

L'APPRENTISSAGE

2.1.Introduction

Commençons ce chapitre par l'élucidation des termes *apprentissage* et *enseignement*, suivi de la distinction entre *apprentissage*, *acquisition* et *appropriation*^o Étant donné que chaque terme est compris sous plusieurs acceptions, nous avons préféré aborder celles qui conviennent au contexte de l'étude.

2.1.1. Apprentissage, acquisition, appropriation

Au début de la section consacrée à la problématique liée à l'apprentissage, nous souhaitons aborder le sujet par une distinction entre l'apprentissage et l'enseignement. D'après Defays et Deltour, « *si l'acquisition (d'une langue étrangère, par exemple) est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus personnel, conscient ou non, indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui permet l'apprentissage* » (Defays et Deltour 2003 : 187-188). Ces auteurs soulignent, en effet, l'existence d'autres moyens permettant l'apprentissage – guidé ou non guidé – des langues (maternelles ou étrangères), notamment les processus inconscients, innés et universels classifiés comme abductifs (Peirce, Chomsky) ou instinctifs, l'imitation/interaction spontanée à l'égard d'autres locuteurs, l'apprentissage en contexte scolaire (Defays et Deltour 2003 : 188). Il nous semble donc opportun d'établir une différence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de la langue étrangère. Selon plusieurs didacticiens, l'« acquisition » est spontanée, non guidée, voire circonstancielle et inconsciente, comme c'est le cas pour la langue maternelle ; par contre, l'« apprentissage » est intentionnel, programmé, contrôlé par l'apprenant lui-même ou un professeur, généralement en classe où se déroule alors un « enseignement » (Defays et Deltour 2003). Defays et Deltour ont proposé, donc, la répartition suivante, que nous retenons :

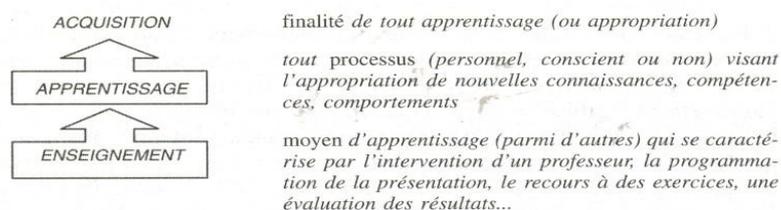


Figure 2.1.1. : Acquisition, apprentissage, enseignement (Defays et Deltour 2003 : 15)

Cela montre que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse), mais aussi qu'il n'existe pas d'acquisition sans apprentissage (*idem* : 14-15).

Cuq et Gruca ont mis en relief qu'en général, après Krashen (Krashen 1981), on considère l'acquisition comme un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, impliquant une focalisation sur le sens et l'apprentissage, en revanche, comme un processus artificiel, explicite, conscient, impliquant une focalisation sur la forme (Cuq et Gruca 2008 : 113). Par conséquent, « *en didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes* », s'agissant d'habiletés (savoirs, savoir-faire) à atteindre au sein d'une relation d'enseignement/apprentissage (*idem*). La distinction entre acquisition et apprentissage fait aussi l'objet d'une réflexion de Py. À son avis, « *il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage* » (Py 1994) et, de même, « *il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont 'acquis' sans qu'ils aient véritablement été enseignés* » (*idem*). De Pietro et Schneuwly, dans le domaine des langues, ont postulé l'existence d'influences réciproques entre apprentissage et acquisition, affirmant l'existence d'une survalorisation de l'« acquisition naturelle » et que, dans notre culture, la transmission du savoir en milieu scolaire influence, parfois, l'attitude des acteurs même lors des interactions quotidiennes (De Pietro et Schneuwly 2000 : 462). Une idée fondamentale importante de l'hypothèse acquisitionniste a été mentionnée par Gaonac'h, selon lequel, étant donné que la simple exposition « naturelle » à une L1 permet à un enfant de s'en approprier, « *un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage* » (Gaonac'h 1987 : 134). À la lumière des contributions citées, essayons d'esquisser un bilan théorique sur le rôle joué par les trois termes examinés dans le processus en question d'après la définition suivante, tirée du *Dictionnaire de didactique du français* :

« *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation*° *L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère...* » (Cuq 2003 : 22).

Nous nous appuyons donc, sur cette définition, justifiant ainsi les démarches visées lors du travail de terrain (cf. chap. 11).

2.1.2. Apprentissage spontané et apprentissage guidé

Suite à la définition générale du terme « apprentissage », nous souhaitons mener une réflexion sur l'apprentissage « spontané », sur l'apprentissage « guidé » et sur leurs implications dans les démarches s'inscrivant dans le cadre de notre projet. Il y a un demi-siècle, est apparue « *l'opposition maintenant classique entre (cet) apprentissage non guidé, spontané, voire inconscient, et l'apprentissage guidé, qui a lieu à l'école sous le contrôle d'un professeur* » (Defays et Deltour 2003 : 123). Même si l'apprentissage non guidé peut

être rapide et favorable à l'intégration sociale, plusieurs chercheurs ont observé la tentative d'utilisation de nombreux apprenants des connaissances/compétences acquises en LM ou dans une autre langue connue, risquant des transferts erronés. Il s'agirait des règles intuitives acquises par la pratique communicationnelle constituant la grammaire implicite, tandis que la grammaire explicite, apprise, relève du savoir (Defays et Deltour 2003 : 124). Lorsque l'apprenant « non guidé » estime avoir appris ce qui lui sert pour satisfaire ses exigences communicatives, il peut se vérifier des situations de plafonnement : des imprécisions et des incorrections persistent, dont « *certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage – on parle alors de fossilisation – parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps* » (idem : 124-125). Un sentiment d'insécurité pourrait, donc, pousser l'apprenant à éviter les situations de communication ou les échanges linguistiques qu'il estime trop difficiles. En situation d'apprentissage guidé (classe de langue), les besoins des apprenants dits « captifs » sont créés par les enseignants et par les institutions scolaires, souvent « *en espérant que l'apprentissage suivra la même voie et le même rythme* » (idem : 125).

L'apport de l'enseignant est donc fondamental, car il peut doser opportunément la difficulté des tâches proposées, corriger les pnca (Narcy-Combes, J.-P., *congrès APLIUT*, 2007) et tenir compte des progrès. Le professeur sera aussi capable d'entraîner les apprenants « *à une réflexion métalinguistique (et interculturelle) dont profiteront ces compétences...* » (Defays et Deltour 2003 : 126). Nous pouvons brièvement conclure, donc, que l'apprentissage scolaire est un processus dynamique permettant, par une série d'échanges avec les pairs et l'enseignant, de mettre en interaction les connaissances du sujet avec des savoirs, afin de construire de nouvelles représentations en fonction des contraintes et des ressources de la situation à laquelle il est confronté, visant l'objectif d'exploiter ses nouvelles cognitions dans des situations non didactiques.

2.2. Langue maternelle et langue étrangère

Le processus d'apprentissage concerne en l'occurrence, au sein de notre recherche, les langues non maternelles en milieu non naturel. Le transfert d'éléments idiomatiques et culturels impliquant la langue de départ (l'italien) et la langue cible (le français), langues proches par rapport à la distance matérielle, culturelle et linguistique, sera abordé, donc, d'une façon à considérer les avantages et les désavantages issus de la mise en acte de stratégies éventuelles de superposition (Cuq 2003 : 150, Robert 2004). Dans plusieurs contextes, les didacticiens ont estimé importante l'étude, voire la comparaison, des systèmes de langues. Ils ont même avancé l'hypothèse que les similitudes linguistiques en favorisent l'apprentissage (transfert) ou, vice versa, que les différences sont à la base des fautes (interférences). (Cuq

2003 : 139). Defays et Deltour ont mis en évidence qu' « *il y a interférence dès qu'une langue maternelle (ou une autre langue étrangère déjà bien connue) prédispose l'apprenant à certaines réalisations et utilisations dans la langue-cible, sur les plans phonétique, syntaxique, sémantique, discursif ou pragmatique* » (Defays et Deltour 2003 : 29). Au lieu de les éliminer, à leur avis il est possible d'en profiter et de prévenir/neutraliser les interférences négatives (idem). Quelques auteurs, au contraire, ont mis en cause les effets négatifs exercés par la langue maternelle qui entraîneraient des interférences dans l'apprentissage de la nouvelle langue (idem : 28-29). Ce qui peut influencer négativement sur l'apprentissage d'une nouvelle langue est par contre, chez les sujets apprenants, la présence de représentations et de stéréotypes, notamment sur la langue-cible et la culture-cible, sur les gens qui les pratiquent, sur les objectifs/les moyens que l'institution impliquée donne à l'enseignement (idem : 101-102).

2.3. Les « groupes de compétences »

Notre domaine de recherche concerne, donc, un lieu d'interactions où sont créées, artificiellement, des conditions favorables à l'appropriation de savoirs et savoir-faire (Cuq 2003 : 42). Nous souhaitons approfondir, maintenant, les notions de « compétences ». C. Puren, dans le cadre de l'approche actionnelle, définit les compétences « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (Puren 2009). Nous souhaitons illustrer, maintenant, les différentes catégories de compétences, telles qu'elles ont été décrites dans le CECR (CECR : 15 in Delhaye 2007), dans le but d'en éclaircir la fonction au sein du processus d'apprentissage : « [...]Elles peuvent être distribuées dans quatre ensembles dont les extensions se chevauchent : ce sont les catégories du savoir, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-apprendre » (idem). De la catégorie du *savoir* font partie la culture générale, le savoir socioculturel et la conscience interculturelle. La catégorie du *savoir-être* rassemble les facteurs personnels liés à la personnalité propre (attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de personnalité). De la catégorie du *savoir-faire* font partie toutes les aptitudes pratiques de réalisation d'actions qui concourent à accomplir la tâche impartie. Le *savoir-apprendre* constitue la capacité à observer en autonomie de nouvelles expériences, y compris les occasions d'apprentissage, dans le but d'y participer et d'y intégrer de nouvelles connaissances ou de nouvelles). Pour Bonvino *et al.* (2008 : 22), « *le terme de compétence est entendu comme la mobilisation de capacités et connaissances en vue de résoudre des familles de situations-problèmes et de réaliser des projets* (idem). Les mêmes auteurs reconnaissent un rôle fondamental à la conscientisation des connaissances préalables et à l'optimisation de leur utilisation : les hypothèses nécessaires

au processus d'acquisition d'une LE sont construites et gérées, en fonction de la tâche visée, par l'apprenant mobilisant diverses connaissances acquises antérieurement, s'il est conscient de leur existence (*idem* : 23). Afin de compléter cette introduction passons, maintenant, à la définition de la performance langagière, compte tenu que les résultats linguistiques ou communicatifs d'un individu ne témoignent pas toujours des compétences préalablement acquises (Cuq 2003 : 192).

2.3.1. La performance langagière

Ajoutons, premièrement, que certains aspects de la compétence communicative langagière peuvent servir de point de départ pour encadrer la *performance langagière* (nous renvoyons, à ce sujet, aux recherches chomskyennes, cf. 1.6 à 1.6.5.). Celle-ci, d'après le CECR (2000), peut être définie par rapport à trois grands niveaux : *utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté*. Ces échelons sont divisés en six niveaux de performance langagière, en fonction desquels on peut mesurer les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue. Tous les niveaux peuvent ensuite être fractionnés, à nouveau, en sous-niveaux (CECR 2000 : 24). Les échelles d'évaluation fournies, pour chaque type d'habileté, peuvent être utilisées par des enseignants, par des évaluateurs et même par des apprenants, à des fins d'auto-évaluation (CECR 2000). À la lumière de ces apports et de leurs applications, nous retenons la définition du *Dictionnaire de didactique...*, désignant, en tant que *performance*, « *l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances* », que l'on peut évaluer, même si leur degré de complexité est important, grâce au regroupement des habiletés langagières en habiletés-synthèse, afin de limiter le niveau de complexité dans l'évaluation et dans les tâches qui seront exécutées par les apprenants (Cuq 2003 : 92). Dans le cadre d'une situation réelle, la performance des sujets permet à l'enseignant de mener une observation attentive des personnes impliquées dans leur tâche. Il peut, par conséquent, leur offrir des pistes de réflexion, *feedback*, modèles, supports, rappels et nouvelles tâches, afin d'améliorer leur production par un entraînement approprié.

2.4. La connaissance du contenu disciplinaire

En relation avec le sujet de notre travail, nous ajoutons quelques observations sur les effets potentiels de la transmission de contenus disciplinaires au sujet de la production langagière en langue française. Commençons par quelques réflexions de J.-P. Narcy-Combes. Soulignant l'incidence de la connaissance du contenu (disciplinaire) de l'apprenant travaillant en utilisant L2, il a mis en relief que, pour des raisons liées au développement de l'interlangue,

« ...un développement linguistique peu avancé conduit à construire des énoncés qui juxtaposent les concepts disciplinaires comme des étiquettes, sans souci des formes de L2...ce qui rend l'interaction difficile pour le co-énonciateur, qui doit reconstruire la cohésion en s'appuyant sur sa connaissance du domaine » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 56).

La maîtrise du contenu amène donc à mieux utiliser les structures rhétoriques des réponses, dans des domaines où celles-ci ne sont pas trop modifiées par les différences culturelles (*idem*). En outre, d'après Bygate *et al.* (2001), il ajoute que les productions en L2 (automaticité et fluidité) sont liées plus à un fonctionnement par blocs que par unités lexicales/morphosyntaxiques différentes. Pour cette raison, on expliquerait pourquoi la familiarité avec le contenu influe sur la performance : elle peut faciliter ce type de fonctionnement et, de même, être susceptible d'augmenter la fluidité verbale, mais non sa correction ni sa complexité (*idem* : 57). Il nous semble que les observations de J.-P. Narcy-Combes et de Bygate sont dans la droite ligne de la production potentiellement attendue de la part des lycéens participant à notre expérimentation, dont il sera opportun de tenir compte lors du bilan des résultats. Cela justifie aussi l'importance, pour l'enseignant organisant des cours de langues de spécialité, de l'acquisition de connaissances minimales préalables dans le domaine concerné. Cette introduction linguistique-théorique sur le processus d'apprentissage sera suivie, maintenant, d'une réflexion visant à encadrer le même sujet du point de vue psychologique et neurodidactique. Pour ce faire, nous nous appuierons sur quelques études parmi les plus récentes et les plus significatives portant, en particulier, sur la phase délicate de l'adolescence et sur l'apprentissage en milieu institutionnel.

2.5. La perspective comportementaliste : implications didactiques

Commençons par aborder une réflexion sur l'étude des dimensions psychologiques présentes dans l'apprentissage d'adolescents captifs. Il s'agit, maintenant, de considérer le terme d'« apprentissage » dans l'acception de « *toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* » (*Encyclopædia Universalis*, article de J.-F. Le Ny). La psychologie comportementaliste, née aux États-Unis au début du XX^e siècle grâce à Watson, est fondée sur l'étude du comportement observable. L'apprentissage s'identifie, donc, avec l'acquisition de nouveaux comportements et de nouvelles habitudes ; cela peut résulter d'une association entre deux sollicitations (« *conditionnement classique* »), ou entre une réponse de l'organisme et une conséquence qui en découle (« *conditionnement opérant* »). (Atkinson *et al.* 1996 in R. De Beni *et al.* 2003 : 13). Grâce au « *conditionnement classique* », on peut expliquer certaines situations de la vie quotidienne, parmi lesquelles des réactions émotives (peur, anxiété) même en contexte scolaire (*idem*). On a pu constater que, par le « *conditionnement opérant* » (cf. Skinner,

1.5.1.), le sujet apprend plus rapidement s'il possède, dans son répertoire, le même comportement que l'on veut conditionner. Pour cette raison, une gratification (renforcement positif) invite à répéter une action, une punition (renforcement négatif) amène à la suspendre et même à craindre la personne qui la donne, enseignant compris, et l'endroit où elle a été reçue (*idem* : 15). Si, au début, le comportement n'est pas disponible, il est opportun d'adopter un programme fondé sur un « renforcement progressif », comprenant une série de comportements de plus en plus semblables à l'état final, suivant une procédure nommée *shaping* (modelage). Si le « renforcement » est immédiat, il est plus efficace que le « renforcement retardé ». Cela implique, en milieu éducatif, que l'apprentissage d'un comportement soit sollicité en donnant immédiatement des « renforcements » à l'enfant ou à l'adolescent (par exemple, l'informant le plus tôt possible sur les résultats d'un devoir en classe). Lorsqu'un sujet doit apprendre des notions nouvelles à l'école, au début il est opportun de lui donner des « renforcements » dans chaque phase de l'apprentissage ; à la fin de ce processus, il sera nécessaire de lui en fournir de temps en temps, sans toutefois les négliger (*idem*). Malgré le déclassement de la théorie skinnérienne dû à l'apport d'études plus récentes (cf. 1.5.2., 1.10.), dans certaines situations scolaires on peut recourir avec succès au renforcement et à la répétition (*idem*). Dans ce paragraphe, nous avons mené une réflexion théorique sur les implications de la perspective comportementaliste, du renforcement et du conditionnement (classique et opérant) dans l'apprentissage en contexte scolaire. Ajoutons que les effets du renforcement positif (encouragements, gratifications etc.), concernant la fréquence dans la répétition d'un certain comportement, semblent évidents, chez les adolescents, pendant le processus d'apprentissage plutôt qu'après la fin de celui-ci (*idem* : 15). Par contre, selon Atkinson *et al.* (1999), le renforcement négatif peut provoquer la disparition des effets souhaités et, en plus, des réactions agressives (*idem*). Dans la section consacrée à la motivation, nous avons réfléchi sur l'importance d'une approche adéquate des contenus proposés en contexte scolaire (cf. 2.7. et suiv.). D'autres expériences relatives au processus d'apprentissage ont été effectuées par le psychologue comportementaliste Tolman (« *apprentissage latent* ») et par l'école Gestalt, ouvrant la voie à la perspective cognitiviste (De Beni *et al.* 2003 : 16). En outre, Köler a postulé l'apprentissage « *par insight* », caractérisé par la présence d'une solution à laquelle le sujet arrive tout à coup (*idem* : 16-17).

2.6. La perspective cognitiviste

Nous souhaitons explorer, maintenant, le processus de l'apprentissage dans le cadre plus actuel de la perspective cognitiviste. Le « cognitivisme », mouvement de la recherche psychologique centré sur l'étude des processus cognitifs, doit son nom à un ouvrage du psychologue américain Neisser (1967), dans lequel l'auteur a mis en évidence l'intérêt pour les processus cognitifs (*cognition*) et a présenté le modèle « *Human Information Processing* » (HIP). L'être humain y est considéré notamment comme « élaboration d'informations ». Job (1998) a défini les processus cognitifs en tant que « *[les] représentations et [les] processus mentaux permettant de percevoir et d'élaborer les informations qui sont à la base du comportement* » (De Beni *et al.* 2003 : 17, notre traduction). On peut connaître la réalité à travers les fonctions mentales telles que la perception, l'attention, la mémoire, la faculté de penser. Grâce à l'activité des processus mentaux on peut transformer, réduire, élaborer, stocker et récupérer les informations qui arrivent à nos sens. C'est le résultat de cette activité qui, présent dans la mémoire, pourra être récupéré et utilisé, afin de mener d'autres activités cognitives comme lire/comprendre un texte, résoudre un problème, écrire, faire un exposé, prendre des décisions. (Malim 1995 in *idem* : 17-18, notre traduction). Ce sont Atkinson et Shiffrin (1968) qui ont expliqué, par le « modèle HIP », le passage du flux de l'information à travers le système de la mémoire. Au début, l'*input* physique est transformé par le système visuel, auditif etc. en *input* sensoriel. Puis, il reste pendant quelques fractions de secondes dans le registre sensoriel, gardant l'information dans sa forme originale, même après la fin de l'*input* . Dans ce registre, l'information ignorée déchoit et celle qui est « reconnue » et considérée comme importante est codifiée à nouveau, pour passer à des stades d'élaboration successifs. On active de nouvelles catégories pour les nouvelles informations. L'information est déposée, ensuite, dans la « mémoire à court terme » (MCT, cf. 3.7.5. et suiv.) ; elle passera, après, dans la « mémoire à long terme » (*idem*), où elle pourra même demeurer, dans certains cas, pour toujours.

Dans le « modèle HIP », le flux des informations peut avoir lieu entre l'individu et le monde extérieur, ou bien dans le cerveau. Cornoldi et Caponi 1991 ont considéré la métacognition – concept introduit dès les années 70 – comme « *l'ensemble d'activités psychiques réglant consciemment le fonctionnement cognitif* » (Cornoldi et Caponi 1991 in *idem* : 19, notre traduction). Les processus cognitifs concernant la mémoire, l'imagination, la pensée, la compréhension d'un texte, la solution d'un problème ont une dimension métacognitive liée aux connaissances, aux évaluations, aux décisions permettant d'activer ce processus, de le mener d'une certaine façon, de l'achever ou de l'interrompre. Pendant les années 90, on a théorisé des modèles métacognitifs incluant aussi les aspects émotionnels,

motivacionnels, les convictions attributionnelles, le sens d'auto-efficacité, l'autodétermination et le contrôle du processus d'apprentissage (*idem*). Les informations de ce paragraphe, que nous retenons en tant que données potentiellement utiles aux apprenants et aux enseignants, témoignent que le cognitivisme a joué un rôle capital dans le domaine psychanalytique et même en milieu didactique. Nous allons aborder, maintenant, les caractéristiques liées à la conception de l'apprentissage qui en découlent.

2.6.1. Une nouvelle conception de l'apprentissage et de ses caractéristiques

Une nouvelle conception de l'apprentissage s'est donc répandue dans le milieu scientifique grâce au développement de la recherche sur la cognition : on apprend aussi des concepts, des règles, des procédures pour exécuter plusieurs tâches, même scolaires. Il s'agit d'« apprentissages complexes », résultant de l'élaboration de l'information^o. L'apprentissage est donc « constructif », parce qu'il naît de la confrontation entre des informations nouvelles et des connaissances qui ont été déjà stockées dans la mémoire (De Beni 1994 in *idem* : 20). Grâce aux *schémas*, structures abstraites de connaissance se formant à travers la répétition de quelques expériences, on peut organiser et interpréter les informations qui arrivent (*idem* ; Rumelhart et Norman 1981 in *idem* : 21). À la lumière de ces observations il est donc souhaitable, à notre avis, que les enseignants analysent la situation de départ des apprenants, afin d'intégrer d'une façon adéquate leurs connaissances déjà existantes avec celles proposées (cf. chap. 10 et 11). Selon Cornoldi 1995, « *les croyances et les convictions des gens peuvent influencer l'apprentissage* » (Cornoldi 1995 in *idem* : 21-22, notre traduction). Par exemple, si les apprenants croient que les mathématiques sont des disciplines très difficiles, le professeur devra essayer de modifier toute conviction erronée. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est « stratégique », car il requiert une activité spécifique de la part du sujet. En général, les stratégies sont intentionnelles et contrôlées par l'apprenant, même si, chez les personnes expérimentées, elles peuvent devenir automatisées (Cornoldi 1995 in *idem* : 22). Les apprenants peuvent en utiliser plusieurs, selon les exigences, pour atteindre des objectifs qui diffèrent. Il est souhaitable qu'ils soient amenés à modifier, à apprendre et à gérer des stratégies dont l'emploi est lié aux composantes métacognitives et motivationnelles de l'apprentissage. De son côté, le professeur devrait proposer à ses apprenants plusieurs stratégies, afin d'aborder l'étude de la discipline enseignée à travers des perspectives différentes (cf. 3.8., 3.12., 3.12.1.). L'apprentissage est donc caractérisé par son interactivité (Jenkins 1979, Branford 1979, Rohwer 1984 in *idem* : 22-23). Ces apports théoriques ont renforcé notre conviction de chercher à offrir aux destinataires de notre recherche des supports adaptés à leurs besoins et à leurs acquis préalables, et que nous avons

analysés auparavant (cf. chap. 9, 10, 11). En outre, le travail en autonomie dans la salle d'informatique les aiderait à repérer (si nécessaire, guidés) les stratégies adéquates pour réaliser les tâches demandées.

2.6.2. Troubles de l'apprentissage

Nous avons défini l'apprentissage dans une optique scientifique, essayant de mettre en relief les implications psychologiques en contexte institutionnel. Nous nous arrêtons brièvement sur les difficultés se manifestant, parfois, dans ce domaine. L'expression « troubles de l'apprentissage » indique une typologie de problèmes scolaires plus définis et liés au processus d'apprentissage, selon la définition du « *National Joint Committee on Learning Disabilities* » (1988). (Cornoldi 1999 in *idem* : 24-25). Ces difficultés, diagnostiquées en temps utile, peuvent s'améliorer grâce à des interventions appropriées. Par conséquent, les professeurs, les parents et l'apprenant lui-même doivent être bien conscients de l'évolution de ces problèmes et planifier des pratiques éducatives adéquates (*idem*). Les professeurs travaillant au lycée scientifique ne sont pas confrontés, d'habitude, à ces problématiques, vu les caractéristiques et les projets d'études des adolescents de cette filière.

2.7. Apprentissage et motivation

Complétons, donc, ce parcours théorique en mettant en relief quelques éléments pouvant aider les apprenants dans leurs tâches scolaires, ceci par des observations sur l'enseignement stratégique et sur l'importance de la motivation. L'enseignement de stratégies d'étude devrait impliquer aussi les aspects motivationnels/émotionnels de l'apprentissage : il s'agit de la motivation, de l'émotion, de l'affectivité, qui influent sur l'élaboration de l'information (*idem* : 216). Dans la relation entre apprentissage et motivation il y a plusieurs aspects jouant le rôle de médiateur. Ils concernent l'emploi plus efficace/plus métacognitif des stratégies, une bonne attribution des succès et des échecs précédents à des causes internes et contrôlables (par exemple, à l'application), le choix de tâches « de défi », permettant de se mettre à l'épreuve, le choix d'objectifs plus liés aux résultats, les émotions positives éprouvées dans des contextes d'apprentissage motivé (satisfaction, orgueil pour la réussite), dans la confiance en soi-même et dans ses propres habiletés, dans la perception d'auto-efficacité, dans la satisfaction de besoins (auto-détermination, compétence, autonomie). L'effet de ces émotions positives s'étend aux relations avec les camarades et les enseignants, de même qu'à l'intérêt envers les disciplines étudiées). (*Idem* : 217).

La définition classique de motivation dérive de l'étymologie du terme latin « *motus* » = *mouvement*, vue comme une sorte d'impulsion du sujet vers un objet. De Beni et Moè (2000

in *idem*) parlent de motivation comme d'« *une configuration organisée d'expériences personnelles permettant d'expliquer le début, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement visé à atteindre un but* ». Ce qu'on appelle, en psychologie, la « motivation » est souvent repris, en didactique, par le concept de *posture d'apprentissage*. Il s'agit, donc, d'un « *ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* » (De Landsheere 1979). Par rapport à l'étude, la motivation explique l'intérêt envers cette activité, les modalités d'étude (temps consacré à la tâche, temps pendant lequel le sujet travaille avec intérêt). De nombreux spécialistes (De Beni *et al.* 2003 : 218) distinguent la motivation en « *intrinsèque* » (par ex. : curiosité, intérêt, succès) et « *extrinsèque* » (par ex. : prix, punitions, approbation sociale). Pour d'autres chercheurs, il importe de distinguer la motivation par rapport aux « *croyances de l'individu* » (auto-efficacité, perception de compétence, attributions, sens de contrôle et auto-détermination), aux « *buts* » envers la tâche (objectifs, intérêts, valeurs, motivations intrinsèques) et aux « *réactions émotives* » (anxiété, rage, orgueil, honte, sentiments liés à l'estime de soi). (*Idem*). D'après R. Gardner (1985, 1988, 2000), en acquisition des langues on parle de

« motivation à court terme, cognitive (désir de savoir) et/ou dynamique (plaisir, satisfaction, récompense, punition), et de motivation à long terme, intégrative, dans ce cas l'intérêt pour la langue reflète l'attrait pour la culture cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture et/ou instrumentale, dans ce cas la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle...» (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 48).

M.-F. Narcy-Combes a ajouté aussi l'importance de l'affectivité et de

« s'appuyer sur une pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés...» (*idem* : 49).

Quelques psychologues (De Beni *et al.* 2003 : 218) ont affirmé, sur le même sujet, que seul un enseignant motivé peut orienter positivement la motivation de ses apprenants.

2.7.1. La « motivation intrinsèque »

À la lumière de ce qui précède, examinons maintenant de quelle manière on peut stimuler l'apprenant, dans le but de lui donner le goût pour le travail scolaire et, surtout, le plaisir d'apprendre. La « *motivation intrinsèque* » est celle qui naît chez le sujet, l'amenant à aborder une tâche sans finalités externes : par ex., obtenir de bonnes notes ou recevoir l'approbation des parents/des professeurs (De Beni *et al.* 2003 : 218). On réalise donc quelque chose en étant satisfait uniquement de ce que l'on fait. Berlyne 1971 (*idem* : 219) a étudié la « *curiosité épistémique* », définie comme « *un besoin universel de connaître et d'apprendre, qui s'exprime par l'exploration de l'environnement, motivé uniquement par le*

désir de savoir ». Selon la théorie de la « curiosité épistémique », les caractéristiques des *inputs* sont très importantes (nouveau, complexité, incohérence avec des connaissances précédentes etc.), afin d'éviter des réactions d'anxiété ou de fuite. Il est possible de susciter ce type de motivation même à l'école, en choisissant soigneusement matériels, textes, type de cours. La motivation intrinsèque de contrôler et de maîtriser les situations/l'environnement, afin de se sentir compétent et efficace, a été qualifiée « de compétence » (« *effectance* »). Harter 1978 (*idem* : 219) a étudié le développement de la « motivation de compétence » en milieu cognitif, social et physique, par rapport aux succès/échecs et à la présence/absence de soutien de la part des adultes. Dans la théorie de Harter (1978) il y a quatre concepts importants. Le premier, la « perception de compétence », se développe à la suite des succès et des échecs personnels, des interprétations qu'on leur donne et du soutien de l'environnement, influant sur la qualité des tentatives de maîtrise. Le deuxième, la « perception de contrôle », est lié à la sensation de se sentir personnellement agent de la situation, selon la quantité de travail consacrée à l'activité, le type d'approbation reçue et la qualité des résultats. Le « défi optimal », troisième concept, est lié à la situation où la difficulté de la tâche est tellement grande que le sujet la vit comme un défi, lui donnant la possibilité de se montrer compétent. Les tâches – même scolaires – de ce type devraient être ni trop faciles, ni trop difficiles par rapport aux connaissances de(s) l'individu(s) concerné(s), afin d'être susceptible de le(s) motiver et de ne pas créer de l'anxiété, de la peur ou un désir d'évitement (Narcy-Combes, J.-P. 2005, cf. chap. 10 et 11). La « motivation intériorisée », enfin, naît lors le sujet apprend à s'auto-gratifier ou à s'auto-punir, en se créant un système d'auto-gratification° Il suffit de penser à un jeune qui commence à étudier par des motivations extrinsèques mais qui, au fur et à mesure, planifie le travail en utilisant des stratégies d'apprentissage efficaces. De cette façon, il s'auto-motive et la motivation extrinsèque initiale devient intrinsèque (De Beni *et al.* 2003 : 220). Deci et Ryan 1985 (*idem* : 221) ont proposé la « théorie de l'autodétermination ». Il s'agit du libre choix de mener une action, par la motivation intrinsèque, impliquant curiosité, spontanéité, intérêt, dépendant du désir de la réaliser uniquement en vertu de ses caractéristiques, en choisissant librement les modalités pour l'accomplir. L'état de « *flow* » intervient, même en classe, quand l'individu mène des activités très intéressantes sans s'apercevoir du temps qui passe : l'attention est concentrée plus sur la tâche que sur les résultats (*idem* : 221-222).

Selon Dwek 2000 (*idem* : 222), parmi les motivations qui soutiennent les comportements des sujets, les croyances relatives à l'intelligence et aux habiletés de l'individu ont un rôle important (*idem*). Même parmi les spécialistes, il y a des partisans de la « théorie de l'entité », selon lesquels l'intelligence est fixe, non modifiable par l'expérience/apprentissage, typique

des personnes tendant à la performance/aux résultats, attribuant leurs succès aux habiletés innées et, donc, recherchant la motivation extrinsèque. Il y a aussi des individus ayant peur de l'échec, ayant tendance à la démotivation face à la tâche. Les sujets suivant la « théorie *incrémentielle* de l'intelligence » (pouvant augmenter par des stimulations), au-delà de leurs habiletés, sont donc orientés à attribuer leurs résultats à la quantité de travail consacré à la tâche. Ils ont une motivation intrinsèque et sont très disposés à apprendre et à augmenter leurs compétences/leurs savoirs. Les observations précédentes sont valables même pour les apprenants en milieu scolaire, comme dans le contexte de notre recherche (*idem* : 222-223).

Il est important d'observer que, comme l'a affirmé J.-P. Narcy-Combes, « *la motivation, ou l'investissement, ne sont observables qu'a posteriori par la mesure de la satisfaction, de l'implication et de la progression des apprenants...* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 164). Il est de même opportun de ne pas négliger les effets de la nativisation sur l'apprenant et de prendre en compte une série de critères internes qui poussent celui-ci à « *percevoir, analyser et comprendre les données...ces critères seront d'ordre culturel, conceptuel, phonologique, grammatical* » (Jordan 2004 in Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 165). À ce propos, J.-P. Narcy-Combes a rappelé l'importance du recul épistémique, afin de mettre en place des pratiques apprenantes qui compensent les effets de la nativisation et de prendre en compte le besoin des apprenants de se sentir récompensés de leurs efforts : ils ont souvent des attentes différentes par rapport aux stratégies d'apprentissage et aux techniques de travail qui ont été utilisées (*idem*). Vu que notre travail expérimental prévoit une recherche impliquant l'administration de tâches en milieu scolaire, nous nous intéressons, donc, à la motivation pour la tâche. Dornÿei (2003) a écrit que « *interest in the motivational basis of language learning tasks can be seen as the culmination of the situated approach in L2 motivation research* » (Dornÿei 2003 : 14 in Raby 2008). En effet, la tâche constitue à la fois un but réalisable dans des conditions particulières et l'élément permettant d'articuler enseignement et un apprentissage du côté de la motivation°

F. Raby a observé que « *Les recherches sur la motivation doivent repérer des modes de structuration des tâches, dans leur temporalité, susceptibles d'agir favorablement sur la motivation des élèves...* » (Raby 2008 : 9-16). L'auteure mentionne encore l'importance de théories motivationnelles récentes, rassemblées par Dornÿei dans les théories « *situées et locales* », soulignant l'importance contextuelle ou situationnelle. En outre, l'approche actionnelle oriente des travaux de recherche sur la motivation, la mettant en relation « *avec un contexte particulier, sans pouvoir généraliser les résultats que l'on a pu trouver dans tel ou tel contexte* » (*idem*). Dans l'article « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? » (Narcy-Combes, J.-P. et Raby 2009), les auteurs ont fait un bilan sur la

question de la motivation pour enseigner ou apprendre une langue et sur l'enjeu social, pédagogique et scientifique des recherches à mener dans ce domaine.

2.7.2. La théorie de l'attribution

Poursuivons nos observations sur les facteurs susceptibles d'améliorer ou d'entraver le rendement scolaire de l'apprenant par quelques notions sur la théorie de l'attribution° Selon Kelley 1967, « *les attributions sont les processus à travers lesquels les individus interprètent les causes des événements, des actions et des faits qui ont lieu dans leur milieu* » (De Beni et al. 2003 : 223, notre traduction). Par exemple, un apprenant ayant obtenu une bonne note pourrait attribuer son succès à son travail, à son habileté, à la facilité de la tâche, au hasard, à d'autres causes ou à plusieurs causes à la fois (*idem*). Chaque individu a un schéma d'attributions constitué par un ensemble de croyances/cognitions qu'il adopte en tant que modèle expliquant le réalité : cela constitue son « *style attributif* » (De Beni et Zamperlin 1997 in *idem* : 223-224). Du schéma mentionné sont responsables la performance actuelle, la performance passée, les performances des autres ; en outre, il influe sur la performance future. En cas de succès personnel, les attributions liées à son propre comportement sont surtout internes (« j'ai du succès parce que je suis fort/je travaille »), en cas d'échec personnel, elles sont surtout externes (« je suis malheureux/la tâche était difficile »). Par contre, si les attributions concernent le comportement des autres, en cas de succès elles sont surtout externes (« il a eu de la chance »), en cas d'échec elles sont surtout internes (« il est faible/il n'a pas travaillé »). Weiner (1985 in *idem*) a proposé aussi une classification concernant les réactions affectives et la prévision de contrôle personnel. Il s'agit de la *contrôlabilité*, concernant l'attribution de la responsabilité (et, donc, du mérite et du tort) à soi-même ou à des causes externes ; elle est liée à des émotions (rage, gratitude, sens de culpabilité). En milieu scolaire, l'apprenant attribuant le succès au travail plutôt qu'à l'habileté a une persistance majeure dans l'exécution d'une tâche particulièrement difficile.

2.8. Synthèse et positionnement

La signification et le rôle des termes « apprentissage », « acquisition » et « appropriation », notamment en contexte institutionnel, ont fait l'objet de la première partie de ce chapitre. En particulier, nous avons mis en relief, en opposition au caractère spontané de l'acquisition – typique de L1 – l'intentionnalité, le contrôle et la planification, constituant des éléments propres à l'apprentissage. Quelques auteurs, cités par Cuq et Gruca (2008), ont cependant postulé l'existence, même en milieu scolaire, d'influences mutuelles entre acquisition et apprentissage des langues. Nous avons focalisé ensuite notre attention sur les

implications didactiques de l'apprentissage spontané et guidé, de même que sur le rôle de l'enseignant vers la réflexion métalinguistique de la part de l'enseigné. Notre travail a porté, donc, sur les avantages et sur les désavantages potentiels des interférences dues à la proximité de l'italien et du français. Les groupes de compétences et le rôle de la performance ont été étudiés à la lumière du CECR et de l'approche actionnelle, que nous avons adoptée dans notre recherche. Nous avons réfléchi, enfin, sur les effets de l'apprentissage de la L2 liés à la connaissance du contenu disciplinaire, pouvant aider l'apprenant à structurer des phrases et dont il est opportun de tenir compte en évaluant les résultats. Les apports retenus et les observations qui en découlent rejailliront dans la mise au point du travail de terrain (cf. chap. 10, 11, 12). Le paragraphe suivant a été consacré aux dimensions psychologiques de l'apprentissage, notamment en contexte scolaire. Nous avons examiné les implications didactiques de la perspective comportementaliste, à travers un parcours historique allant du conditionnement skinnérien aux travaux de Tolman, de l'école Gestalt et de Köler. La perspective cognitiviste a constitué, ensuite, l'objet de notre réflexion, à partir des études des années 60 du XX^e siècle (Neisser 1967, Atkinson & Shiffrin 1968). En particulier, le « modèle HIP » nous paraît encore utile afin de régler l'apprentissage en fonction des capacités mnémoniques des individus. La métacognition et ses conséquences sur l'activation du processus d'apprentissage ont focalisé notre attention par leur témoignage, plus récent, des influences positives exercées par le cognitivisme dans le domaine psychanalytique et didactique. Une nouvelle conception de l'apprentissage, donc, en découle, fondée sur le concept de « schéma ». L'apprentissage « stratégique » (notamment, en milieu institutionnel) constitue une conséquence importante de ces recherches dont nous avons apprécié et utilisé les paramètres liés à l'apprenant, aux activités d'apprentissage, aux caractéristiques du matériel à apprendre et à la qualité de l'instruction^o. Un autre paragraphe a été consacré aux troubles susceptibles d'entraver le bon déroulement de l'apprentissage et à la nécessité d'aider adéquatement les jeunes concernés.

Nous avons introduit, donc, la motivation, dont nous avons détaillé les caractéristiques en relation avec les pratiques de classe, de même que le rôle joué par l'enseignant dans le développement de la motivation intrinsèque de l'apprenant et dans la prise en compte de l'existence de « croyances de l'individu ». En particulier, nous avons approuvé les affirmations de De Beni *et al.* 2003 et de M.-F. Narcy-Combes 2005 : la motivation des apprenants peut être positivement orientée, donc, seulement par un professeur motivé. La motivation liée à l'exécution de tâches en classe de langue a retenu toute notre attention, vu qu'elle se rattache aux fondements théoriques de la perspective actionnelle et aux principes de la recherche-action dont les résultats sont contextualisés et non généralisables.

Suite à l'analyse de plusieurs aspects relatifs au processus en question, nous pouvons en conclure que l'un des objectifs prioritaires visés par la didactique des langues consiste à « *mieux comprendre, pour mieux la contrôler et mieux en profiter, notre capacité innée à apprendre des langues, quelles que soient les circonstances...* » (Defays et Deltour 2003 : 11-12). En effet, de nombreux individus croient que la pratique des langues étrangères dépend plus d'un don que d'un apprentissage (*idem*). Après avoir réfléchi sur l'apprentissage en général et à travers quelques observations relatives à l'apprentissage en milieu scolaire, réfléchissons maintenant sur le contexte concerné par notre recherche. Puisque les adolescents du lycée scientifique ont besoin, au-delà des connaissances d'histoire littéraire, d'un apprentissage de L2 dans des contextes de communication authentiques, dotés d'un sens pour l'apprenant, il nous semble possible d'adopter l'approche par tâches (cf. chap. 6, chap. 11), même si différentes contraintes nous empêcheront de suivre la progression des destinataires de notre expérimentation et d'en évaluer les effets pendant une période prolongée. Dans la vie réelle, l'utilisation de la langue ne se réduit pas à associer un signifiant à un signifié, ou à répéter de phrases préconstruites apprises par cœur ; les tâches choisies pourraient donc montrer aux lycéens que « *la nécessité, la curiosité et les contacts personnels restent toujours les procédés les plus efficaces pour apprendre une langue étrangère* » (*idem*) : en effet, la didactique contemporaine n'a pas encore trouvé des instruments adéquats pour les remplacer (*idem*).