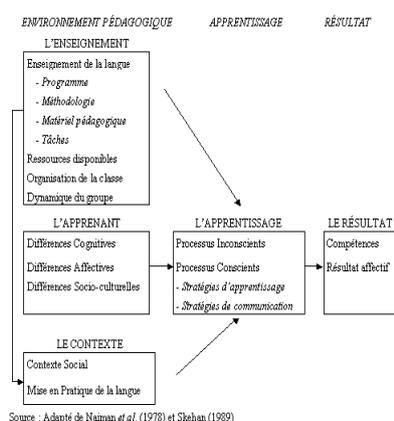
<b>Efficacité/ pénibilité du travail</b>	Travail facilité. Évitement de la surcharge cognitive (mémorisation allégée, consignes moins contraignantes). Focalisation attentive sur des points importants.	Cf. chap. 11 (notamment, macro/micro-tâches de type A, tâches en groupe/binôme impliquant la mise en commun d'un travail différent)
--	---	---

**Tableau 3.13.1. : Potentialités pédagogiques du travail avec les TIC (tableau adapté d'après J.-P. Narcy-Combes 2005 : 172-173)**

Les TIC permettent, en outre, de modifier de façons multiples l'*input* ; leurs potentialités facilitent efficacement la mise en place de micro-tâches. Parmi les techniques recensées par J.-P. Narcy-Combes 2005, celles particulièrement utiles pour les tâches proposées dans notre recherche sont l'hypertextualité, les demandes d'aide, la collaboration entre apprenants, le visionnement de documents vidéo. Les nouvelles potentialités des TIC impliquent sans doute l'acquisition de compétences nouvelles ; enseignant et apprenant peuvent toutefois, même en contexte scolaire, produire de nombreux documents par le biais de ces technologies sans avoir les compétences requises, autrefois, d'un technicien<sup>o</sup>. En plus, la différence entre support et auxiliaire pédagogique (Bailly 1998 : 171-200 ; Bailly 1998bis : 22) devient toujours plus floue, grâce à l'évolution des techniques informatiques. Dans cette perspective, d'après Narcy-Combes 2005 : 23 (cf. annexe n° 3), il est nécessaire de se recentrer sur l'apprenant, car la toile devient support du savoir et l'enseignant, donc, médiateur et accompagnateur de l'apprenant. Les nouvelles techniques entraînent, donc, une nouvelle relation pédagogique (Arthaud 2007 : 236).

### 3.13.2. TICE, attributs et apprenant

À la lumière de ce qui précède, en conclusion de ce sujet, examinons le concours des TICE dans l'apprentissage des LE, de même que les attributs proprement dits de celles-ci et leur implication dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Dans la figure suivante, J. Atlan a schématisé les rapports entre environnement pédagogique, apprentissage et résultat :



**Figure 3.13.2.a : Un schéma d'apprentissage des langues (Atlan, J. 2000)**

Il s'agit d'un processus qui a lieu, justement, via les TICE, constituant la partie « traitement » de l'interaction aptitude/traitement. Puisqu'il est parfois difficile de savoir

exactement de quoi on parle en utilisant le terme « technologie » – remarquons que souvent, selon les auteurs, les termes technologie, support, média, multimédia ont des sens différents et que ces termes renvoient à trois notions distinctes – que nous cherchons à définir :

« a. Le support physique qui contient l'information : cédérom, disquette, vidéodisque papier, cassette audio, cassette vidéo, film, etc. ; b. Le dispositif qui transmet l'information : ordinateur, télévision, magnétoscope, lecteur de cassette, lecteur de vidéodisque, livre, rétroprojecteur, imprimante, antenne/décodeur satellite. c. Tout un ensemble de caractéristiques servant à mettre en forme et à encoder l'information à la transmettre : texte, image, son, graphisme, couleur, mouvement, etc. » (*idem*).

Pour illustrer ces trois aspects, Atlan a élaboré un schéma (cf. annexe n° 4) montrant une façon de décomposer les technologies en attributs qui peuvent être combinés de façon presque infinie. Dans ce schéma, le support physique est nommé « support média », le dispositif qui transmet l'information, « équipement » et les deux éléments combinés sont nommés « support de communication ». Le troisième élément – « format média » – est formé de plusieurs caractéristiques qui déterminent la façon dont le contenu linguistique sera présenté. Pour l'auteure, lorsqu'on parle d'une TICE, il est indispensable de compléter le schéma des TIC par la « tâche » ; les attributs de la technologie (structurels ou fonctionnels) sont des critères fondamentaux de présentation de la tâche pédagogique. En outre, ce sont les attributs structurels qui décrivent les caractéristiques du support de communication<sup>o</sup> Le rôle des attributs fonctionnels est d'interagir avec les comportements de l'apprenant qu'ils suscitent. En outre, différentes combinaisons des attributs mènent à différentes capacités de traitement et ont différents effets cognitifs sur l'apprenant. Cela implique qu'en parlant d'une technologie pour l'enseignement, on parle d'un ensemble d'attributs caractérisant la technologie en question<sup>o</sup> Il est opportun d'ajouter que « différentes technologies peuvent susciter différentes réactions auprès de différents apprenants » (*idem*). Dans le tableau suivant, nous avons essayé de mettre en relief quelques réactions suscitées par les TIC utilisées chez les participants à notre expérimentation :

<b>TIC utilisées</b>	<b>Réactions des apprenants</b>	<b>Applications (tâches)</b>
Ordinateur (connecté à l'Internet)	-Stimuler l'intérêt vers le repérage/l'utilisation de documents authentiques -Focaliser l'attention vers le matériel linguistique à repérer/à retenir -Trouver/expérimenter des stratégies adéquates à cet effet -Exécuter la production (écrite ou orale) demandée -Exploiter les potentialités multimédia des documents à repérer/utiliser -Apprécier vs déprécier le travail en autonomie -S'investir dans le travail en équipe/en minimiser l'importance	→chap. 11 (notamment, cyberquêtes) →chap. 11 ( <i>idem</i> , entraînement) →chap. 11 ( <i>idem</i> , situations-problèmes) →chap. 11 →chap. 11 (tâches requérant des documents Multimédia) →chap. 11 (notamment, tâches individuelles) →chap. 11(notamment, tâches en groupe/binôme)
Magnétophone/ Lecteur CD (but :	-Stimuler la P.O. des apprenants (dépasser la naturelle retenue, soigner la prononciation), même dans le cadre de la préparation à l'examen	→chap. 11 (notamment, tâches impliquant la P.O.)

enregistrement)	final	
-----------------	-------	--

**Tableau 3.13.2.b : TIC, réactions des apprenants et tâches**

On peut donc constater facilement l'intérêt de l'étude sur l'interaction entre les différences individuelles des apprenants et la technologie utilisée. Si l'on prend en compte les stratégies d'apprentissage et les attributs média, notre façon de concevoir l'utilisation des TICE pour l'enseignement des langues peut changer, car nous focalisons notre attention sur ce que les apprenants accomplissent réellement avec la technologie, au lieu de songer, peu concrètement, à ce que la technologie en soi peut arriver à réaliser.

### 3.14. Synthèse et positionnement

Pour conclure, nous allons synthétiser ci-dessous les points saillants des théories examinées dans ce chapitre, consacré à l'apprenant (en gras, les liens avec notre recherche) :

<b>L'apprenant : apports théoriques</b>	
1.Apprenant : « <i>vecteur du processus d'apprentissage</i> » (Cuq 2003) ; « <i>être actif</i> » (Tagliante 2006) ; « <i>élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage</i> » (Cuq et Gruca 2003). – <b>Participants : adolescents captifs, filière scientifique.</b>	9.Trac en classe de langue : apprenant « <i>sensible à l'image qu'il donne de lui qu'il maîtrise mal la langue</i> » (Defays et Deltour 2003).- <b>Lycéens disposés, souvent, à s'exprimer oralement (pas de notes, entraînement aux épreuves des examens de fin d'études).</b>
2.Nouveau rôle reconnu d' <i>acteur social</i> : « <i>il tient un rôle actif et prend la responsabilité des activités, des projets</i> » (Defays et Deltour 2003). - <b>Prise en compte des besoins potentiels des apprenants.</b>	10.Attention : <i>système réglant l'activité des processus mentaux, tout en filtrant et en orientant la perception vers les informations les plus importantes, afin de répondre d'une façon adéquate aux demandes du milieu circostante</i> »(De Beni et al. 2003). – <b>Acquérir la capacité de contrôler la situation et gérer efficacement ses propres ressources.</b>
3. « <i>Le concept de "centration sur l'apprenant" est devenu un pivot épistémologique...</i> » (Holec 1990). <b>Tâches : choisies/élaborées selon le niveau scolaire et linguistique/les intérêts des apprenants.</b>	11.Mémoire : « <i>elle est liée à l'expérience...c'est un processus dynamique, en constante évolution...</i> » (Narcy-Combes, M.-F. 2005). Cf. tableau, p. - <b>Travail mnémonique : en milieu scol. implique émotions, sentiments, perception du sens de l'activité accomplie.</b> Métamémoire : « <i>secteur de la théorie métacognitive concernant la connaissance et le contrôle des processus de mémoire</i> »(De Beni et al. 2003). – <b>Liens avec savoirs, croyances, stratégies, motivation...</b>
4.Autonomie de l'apprenant : « <i>un objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage</i> » (Pothier 2003). <b>But important de la recherche : travail autonome avec les TIC.</b>	12.Étude : activité autodirigée par l'apprenant, qui décide tout seul objectifs, temps et stratégies (De Beni et al. 2003). – <b>Enseigner/apprendre à étudier : objectif éducatif et didactique scolaire. Favoriser cette activité par la qualité des outils fournis.</b>
5.Autoapprentissage : « <i>aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage...</i> » (Holec 1992). <b>Décor/équipements favorisant le travail proposé.</b>	13.Styles d'apprentissage et styles cognitifs : au-delà des taxonomies, la situation d'enseignement/apprentissage constitue aussi un facteur important de variation (Cuq et Gruca 2008).- <b>Plusieurs modalités de travail souvent possibles (notamment, lors des cyberquêtes).</b>
6. Seule l'interaction entre le novice et un tuteur permet l'apprentissage (Bange 2005). – <b>Assistance équilibrée fournie pendant le travail (titulaire, technicien, doctorante). Présence d'une invitée stimulante, pas toujours rassurante (personne à peine connue...).</b>	14.Stratégies d'apprentissage : « <i>les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre</i> » (Narcy, J.-P. 1990 : 90). - <b>Performances diversifiées obtenues selon les stratégies utilisées (visibles à travers les copies examinées).</b>
7.Évaluation : elle devrait « <i>servir de carotte mais jamais de bâton</i> » (Defays et Deltour 2003). – <b>Résultats des tâches fournis par nous, professeures titulaires évaluatrices (contraintes institutionnelles).</b>	15.Tic et apprenant : <b>capter l'attention, accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif</b> (Guichon 2006).– <b>Paramètres cités : considérés en organisant et en exécutant la recherche.</b>
8.L'étude d'une L2 : « <i>expérience personnelle, culturelle, sociale</i> » (Defays et Deltour 2003). – <b>Tâches inspirées de la vie réelle et future.</b>	16.TIC et potentialités pédagogiques : cf. tableau (3.13.1.), d'après J.-P. Narcy-Combes 2005). - <b>Découvertes : par la recherche en ligne de documents authentiques et pendant le travail de terrain°</b>

**Tableau 3.14. : Apports théoriques sur l'apprenant**

Dans cette section, nous avons d'abord constaté l'importance que le rôle central accordé à l'apprenant a acquise, progressivement, parmi les chercheurs, offrant ainsi aux enseignants de nouvelles pistes d'action° Au sein de la vaste littérature consacrée à ce sujet, nous avons

cités les auteurs dont les recherches nous semblent potentiellement utiles afin de concevoir des pratiques de classe innovantes et efficaces. Nous avons réfléchi sur la signification du terme « apprenant », des implications liées à ce substantif par rapport à l'acte d'apprendre et, dans un sens plus large, au processus d'apprentissage. D'où la mise en relief de l'importance, en didactique, de la centration sur l'apprenant, non plus sujet passif, mais acteur social et vecteur d'apprentissage (cf. chap. 9). Cela implique, de sa part, la prise de conscience de la validité de ses choix et la graduelle acquisition de l'autonomie, avec l'aide opportunément conçue de l'enseignant. Bien loin d'être semblable à une simple cruche vide à remplir (Thorndike 1900), il est désormais le responsable du traitement des contenus transmis, par le biais de stratégies appropriées. Le processus d'apprentissage est de plus en plus facilité par la diffusion de l'emploi des TICE, entraînant l'importance de la notion d'interactivité et la nécessité de planifier des projets communs entre « partie guidante » et « partie guidée ». Ayant constaté la nécessité d'évaluer la production des apprenants, nous avons réfléchi sur les modalités adoptables dans ce but (cf. chap. 10). L'idée de J.-P. Narcy-Combes d'éviter la reprise immédiate des pnca (cf. *congrès APLIUT, 2007*) et de choisir des démarches favorisant la structuration de la L2 nous semble, à ce propos, fort pertinente, notamment pour des adolescents craignant les blocages psychologiques (cf. 11.20., 11.21., 11.24.). Nous avons considéré, ensuite, les rapports entre la langue maternelle des apprenants et la L2 étudiée dont nous avons mis en relief représentations, fonctions et rôle dans la communication, parfois négligés lors de la mise en place de son apprentissage.

Notre étude a abordé, ensuite, les fonctions cognitives qui interviennent directement dans le processus d'apprentissage, en particulier en classe de langue. Nous nous sommes intéressée d'abord à l'importance de l'attention<sup>o</sup>. Nous avons abordé ce sujet afin de mettre en évidence comment les individus peuvent s'impliquer davantage dans la réalisation des tâches scolaires. Nous avons donc défini le terme en question à travers des références théoriques, le considérant sous forme de processus « automatiques » et « contrôlés » et en mettant en relief l'importance, au sens de « vigilance » et par rapport aux tâches cognitives impliquées. Les rapports entre attention et apprentissage scolaire ont été, enfin, examinés afin d'expliquer dans quelles conditions certaines activités sont à éviter pour garantir la réussite du travail (cf. 11.14., chap. 14). Nous avons continué par les caractéristiques générales de la mémoire, par son rôle et par ses implications dans le processus susmentionné. La fonction examinée contribue à régler l'apprentissage, à la base duquel il y a donc l'action de capter, coder, garder et restituer les informations à retenir. Il est opportun d'envisager l'existence de plusieurs types de mémoires. La « mémoire sensorielle », très courte, correspond au temps de perception d'un stimulus par nos organes sensoriels. La « mémoire à court terme » (ou « mémoire de travail ») offre la

capacité de retenir, pendant une durée de quelques secondes, jusqu'à  $7 \pm 2$  éléments d'information° La « mémoire à long terme » (MLT) stocke les informations pendant une longue période, parfois pendant toute la vie. La « mémoire sémantique » concerne les concepts, le sens des mots et les symboles. L'imagination serait impliquée dans la mémorisation car, grâce à un double système de codage, les images seraient retenues plus facilement parce qu'elles activent immédiatement leur système : si l'objet en question est familier, il y a l'activation simultanée du codage verbal, attribuant à l'information l'étiquette verbale correspondante. Nous avons mentionné aussi la métamémoire, qui comprendrait les savoirs et les habiletés relatifs aux connaissances du sujet, à ses croyances, aux stratégies qu'il utilise, aux motivations le sollicitant à mémoriser.

L'étude étant une habileté complexe, nous avons remarqué l'importance de l'emploi de stratégies d'apprentissage appropriées, dont le développement joue un rôle capital dans le travail scolaire, que tout apprenant, même grâce à l'intervention de l'enseignant, est susceptible d'ajuster à sa propre façon de travailler ou bien selon le type de notions à maîtriser. Il en est de même, comme nous l'avons observé, lors de l'apprentissage d'une L2. Les styles d'enseignement et d'apprentissage ont fait l'objet de nos réflexions suivantes, mais ce sont les études sur les interventions didactiques concernant l'apprentissage stratégique qui nous ont semblé particulièrement intéressantes : nous avons pu constater sur le terrain que les sujets ayant repéré des instruments de travail adéquats obtenaient des résultats positifs plus rapidement que les autres (cf. chap. 11 : tâches de compréhension/production impliquant des cyberquêtes).

L'apport des TICE en classe de langue peut constituer un atout important pour le choix et, par conséquent, pour l'adoption de stratégies d'apprentissage, compte tenu de leur intégration avec les comportements de l'apprenant qu'elles sont susceptibles de susciter. En tant que praticienne, nous avons déjà essayé de tester, avec succès, la validité de quelques-unes et nous avons conseillé, en classe de langue, d'adopter une approche stratégique de l'apprentissage. Nous croyons, par conséquent, qu'une recherche telle que nous avons menée, stimulant les apprenants vers l'auto-apprentissage (guidé) et vers la résolution autonome des problèmes, les amène à tester des stratégies d'apprentissage potentiellement plus efficaces (cf. chap. 14).

Nous terminons ce chapitre en soulignant que, dans notre dispositif, nous avons pris en compte les apports susmentionnés : en effet, dans notre expérimentation, l'apprenant a joué un rôle central d'« acteur » et c'est en fonction de celui-ci que les tâches administrées, dans lesquelles il était appelé à agir, ont été choisies et conçues (cf. chap. 9, 10 et 11).