

**Université Batna 2**  
**Faculté des Lettres et Langues Étrangères**



**Département de Français**

**Module : THEORIES ET DEMARCHES EN DIDACTIQUE**

**Niveau : PREMIERE (1<sup>ERE</sup>) ANNEE MASTER**

**OPTIONS :**

- DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES
- SCIENCES DU LANGAGE
- LITTERATURE ET APPROCHES INTERDISCIPLINAIRES

**Enseignant : Dr MOHAMMED AMINE BELKACEM**

**Courriel : [m.belkacem@univ-batna2.dz](mailto:m.belkacem@univ-batna2.dz)**

**ANNEE ACADEMIQUE : 2019/2020**

## Table des matières

AVERTISSEMENT :	4
Introduction	5
I. « Théorie » : un concept de base	7
II. « Apprentissage » : le concept clé	12
III. Théories d'apprentissage : définitions et délimitation	26
IV. Apprentissage Vs Enseignement : modèles et portées didacticopédagogiques	29
V. Objectifs des théories d'apprentissage	37
VI. Les principales Théories d'apprentissage	43
1. Modèle TRANSMISSIF	45
▪ Principes	46
▪ Rôle de l'enseignant et de l'apprenant	48
▪ Une variante du modèle transmissif : Le modèle de la tête vide (Schéma de remplissage)	51
▪ Statut de l'erreur	52
▪ Critiques	53
▪ Apports	55
2. Behaviorisme	59
▪ Forma(lisa)tion du courant	59
▪ Principes	60
▪ Statut des composants du triangle pédagogique	63
▪ Apports	64
▪ Limites et critiques	65
3. Cognitivism	68
La composante déclarative de la compétence	70
La composante procédurale de la compétence	70
▪ Principes et Conception de l'apprentissage	71
• Principes et Conception de l'enseignement	72
• Rôle de l'enseignant	72
• L'évaluation	74
4. Constructivism	77
• Statut des composants du triangle pédagogique	81
• Avantages	82
▪ Limites	82
5. Sociocognitivism	86
▪ Statut des composants du triangle pédagogique	87
▪ Utilité des interactions et des verbalisations	88
Références bibliographiques	99
Annexe	102

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988) .....	29
Figure 2 : Modèle à quatre éléments SOMA .....	31
Figure 3: Le modèle de Rézeau (2002) .....	32
Figure 4 : Modèle de communication de Shannon et Weaver, 1949 .....	45
Figure 5 : Savoirs constitutifs de la didactique du français et des langue (Modèle de Beacco, 2010) ...	49
Figure 6 : Représentation du modèle de la tête vide .....	51
Figure 7 : Représentation schématique du modèle pédagogique behavioriste .....	61
Figure 8 Représentation schématique de la conception de l'apprentissage selon le constructivisme/ 1 .....	78
Figure 9 Représentation schématique de la conception de l'apprentissage selon le constructivisme/ 2 .....	79
Figure 10 Représentation schématique du modèle de Vygotski.....	88
Figure 11/ Processus d'enseignement-apprentissage 1 .....	102
Figure 12/Processus d'enseignement-apprentissage 2 .....	102
Figure 13/ l'apprentissage autodirigé .....	103
Figure 14/ Processus d'apprentissage (5 étapes) .....	103
Figure 15/Processus d'apprentissage-Stéphane Laberge .....	104
Figure 16/ Apprendre avec des ressources numériques.....	104
Figure 17/ Conception de l'apprentissage.....	105
Figure 18/ Théories d'apprentissage.....	106
Figure 19/ Théories d'apprentissage-principes fondateurs-.....	106
Figure 20/ évolution du design pédagogiques et théories d'apprentissage (Dessus, 2010).....	107

**AVERTISSEMENT :**

Ce texte tient généralement compte des rectifications de l'orthographe française reconnues par l'Académie Française et les instances francophones compétentes.

Pour plus d'informations :

<http://www.orthographe-recommandee.info/>

## Introduction

Le module « THÉORIES ET DÉMARCHES EN DIDACTIQUE » est un module qui fait partie de l'Unité Fondamentale (UF) relevant de la formation masterante au département de français à l'université Batna 2.

Il a pour objectif principal de doter l'étudiant futur enseignant inscrit en Didactique des Langues Étrangères (DLE), Sciences du langage (SDL) ou Littérature et approches interdisciplinaires (LAI) <sup>1</sup> de connaissances historiques mais surtout actuelles et actualisées quant aux soubassements théoriques des pratiques enseignantes et les démarches que le formateur de FLE doit adopter et diversifier.

Partant, nous essaierons de chercher ensemble quelques éléments de réponse aux questions suivantes qui ont permis, soulignons-le, la conception et la formalisation des théories dont il est question ici et qui intéressent toujours tout enseignant, novice ou même expérimenté :

- **Comment dois-je enseigner ?**
- **Comment m'y prendre pour enseigner ?**
- **Comment apprend-on ?**
- **Comment l'élève s'y prend-il pour apprendre ?**

Ainsi, il sera question en premier de définir le concept de *théorie* puis *d'apprentissage* afin de mieux cerner la portée de la première partie du module réservée aux principales théories d'apprentissage. La partie réservée aux *démarches* fera l'objet d'un second polycopié de cours.

---

<sup>1</sup> L'offre de formation propose une première année en tronc-commun pour les trois spécialités.

Outre la conception et les principes de fonctionnement de chaque théorie, une attention particulière sera accordée, dans le cadre du présent texte, aux statuts des éléments constitutifs du triangle didactique/pédagogique, à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et ce afin de permettre aux étudiants de mieux appréhender les cinq théories retenues. Nous allons également essayer de présenter de manière synthétique les apports et limites de chaque théorie.

## I. « Théorie » : un concept de base

Petit rappel sur l'histoire de notre intelligence. De tout temps, les bricoleurs ont précédé les théoriciens. De tout temps, les mères de famille ont su comment faire un repas, et ce qu'il convient d'y mettre, ce qu'il convient d'éviter d'y mettre, et ce, bien avant l'arrivée des diététiciens, et des chimistes qui savent les toxicités. Mon professeur de français dans les débuts de ma scolarité secondaire se récriait, quand nous lui reprochions la complication de la grammaire française, avec ses nombreuses exceptions à toutes les règles : « Mais, Messieurs, c'est vous qui avez eu le tort de commencer à parler avant que nous, les grammairiens, n'arrivions, et c'est bien vous qui nous avez empêchés de faire une grammaire simple et efficace ! » Nasielski (2015)

Le Robert (2014) présente le mot théorie comme étant un « ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier ». Ainsi, la théorie suppose en premier une certaine organisation ne serait-ce que provisoire d'une réalité donnée, reflétée à travers les idées ou les concepts qu'elle véhicule dans un domaine et contexte bien déterminés. Ce même dictionnaire propose une autre définition qui nous permettra de mieux appréhender le concept, « **c'est une Construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique** ».

En effet, cette définition nous permet d'avoir une idée sur les caractéristiques et spécificités des théories qui, précisons-le encore une fois, doit adopter un cheminement logique, raisonnée et méthodique afin de vérifier des réalités bien déterminées, d'où le caractère hypothétique dans tout travail de recherche, à commencer par celui que vous êtes appelés à effectuer en master 2 (semestre 4) dans le cadre du mémoire de fin d'étude.

Ce dernier, afin qu'il soit bien (en)cadré, il doit répondre à nombreux critères méthodologiques, entre autres, la formulation des hypothèses qui vous permettra de bien (en)cadrer et cerner le sujet de recherche. Ces hypothèses ou idées hypothétiques pour reprendre l'expression du Robert, permettra au chercheur de préciser et décrire le rayon d'action et d'intervention de sa recherche.

En outre, la théorie -par essence- doit avoir la capacité de reprendre et refléter dans un cadre restreint toute une réalité donnée avec sa complexité. Il sera question un peu plus loin de présenter nombreuses théories d'apprentissage qui sont en fait une synthèse de pratiques et de comportements très étendus, complexes et vagues. La théorie de par ce caractère synthétique nous donne à (re)voir des réalités de manière organisée, méthodique et logique.

Claude Bernard, éminent scientifique et théoricien<sup>2</sup> précise qu'« **une théorie est un ensemble cohérent, articulé, organisé et organisant, d'une classe de connaissances basées sur l'observation et sur la description, et permettant de comprendre, d'expliquer, de prévoir et d'influencer des phénomènes** »(Bernard, in Nasielski, 2015). Avant d'aborder le caractère organisé et organisant de toute théorie, Bernard préfère parler tout d'abord de cohérence.

En réalité, c'est ce principe qui constitue la condition *sine qua non* de tout discours et pratiques scientifiques qui ne doit porter ou apporter aucune contradiction ; les idées, principes, opinions, etc. que la théorie avance et défend doivent entretenir une liaison étroite et un rapport concordant.

---

<sup>2</sup> Il est considéré comme étant le fondateur de la médecine expérimentale.



Cette définition nous présente les outils et procédés sur lesquels reposent la théorie et par ricochet tout travail scientifique en l'occurrence **l'observation** et la **description** qui permettent comme le souligne Bernard de **comprendre** et **d'expliquer** des phénomènes bien déterminés (complexes soient-ils).

C'est à travers l'observation et la description que les scientifiques mettent en place des théories pour reproduire, améliorer, influencer, etc. des réalités données à l'instar de l'apprentissage par exemple où les théoriciens ne se contentent pas uniquement de comprendre les attitudes des apprenants mais davantage de les améliorer pour assurer une transmission efficace des savoirs.





## II. « Apprentissage » : le concept clé

Provient du verbe apprendre qui signifie acquérir, s'approprier des connaissances. Le Robert (2014) présente le verbe comme étant le fait d' « acquérir (un ensemble de connaissances) par un travail intellectuel ou par l'expérience ». L'intelligence se trouve ainsi au cœur de toute action visant l'apprentissage qui tend à assurer une « modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées » (Le Robert, 2014).

Le comportement visés par l'apprentissage concernent les capacités ou automatismes sensorimotrices (relatives aussi bien à l'être humain qu'à l'animal) ou psychiques (relative à l'être humain) visant principalement la construction et la mise en place de nouvelles compétences et/ou la modification de sa façon de voir le monde (représentation et perception), d'agir face à des situations données, de penser, d'appréhender, etc.

Partant, l'apprentissage signifie le fait de passer du stade de l'ignorance / incompétence à un stade de connaissance / maîtrise ; par extension « *aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu* ». Ce processus nécessite tout un travail voire une démarche méthodique de conscientisation et de construction visant à doter l'apprenant de nouvelles connaissances, compétences, habiletés, savoir-faire, etc. d'où la nécessité d'inscrire ce dernier dans un processus d'apprentissage et donc d'enseignement, autrement dit mettre en place des **théories d'apprentissage**.



II. Par quoi se distingue l'apprentissage de l'enseignement ?

Apprentissage	Enseignement

### III. **Document de travail à consulter**

- Élaborez une fiche de lecture à l'article ci-après.
- Travail (en trinôme) à remettre dans 15 jours.

### ***Qu'est-ce qu'apprendre ?***

**Bruno ROBBES**

Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation  
Université de Cergy-Pontoise/ESPE de l'Académie de Versailles  
Laboratoire EMA - EA 4507

## **1. Apprendre, entre savoir, connaissance et compétence**

**Apprendre** est un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes.

Jean-Pierre Astolfi (1992) a distingué la **connaissance** du **savoir**. Sylvain Connac (2017) l'explique ainsi : « La connaissance est subjective, elle est le fruit intériorisé et global de l'expérience individuelle – Le savoir est le résultat d'un processus d'objectivation des connaissances par un travail intellectuel autour d'un cadre théorique. Il prend la forme d'informations lorsqu'il est transmis » (p. 60).

Quant à la **compétence**, elle est la capacité d'opérationnaliser des connaissances dans la pratique, c'est-à-dire, non de mobiliser les savoirs en eux-mêmes mais d'articuler des savoirs formalisés, ainsi que d'autres ressources cognitives et affectives, à l'action en situation. C'est ce que le psychologue Gérard Vergnaud appelle « la forme opératoire de la connaissance », celle qui permet d'agir en situation.

## **2. Ce que l'apprenant sait avant d'apprendre : conceptions, représentations**

André Giordan (1993) s'est intéressé aux **conceptions** des apprenants : « chaque fois qu'on prend soin d'interroger les élèves sur leur façon de faire, dit-il, il est possible de déceler des règles "logiques", du moins dans la tête de l'élève. Malheureusement, ces dernières sont [souvent] décalées par rapport à la logique de l'enseignant et de la discipline » (p. 260). Pour autant, « la connaissance des conceptions (des élèves) permet à l'enseignant d'adapter son intervention » (p. 263). Ainsi, « l'apprentissage est rarement le produit d'une simple transmission. C'est surtout le résultat d'un processus de transformation... de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles » (p. 263-264). « En fait, pour apprendre, l'apprenant doit aller le plus souvent contre sa conception initiale, mais il ne le pourra qu'en faisant "avec", et cela jusqu'à ce qu'elle "craque" » (p. 265). Pour cela, l'environnement, c'est-à-dire « les conditions extérieures dans lesquelles est plongé l'apprenant sont prépondérantes. [...] Dès lors, l'apprentissage ne peut se faire que par étapes ou plutôt par approximations successives que nous appelons *niveau de formulation* » (p. 266). « L'action propre de

l'individu est donc au cœur du processus de connaissance. C'est ce dernier qui tire, analyse et organise les données afin d'élaborer une réponse personnelle à une question. Personne ne peut le faire à sa place. Encore faut-il qu'il ait "en tête" une question qui l'intrigue » (p. 269). « L'apprentissage ne peut (donc) être interprété comme une simple mécanique de conditionnement, d'association ou même d'abstraction. L'appropriation du savoir doit être envisagée d'abord comme un processus de transformation systémique et progressif. [...] Il faut qu'il (l'élève) soit face à des données qui contredisent ce qu'il pense » (p. 271).

De même, Philippe Meirieu (1987) explique-t-il, à propos des **représentations** : « Avant même que le maître commence la présentation d'une question, l'élève s'en fait déjà une idée. [...] L'enfant, en arrivant dans la classe, comme l'adulte en arrivant en formation, dispose de toute une série de connaissances. [...] On a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations » (p. 59, 60). La difficulté, c'est que ces représentations initiales sont les premiers obstacles à l'acquisition des nouvelles connaissances. Comme l'écrit le philosophe Gaston Bachelard (1983. 1<sup>ère</sup> édition 1938), « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » (p. 14). Plus récemment, le psychologue Olivier Houdé (2004) a montré le rôle de l'inhibition de certaines stratégies perceptives ou cognitives inadéquates présentes chez un sujet, pour rectifier des erreurs dans la réalisation de certaines tâches :

construction de l'objet, conservation du nombre, raisonnement logique.

Pour réorganiser son système de représentations, l'apprenant va devoir se décentrer de ces représentations initiales. À la suite des travaux de Jean Piaget, les psychologues genevois Gabriel Mugny, Willem Doise et Anne-Nelly Perret-Clermont (1975) proposent alors la notion de « **conflit de centrations** ». C'est l'idée selon laquelle « un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle » (Meirieu, 1987, p. 60).

La notion de « **conflit sociocognitif** » est également élaborée (Perret-Clermont, 1979). Pour Sylvain Connac (2017), « le conflit sociocognitif correspond à l'occasion que donne un enseignant à ses élèves, à travers un travail en groupe, de confronter leurs idées sur un même problème » (p. 64). Marie-José Rémigy explique (1993) : « En cas de désaccord dans la manière de résoudre une tâche, c'est bien parce que chacun des partenaires, non seulement estime avoir raison mais surtout veut en convaincre l'autre, que la discussion va s'engager ; chacun va devoir fourbir ses arguments face à cette contradiction, et ainsi progresser dans la décentration nécessaire de son propre point de vue » (p. 250). Selon l'auteur toujours, quatre types de situations peuvent induire des progrès cognitifs, du fait d'une interaction conflictuelle. Des situations présentant « une hétérogénéité des niveaux cognitifs des partenaires, [...] une opposition des centrations, [...] l'existence de points de vue différents ou [...] une remise en question de ses productions par autrui » (*ibid.*). L'intérêt du conflit sociocognitif est quadruple : l'enfant peut prendre conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne ; les



autres fournissent des informations qui peuvent aider l'enfant ou les partenaires à élaborer une nouvelle réponse ; l'enfant est actif, engagé dans un rapport social ; surtout, l'enfant en vient à douter de la solidité de ses représentations et de ses conceptions, il en vient à ressentir un « déséquilibre cognitif » (Favre, 2015) et se rend disponible à une mise en relation avec des savoirs (mis à disposition par l'enseignant) qui se présentent alors comme des réponses à des questions que les élèves sont en train de se poser (alors que souvent l'école transmet des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas, que le sommeil se charge ensuite d'oublier).

C'est dans des **situations-problèmes** que le conflit sociocognitif peut s'exprimer. Sylvain Connac (2017) reprenant d'autres travaux (Carette, Rey, 2010 ; Douady, 1984), considère qu'un problème ayant le statut de « situation-problème » répond aux quatre caractéristiques suivantes :

« - Le problème est compréhensible et accessible : la tâche à accomplir n'est pas trop difficile.

- L'élève ne doit pas déjà savoir résoudre le problème : un obstacle (un litige entre les élèves) doit apparaître.

- L'élève doit pouvoir valider par ses moyens les résultats qu'il obtient et savoir si le fruit de son travail répond correctement au problème (pour prendre conscience de l'insuffisance de ses connaissances).

- La connaissance ou la compétence que l'on souhaite transmettre doit être l'outil le plus adapté et le plus performant pour résoudre le problème » (p. 65).

Considérant que « toutes les capacités de l'enfant apparaissent d'abord en situation interindividuelle avant d'être intériorisées » (Rémigy, 1993, p. 253), le psychologue Lev Vygotski (1985) élabore, pour sa part, le concept de « **zone proximale de développement** », capital pour créer les conditions de l'apprentissage. « Ainsi, par rapport à une compétence donnée, la zone proximale de développement représente la distance entre ce que l'enfant est déjà capable de faire avec l'aide d'autrui, sans pouvoir encore le faire seul » (Rémigy, *ibid.*). Jean-Pierre Astolfi la rapproche du concept d'« **objectif-obstacle** » développée par Jean-Louis Martinand (1986). Il concerne la « *transformation* des représentations, des explications et des interprétations » (Astolfi, 2008, p. 146) d'un élève à partir de ce qu'il sait déjà. Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant doit s'assurer que cette transformation s'est bien produite chez l'élève concerné et qu'il peut mobiliser ces nouvelles représentations, explications, interprétations. Astolfi ajoute : « l'idée d'objectif-obstacle vise à estimer le franchissement possible d'un obstacle, à un moment donné du cursus scolaire. Elle tente de caractériser le progrès intellectuel qui correspond à ce franchissement, en définissant ainsi un objectif atteignable » (*ibid.*, p. 149).

### **3. Apprendre, un projet personnel, entre expériences et culture**

Selon Philippe Meirieu (1987), « un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un **projet** personnel. Dans cette interaction entre les informations et le projet, les premières ne sont décelées que grâce au second et le second est rendu possible que grâce au premier, l'apprentissage, la compréhension véritable, ne surviennent alors que par cette interaction, ils ne sont que cette interaction c'est-à-dire qu'ils sont création de sens » (p. 55).

Cette notion de projet est proche des travaux du philosophe américain John Dewey (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1938 ; 2011, 1975/1916, 1968/1938), lequel considère qu'un enfant apprend en s'appuyant sur ses **expériences** préalables ; qu'il rencontre un savoir à partir du besoin de répondre à un problème qu'il pose, construit et résoud lui-même. Dewey a mis au jour comment s'acquièrent des savoirs à partir de l'enquête et de l'expérience, en lien avec la problématisation et la culture. Selon Michel Fabre (2008), l'expérience comme adaptation chez Dewey se définit « à l'articulation de deux matrices biologique et culturelle » (p. 35) et « désigne [...] cette interaction dans laquelle le sujet apprend » (p. 36), interaction entre le sujet et son environnement. Fabre poursuit : « Dewey insiste inlassablement sur la nécessité d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive à ses significations et ses implications présentes, ce qui ne signifie pas étroitement utilitaires. S'il est vrai qu'il remet en question le découpage de l'encyclopédie scolaire en disciplines au profit d'une articulation interdisciplinaire à partir de projets, il ne fait aucune impasse sur les contenus culturels » (p. 41).

Si un élève qui apprend est toujours en activité, il est beaucoup moins sûr qu'un élève qui est en activité s'approprie des contenus de savoir. Il est donc extrêmement important de comprendre ce que fait un élève en situation d'apprentissage, ce que Jacques Bernardin (2013) nomme « *le rapport épistémique au savoir*, [...] définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir » (p. 22). Considérant le rapport au savoir comme étant « simultanément rapport à un objet et à l'activité permettant son appropriation » (p. 18), l'auteur distingue trois « processus différenciateurs. [...] *L'imbrication* [...] qui caractérise les élèves certes engagés, mais dans un « travailler » à l'école ambigu, consistant à s'acquitter [...] de tâches successives réalisées dans l'aveuglement des buts et objectifs généraux qui les sous-tendent et de normes comportementales plus que d'activités signifiantes visant l'acquisition de savoirs et de compétences. [...] *La distanciation* (qui) caractérise les élèves pour qui apprendre, c'est mettre en œuvre ou acquérir certaines compétences. [...] « S'exprimer », « s'organiser », « penser », « réfléchir » et pas seulement « écouter » [...]. Ces élèves mettent l'accent sur les processus, moyens et circonstances de l'apprentissage. L'apprentissage a alors un objet, qui [...] est [...] la situation elle-même (et) [...] le « je » [...] se pose aussi comme sujet d'une telle activité. [...] *L'objectivation* [...] qui spécifie les élèves très centrés sur les contenus intellectuels et scolaires, constitués en objets de savoir. Ces élèves identifient des contenus, argumentent et se positionnent dans des textes construits. Apprendre, c'est pour eux apprendre des choses précises, énonçables » (p. 36-37).

Pour apprendre à l'école, ce sont évidemment les processus de distanciation, et plus encore d'objectivation, qu'un élève devra mobiliser. Reprenant des travaux de Bernard Charlot, Jacques Bernardin (2013) affine le modèle épistémique de l'apprentissage, en quatre points. Apprendre, « c'est *s'approprier un savoir* posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué. [...] C'est « faire », se rendre capable de *maîtriser une opération* ou un ensemble d'opérations, qu'elles soient matérielles (faire du vélo), symboliques (lire, faire des opérations, chanter) ou méthodologiques (réviser, s'organiser). [...] C'est *entrer dans des formes de relations*, se rendre capable d'une part de maîtriser ses comportements

(façons d'agir en situation) [...] ; d'autre part, [...] identifier des formes de subjectivité (l'amour, l'amitié, la haine, la confiance, etc.). [...] C'est observer et réfléchir, mettre en relation des faits et des principes, *se constituer un ensemble de repères* pour interpréter la vie, comprendre les gens et se connaître » (p. 54-55).

L'intérêt de ces réflexions tient dans les conséquences pédagogiques que l'auteur en tire. À propos de la lecture, il estime que l'on a insuffisamment exercé les élèves « à échanger sur les façons de faire, les stratégies et les points d'appui utilisés ». Trop d'élèves se représentent l'activité de lecture comme limitée à « un déchiffrement intensif et exclusif des mots », pas à une pratique engagée et active visant à « élaborer la compréhension » (p. 71). Il en est de même pour l'écriture dont les usages sociaux sont peu clairs pour beaucoup d'élèves, qui réduisent cette activité au tracé et à l'assemblage des lettres pour composer des mots et des phrases, sans percevoir la gestion des idées et l'organisation textuelle qu'elle permet (p. 71-72). Il s'interroge donc : « quelles sont les occasions d'écrire à l'école et dans quelles fonctions ? » (p. 71), « dans quel but et selon quelles modalités ? (Les élèves) ont-ils été suffisamment familiarisés avec le travail de reprise ? » (p. 72).

Ainsi pour Jacques Bernardin (2013), ni l'activité collective, ni l'activité individuelle de découverte, autonome, ne sont suffisantes en soi pour permettre aux élèves de s'approprier des savoirs. Les apports de l'enseignant dans la préparation, la conduite et le contrôle de l'activité sont primordiaux, plaçant les élèves dans des situations régies par un cadrage rigoureux de consignes, de contraintes et de ressources, pour qu'ils s'approprient des savoirs dans la tension tâche/objectif. Les conditions dans lesquelles l'activité est réalisée et le haut niveau d'exigence requis en termes de résultats attendus sont essentiels. L'exigence ne se limite pas à la réussite des tâches. Elle inclut la compréhension de l'objectif d'acquisition, l'intelligence de ce que l'on fait ; ce qu'Élisabeth Bautier et Roland Goigoux (2004) ont nommé la *secondarisation*, c'est-à-dire une compréhension que les tâches scolaires ne constituent pas des fins en soi mais des supports d'accès aux savoirs et à ses langages. Ceci « demande à l'élève de décontextualiser son expérience, de la considérer comme un objet de questionnement sur lequel il est possible de s'exprimer et de développer une argumentation » (Durler, 2015, p. 49).

Cette conception de l'activité articulée aux savoirs et à la culture repose sur les travaux des psychologues russes. Pour Alexis Léontiev, si « le sujet s'approprie le monde, les moyens de le comprendre et d'y agir » par l'activité, celle-ci « nécessite la mise en œuvre d'une ou plusieurs *opérations* [...] en rapport avec un *but visé* (représentation consciente du résultat auquel on souhaite parvenir) [...] toujours soutenue par un *mobile* (ou besoin, qui pousse à agir) ». L'activité met en rapport ces éléments qui occupent chacun une fonction spécifique. Elle évolue donc constamment, à la recherche du sens, « endroit d'une mise en rapport entre le versant subjectif (les mobiles du sujet) et le versant objectif de l'activité (jugée plus ou moins efficace et efficiente, en fonction du but projeté) » (d'après Bernardin, 2013, p. 40, 41).

Quant à Lev Vygotski (1985), il considère que c'est d'abord par la pensée – une pensée qui se développe grâce à l'apport des outils cognitifs élaborés par l'humanité – qu'un enfant acquiert une plus grande maîtrise de son activité, de soi, de ses relations aux autres. Cet auteur élabore une « théorie historico-culturelle du développement des

fonctions mentales supérieures », d'inspiration marxiste. Contrairement à Piaget, il considère que les outils édifés par la culture sont constitutifs de l'existence et du développement de l'espèce humaine : « cette culture fait partie intégrante de l'individu, donne forme à ses pensées, lui permet de maîtriser ses processus mentaux. [...] L'outil est le moyen par lequel l'homme transforme la nature et, ce faisant, se transforme lui-même » (d'après Blais, Gauchet & Ottavi, 2014, p. 170). Il existe également des « outils cognitifs » transmis principalement par l'éducation familiale et scolaire. Vygotski estime que leur rôle majeur « dans la formation du psychisme interdit d'envisager le développement de l'enfant uniquement comme un processus naturel qui se déroulerait à la faveur de l'adaptation de l'organisme à son environnement » (p. 171). L'acquisition des fonctions psychiques supérieures (écriture, concepts scientifiques) s'effectue par un « processus d'enseignement-apprentissage » médié par des enseignants. Le groupe social d'appartenance d'un sujet médiatise également son rapport à l'environnement, notamment à travers le langage. L'école permet ensuite à l'enfant d' « accéder aux fonctions supérieures par le biais de l'enseignement de l'écrit et des concepts abstraits qu'il ne peut tirer ni de son expérience, ni de son développement interne. (Ainsi donc,) l'apprentissage *devance* par principe, et par là stimule, le développement intellectuel enfantin » (p. 174). Cette force du social chez Vygotski fonde non seulement l'importance de la transmission des savoirs, mais aussi celle des interactions dans l'apprentissage.

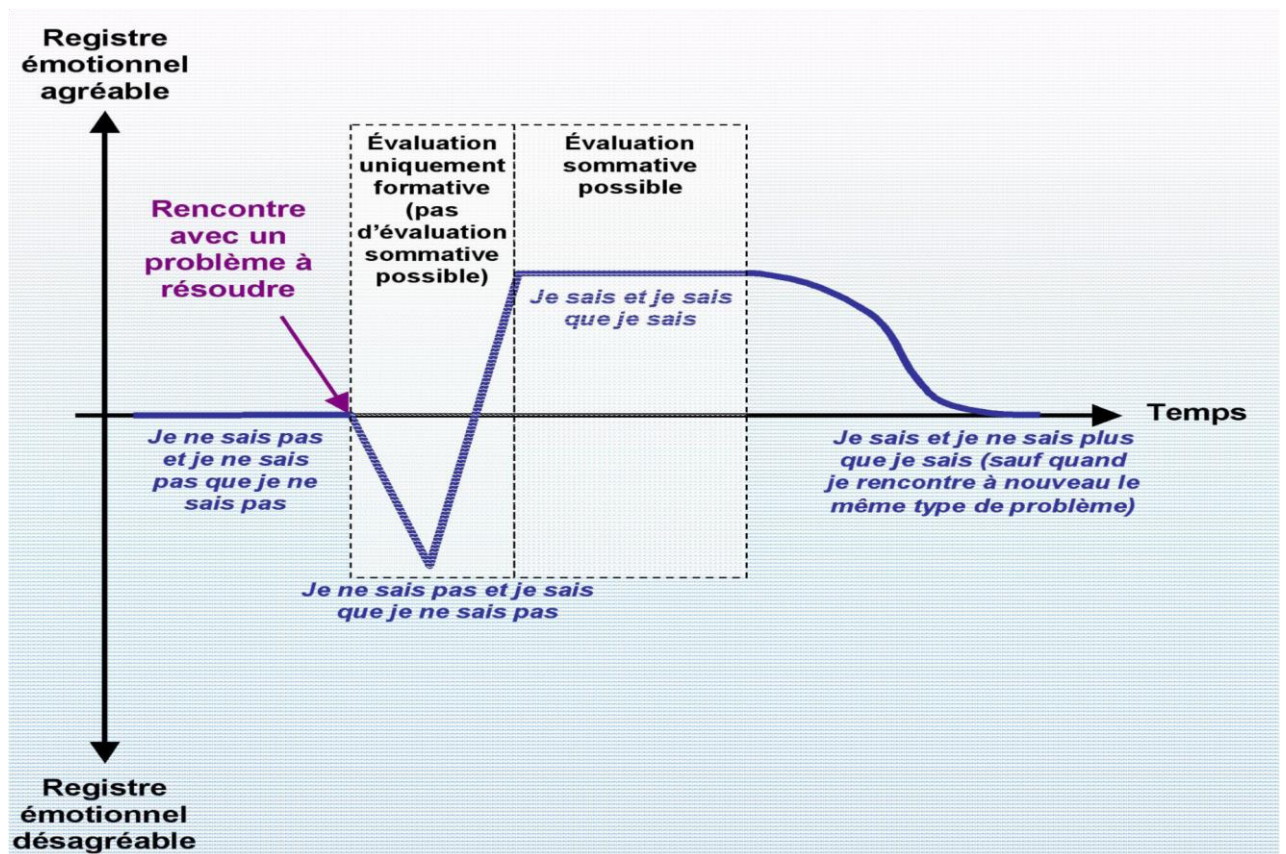
#### **4. Motivation et phases de l'apprentissage**

Daniel Favre (2015) a mis en évidence l'existence de **trois systèmes de motivation**. Le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1p).

« - Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante, donc vers le connu et le maîtrisé, bref, vers "la sécurité et la stabilité" ou vers des valeurs qui les représentent. Le mode de pensée dogmatique est privilégié. [...]

- Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité. Le mode de pensée non dogmatique [...], parce qu'il est associé à la déstabilisation cognitive, va permettre l'apprentissage.

- Ce qui fera valeur quand le SM1p devient dominant, c'est le "toujours plus, tout de suite, et pour soi" avec comme conséquence, "l'individualisme et l'irresponsabilité". Le mode dogmatique, la transformation du contenu de pensées en certitudes, est surinvesti pour maintenir et renforcer cette motivation d'addiction » (p. 48).



Ces trois motivations s'articulent aux **quatre phases de l'apprentissage** : la phase de l'incompétence inconsciente, la phase de l'incompétence consciente, la phase de la compétence consciente et la phase de la compétence inconsciente.

« - [incompétence inconsciente] *Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas* : avant la rencontre avec le problème à résoudre, je suis encore dans le connu et le maîtrisé, tout va bien pour moi en motivation de sécurisation (SM1).

- [incompétence consciente] *Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas* : je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver ? Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-

je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ? Tout apprentissage contient donc une période de frustration et de vulnérabilité plus ou moins importante en motivation de sécurisation SM1. L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.

- [compétence consciente] *Je sais et je sais que je sais* : j'ai résolu le problème, j'ai rapproché un domaine inconnu de moi de ce qui m'était déjà connu, j'ai une satisfaction importante en motivation d'innovation (SM2), proportionnelle aux obstacles que j'ai dû franchir. [...]

- [compétence inconsciente] *Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème* : je suis à nouveau dans le connu et le maîtrisé, donc en motivation de sécurisation (SM1) et je me sens bien. Si je suis confronté à un

problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage » (p. 49-50).

Dans ce modèle, la phase la plus délicate est celle de l'incompétence consciente (*Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas*). Pour Sylvain Connac (2017), s'il est essentiel qu'en début d'apprentissage, les élèves reconnaissent que ce qu'ils pensaient savoir est insuffisant, cependant, parce que cette phase est affectivement désagréable (doute cognitif, sentiment d'incertitude, frustration), certains élèves risquent de décrocher. Pour l'éviter, il propose que cette phase soit courte et couplée à des expériences de réussite.

Lors de cette phase, l'objectif de l'enseignant est que le problème qu'il apporte devienne celui de l'élève. C'est ce que Guy Brousseau (1998) appelle le processus de dévolution : « Acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 303).

Cette phase est donc celle d' « une double émergence : celle d'un questionnement et d'un désir d'apprendre » (Connac, 2017, p. 61). Car « si l'élève ne conscientise pas le besoin et la nécessité de se poser une question nouvelle ou *a priori* déjà résolue, le travail intellectuel effectué modifiera faiblement ses représentations » (*ibid.*, p. 63).

## 5. Apprentissage et conceptualisation

Chaque discipline étant faite de concepts qui en sont des outils de compréhension, BrittMari Barth (2013) considère qu'acquérir des connaissances nécessite de « pouvoir penser avec les concepts principaux de la discipline, comprendre comment ceux-ci sont reliés entre eux, comprendre le type d'activités et de stratégies qu'on y emploie, le type de problèmes qu'on cherche à y résoudre. Il faut donc apprendre à utiliser les outils spécifiques à chaque discipline, mais également les modes de pensée qui traversent toutes les disciplines, comme la **conceptualisation** » (p. 19).

Selon elle, « un concept [...] réunit trois éléments : le mot qu'il désigne ; les attributs qui l'identifient (la définition, [des caractéristiques communes] ; une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (les exemples) » (*ibid.*, p. 22). Apprendre consiste à mettre en relation ces trois éléments et conceptualiser comprend cinq phases : [1] « *Percevoir* » signifie « donner une signification aux sensations » (*ibid.*, p. 59) en prenant des décisions en fonction d'indices déjà présents dans nos structures mentales, qui nous permettent d'établir des distinctions. [2] « *Comparer* » consiste à « distinguer des ressemblances et des différences *en fonction d'un critère qu'il faut déterminer*. La comparaison est une pensée analytique qui sépare les éléments d'une entité pour les examiner et en déterminer les liens. La difficulté consiste à comprendre que les caractéristiques que l'on rapproche doivent être dans la même catégorie » (*ibid.*, p. 60). [3] « *Faire une inférence* ». Il s'agit, « à partir d'éléments observés, de tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments. Cette opération mentale consiste donc à suggérer une conclusion à partir d'une source limitée de données » (*ibid.*, p. 61). [4] « *Vérifier l'inférence* » et la justifier par la présence d'éléments observés dans tous les exemples, donc retourner à la source. [5] « *Faire une hypothèse, vérifier,*

*généraliser*. L'hypothèse est l'anticipation d'une règle ou d'un principe général. Pour généraliser, il faut étendre l'inférence à tous les cas qui présentent ces mêmes caractéristiques. Si cela peut se vérifier (jusqu'à nouvel ordre), on a confirmé l'hypothèse ; si non, on l'a infirmée » (*ibid.*, p. 61-62). Ainsi, « le *modèle opératoire du concept* permet d'ordonner l'approche du savoir : si les attributs choisis sont présents dans tous les exemples présents, alors je suis en présence d'un concept » (*ibid.*, p. 62). La démarche ci-dessus est inductive. On peut aussi procéder selon une démarche déductive. On commencera « par nommer le mot (et/ou la définition), pour ensuite mettre les élèves à l'épreuve face à des exemples et des contre-exemples non identifiés. La tâche consiste alors à faire le tri, en exigeant une justification pour chaque exemple » (*ibid.*, p. 63).

Selon Britt-Mari Barth (2013) encore, « la capacité d'abstraction (ou de conceptualisation) est liée à notre "base" de connaissances et d'expériences (notre structure cognitive) qui nous permet de faire des liens avec des expériences nouvelles, de discerner de plus en plus de nuances » (p. 63-64). Quant au sens, il « va émerger dans cet *aller-retour entre les exemples que chacun peut vivre comme une expérience personnelle et les mots abstraits* que l'on va chercher ensemble pour s'y référer. C'est par des approximations successives, *guidées* par l'enseignant, que l'on s'oriente vers un sens partagé » (p. 65). L'auteur propose enfin, dans un tableau, cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens.

***Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens, d'après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)***

<b>La médiation des apprentissages</b>	
<b>Conditions qui influencent le processus enseigner-apprendre</b>	
<b>Avant la situation d'apprentissage</b> : rendre le savoir accessible	<ul style="list-style-type: none"> <li>- condition 1 : <i>définir le savoir</i> à enseigner en fonction du transfert recherché. Bien déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. Le transfert recherché – la manière dont les élèves doivent savoir utiliser ce qu'ils sont censés apprendre – doit également être conçu en amont. C'est ce transfert visé qui va guider le choix de concepts pertinents, de leurs attributs et des situations-exemples.</li> <li>- condition 2 : <i>exprimer le sens</i> dans des formes concrètes.</li> </ul>
<b>Pendant la situation d'apprentissage</b> : négocier le sens pour comprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- condition 3 : <i>engager les apprenants</i> dans un processus d'élaboration de sens.</li> <li>- condition 4 : <i>guider le processus</i> de co-construction de sens.</li> <li>- condition 5 : <i>préparer au transfert des connaissances</i> et à la capacité d'abstraction par la métacognition.</li> </ul>

**6. Neuroéducation et pédagogie**

Ce texte gagnera à être complété par l'article de Sylvain Connac (2018), qui traite des activités intellectuelles intervenant pendant l'acte d'apprendre (l'attention, la

compréhension, la mémorisation et le transfert), du rôle du sommeil dans la cognition, ainsi que des familles de conditions favorisant ces activités intellectuelles.

### **Bibliographie**

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Bachelard, G. (1983. 1<sup>ère</sup> édition 1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF.
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation*, 49 [En ligne]. <https://journals.openedition.org/edso/3556> (page consultée le 10 octobre 2018).
- Dewey, J. (1967. 1<sup>ère</sup> édition 1938). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : PUF (Traduit par G. Deledalle).
- Dewey, J. (2011, 1975/1916, 1968/1938). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (Traduit par G. Deledalle).
- Douady, R. (1984). *Jeu de cadre et dialectique outil-objet*. Thèse d'État. Université Paris VII, Paris.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? *Recherches en éducation*, 5, 33-44. [en ligne]. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REEno5.pdf> (page consultée le 5 mars 2017).
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.



Mugny, G., Doise, W., & Perret-Clermont, A.-N, (1975). Conflit de centrations et progrès cognitif. *Bulletin de Psychologie*, XXIX, 321, 4-7.

Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne et Francfort : Peter Lang.

Rémigy, M.-J. (1993). Le conflit sociocognitif. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 247-257). Paris : ESF.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales.

### III. Théories d'apprentissage : définitions et délimitation

Les théories d'apprentissage peuvent être considérées comme étant des lois, principes (ou disons voies !) qui décrivent la manière dont se déroule et se développe l'apprentissage. La théorie vise, comme nous l'avons déjà vu, à décrire en premier des situations d'apprentissage à travers l'observation. Comme toute théorie, celle de l'apprentissage fait appel à l'expérience et l'expérimentation pour observer l'effet des variables sur le rendement final de l'apprenant. L'efficacité demeure la notion clé et l'objectif primordial de toute théorie et par ricochet de tout dispositif de formation.

La théorie, ou du moins dans l'une de ses phases d'élaboration, s'intéresse aux différentes manières dont les apprenants s'y prennent pour apprendre, leurs réactions face à des situations données, leurs attitudes dans un contexte bien déterminé, leur rendement et performance suite à un dispositif ciblé, etc.

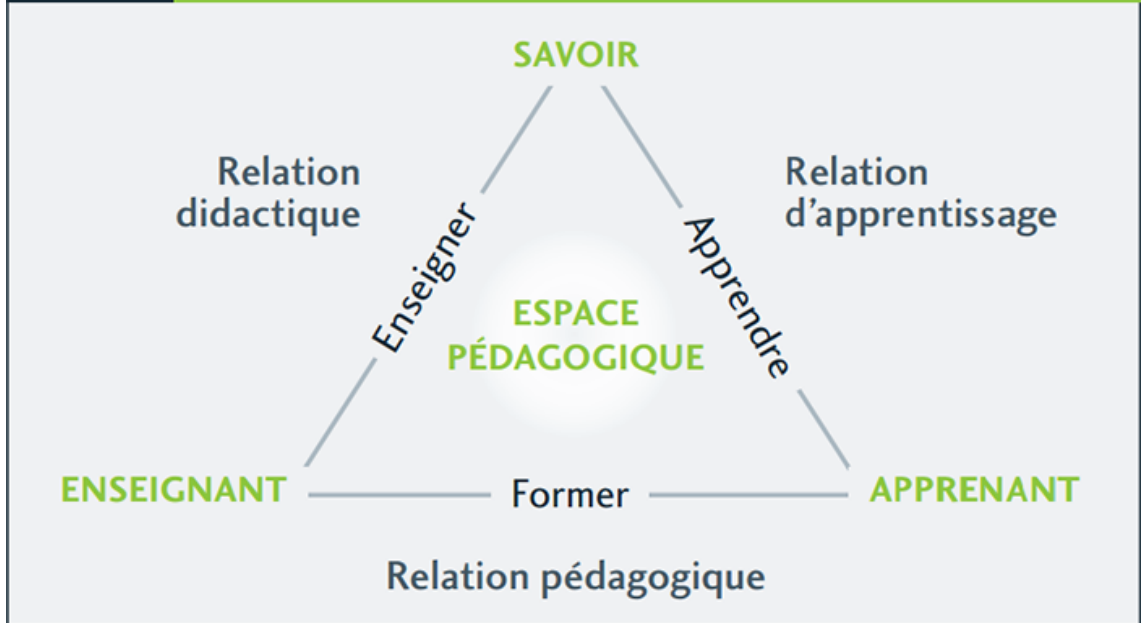
Le dictionnaire de Psychologie (<http://psychologies.com>, 2020) présente la théorie comme étant le « Processus par lequel un individu va acquérir une réponse ou un ensemble de réponses qu'il ne possédait pas dans son répertoire. Ces réponses "appprises" sont de types variés : comportementales, cognitives, émotionnelles, physiologiques ». Nous revenons ainsi à l'idée émise précédemment selon laquelle tout acte d'apprentissage vise à accompagner l'apprenant de l'inconnu vers le connu, de l'incompétence vers la compétence, de l'ignorance vers le savoir. L'apprentissage prend des caractères et types aussi divers que variés.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que les **théories d'apprentissage sont un ensemble cohérent et organisé de principes qui visent à faire acquérir à l'apprenant de nouvelles connaissances ou savoirs, compétences et savoir-faire, attitudes ou savoir-être, savoir-agir, etc.** Ainsi, parler de théorie d'apprentissage dans le domaine des sciences humaines suppose un *composant intentionnel dans le processus d'apprentissage (Notari, Voisard, 2020).*

Il est question présentement d'aborder ce processus avec ses trois principales variables : ENSEIGNANT, APPRENANT et SAVOIR.

Décrivez le schéma suivant :

FIGURE 1 TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988)



#### IV. Apprentissage Vs Enseignement : modèles et portées didacticopédagogiques

Le processus d'apprentissage / enseignement concerne de fait trois éléments, en l'occurrence l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Le modèle ci-dessous proposé Houssaye (1988) nous permet de mieux saisir les différentes relations entretenues entre ces trois éléments.

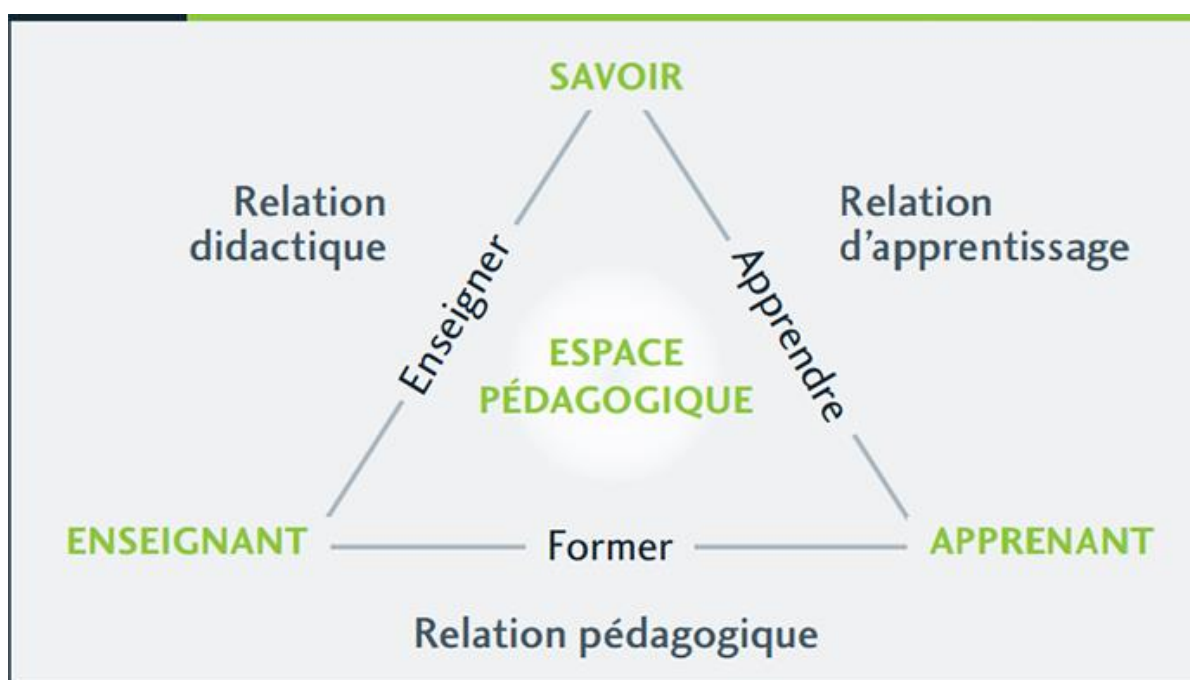


FIGURE 1 : TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988)

Ce triangle permet à l'étudiant futur enseignant, notamment celui inscrit en DLE d'appréhender les différentes relations et moments didacticopédagogiques avec ce qui s'impose comme décisions et démarches à mettre en avant et à privilégier. Houssaye présente la situation pédagogique comme étant « un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Rézeau, 2002).

Ainsi, comme le permet de voir le schéma ci-dessus, trois processus ou relations découlent des trois éléments susmentionnés :

- L'acte/processus d'ENSEIGNER, qui demeure une situation **DIDACTIQUE**, concerne la relation de l'enseignant avec le savoir.
- L'acte/processus FORMER, qui demeure une situation **PÉDAGOGIQUE**, concerne la relation de l'enseignant avec l'apprenant.
- L'acte/processus APPRENDRE, qui demeure une situation **d'APPRENTISSAGE**, concerne la relation de l'apprenant avec le savoir.

Précisons, qu'excepté le premier processus, les deux autres impliquent l'enseignant en tant que médiateur qui doit accompagner l'apprenant dans son processus de formation ainsi que dans celui d'apprentissage (relation apprenant -savoir) en le dotant de techniques, outils, méthodes lui permettant de s'instruire, se former en le rendant AUTONOME. Nous pouvons à ce niveau d'analyse comprendre l'utilité opératoire du concept clé **AUTONOMIE** au centre de toutes les activités en classe (de langue notamment). Nous verrons un peu plus loin que chacune des théories d'apprentissage, pédagogies ou démarches privilégient l'une ou l'autre relation.

Figure 2)

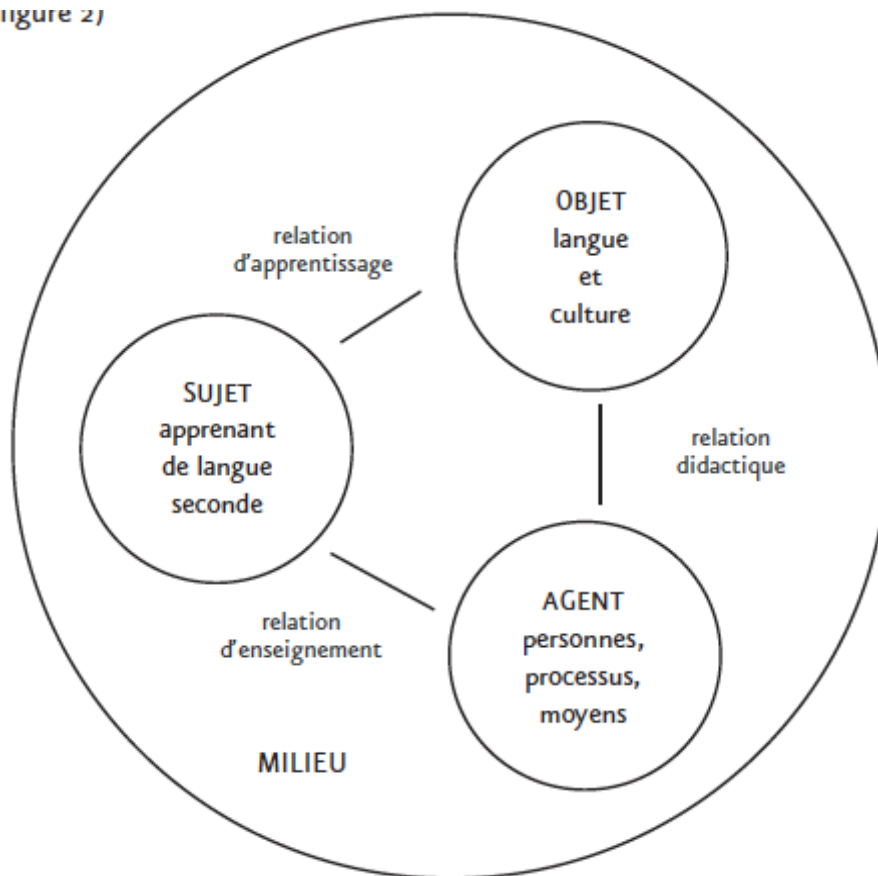


FIGURE 2 : MODELE A QUATRE ELEMENTS SOMA

Ce modèle appelé SOMA (SUJET OBJET MILIEU AGENT) est développé initialement par Legendre (1988) et adapté par Germain (1989) au domaine de l'enseignement des langues (secondes).

Le schéma nous permet de remarquer que ce modèle ajoute avec une légère modification terminologique un quatrième élément, il s'agit ainsi de :

1. Objet : qui est le savoir, en classe de langue la **LANGUE-CULTURE**
2. Le sujet : qui est l'**APPRENANT** de la langue seconde
3. L'agent : qui peut être une **PERSONNE** (enseignant), un **MOYEN** ou un **PROCESSUS** c'est-à-dire humain ou non humain (logiciel ou application d'apprentissage par exemple).
4. Le **MILIEU** demeure le dernier élément.

Les trois éléments, comme le démontre la figure, donne lieu à trois relations :

1. Relation d'ENSEIGNEMENT SUJET / AGENT (SA)
2. Relation d'APPRENTISSAGE SUJET/ OBJET (SO)
3. Relation DIDACTIQUE AGENT/OBJET (AO)

À l'instar du modèle précédent, le modèle SOMA inscrit l'enseignant dans plusieurs situations affluant toutes vers la **médiation**.

Cet état de fait a poussé Rézeau à proposer un nouveau modèle qui s'intéresse à ce rôle déterminant et incontournable de l'enseignant.

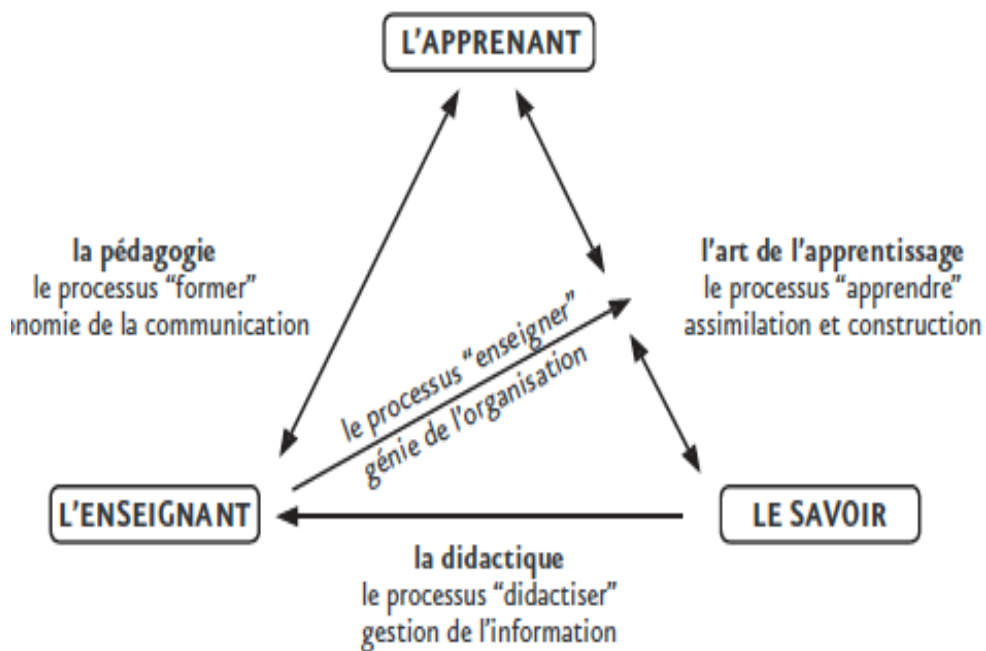


FIGURE 3: LE MODELE DE REZEAU (2002)

La figure reflète le rôle on ne peut plus déterminant de l'enseignant qui constitue l'élément le plus important dans toute action visant la formation ou disons l'apprentissage.



Ce modèle et les deux qui le précèdent vont nous permettre de comprendre les théories et les démarches dont il sera question un peu plus loin et leur conception qui s'intéresse à l'un ou l'autre élément, privilégie l'une ou l'autre relation.

L'étudiant futur enseignant inscrit en master trouvera ainsi quelques éléments lui permettant d'ajuster sa pratique et ses décisions à la lumière des enjeux, du contexte de la formation.

- I. Décrivez avec illustrations et exemples les trois actes/processus :  
ENSEIGNER, FORMER et APPRENDRE.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. À la lumière de votre développement, distinguez entre pédagogie et didactique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. Décrivez, à l'aide du dictionnaire général et surtout celui de didactique, le concept d'autonomie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## V. Objectifs des théories d'apprentissage

Nous avons regroupé les objectifs des théories d'apprentissage en cinq grands objectifs. Notons que nous nous sommes limités aux objectifs les plus importants à nos yeux et qui intéressent l'action du futur enseignant de langue.

### 1. Choix pédagogiques aux enseignants

Le premier objectif des théories d'apprentissage, quelque soient leurs natures, demeure la mise à la disposition de la communauté enseignante de nombreux choix méthodologiques et pédagogiques en rapport avec les méthodes, techniques ou diverses pratiques de classe, adaptées et/ou adaptables aux maximums de situations didacticopédagogiques. Ces choix peuvent être le fruit de domaines connexes à la sphère scolaire, à l'instar de la psychologie, sociologie, psychopédagogie, sociopédagogie, didactique, sociodidactique, etc.

Relativement au domaine de l'enseignement des langues, les choix pédagogiques des enseignants proviennent principalement de la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la linguistique contrastive, etc.

### 2. Décisions claires et envisageables

La panoplie de choix dont disposent les enseignants leur offre une marge considérable de prise de décisions. Ce sont en effet ces choix variés qui permettent à l'enseignant d'avoir une idée précise du contexte dans lequel il évolue, du portrait type de son apprenant, du savoir et savoir-faire dont ce dernier doit être muni, ce qui lui permettra *in fine* de prendre des décisions claires et pertinentes, d'anticiper d'éventuels blocages, d'envisager des solutions aux situations-problèmes.

### **3. Compléter et actualiser ses connaissances**

Les différentes théories d'apprentissage, anciennes ou désuètes, permettent aux acteurs du système éducatif, notamment aux enseignants formateurs, d'enrichir leurs connaissances, de les compléter, de les actualiser à la lumière du milieu en évolution constante. Ainsi, toute théorie, nouvelle, rénovée et actualisée ne peut à elle seule expliquer ou apporter une vérité absolue quant au domaine de l'enseignement/apprentissage, le facteur humain étant une variable impossible à délimiter, ceci dit, chaque théorie, ancienne soit-elle, peut apporter un éclairage qui lui est propre à l'une des diverses et innombrables situations pédagogiques, ce qui permet aux acteurs du domaine pédagogique d'atteindre l'objectif suivant.

### **4. Repenser ses démarches**

Toutes les théories d'apprentissage nous permettent en effet d'actualiser nos méthodes, techniques, manière d'appréhender le métier d'enseignant à l'intérieur d'une sphère scolaire donnée et de repenser au bout du compte les démarches adoptées ou à adopter face aux différentes familles de situations-problèmes. Autrement dit, ces différentes théories, ou les principes qu'elles véhiculent nous poussent continuellement à interroger nos actions, nos décisions, nos démarches à s'interroger sur le métier en lui-même, ce qui nous amène à aborder le dernier objectif.

## **5. Réflexions sur les pratiques professionnelles**

Les différentes interrogations dont il était question précédemment peuvent s'étendre pour s'attacher aux pratiques enseignantes qui -précisons-le encore une fois- doivent s'adapter et s'harmoniser avec le contexte, l'apprenant (son âge, son profil, ses ambitions, etc.), la politique éducative mais aussi avec les avancées scientifiques en relation avec l'École. Les théories d'apprentissage permettent ainsi d'outiller l'enseignant, novice ou expérimenté, afin qu'il puisse adopter les modèles performants en les adaptant à sa classe, car ce qui demeure valable avec une classe ne l'est pas avec une autre, ce qui s'avère efficace aujourd'hui, le sera peu ou pas du tout demain !

**I. Travail en binôme :**

**Synthétisez ces cinq objectifs et sous-objectifs y afférents sous forme de schéma.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

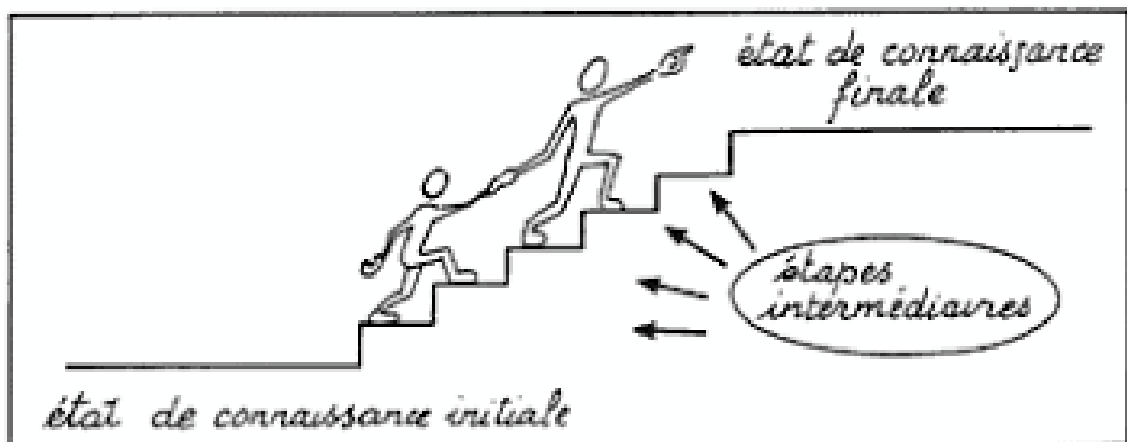
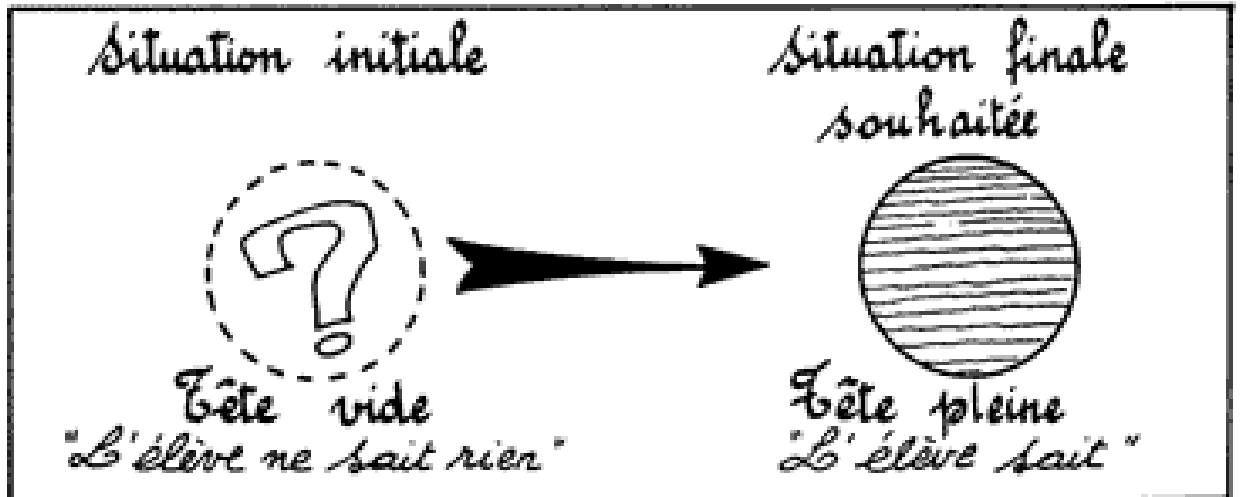
.....

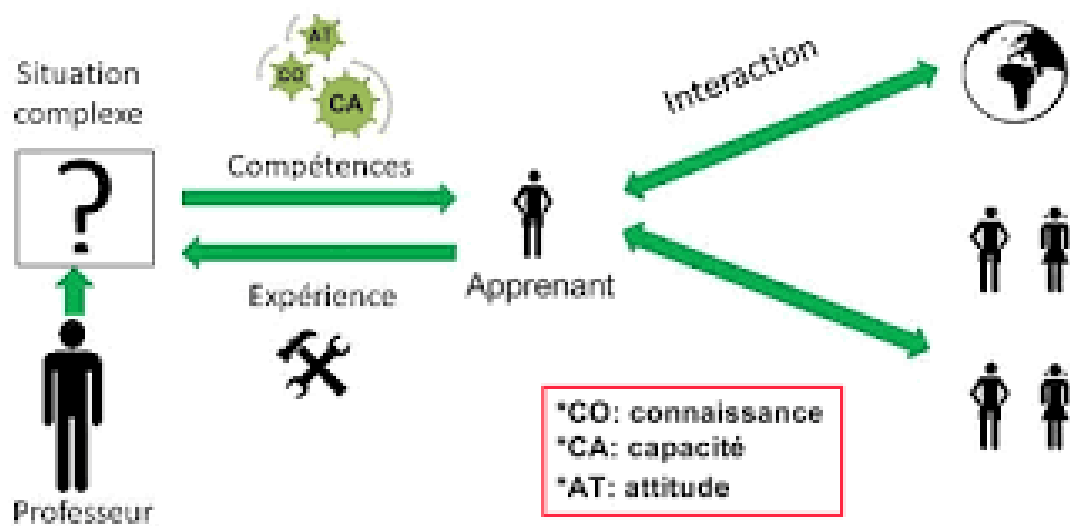
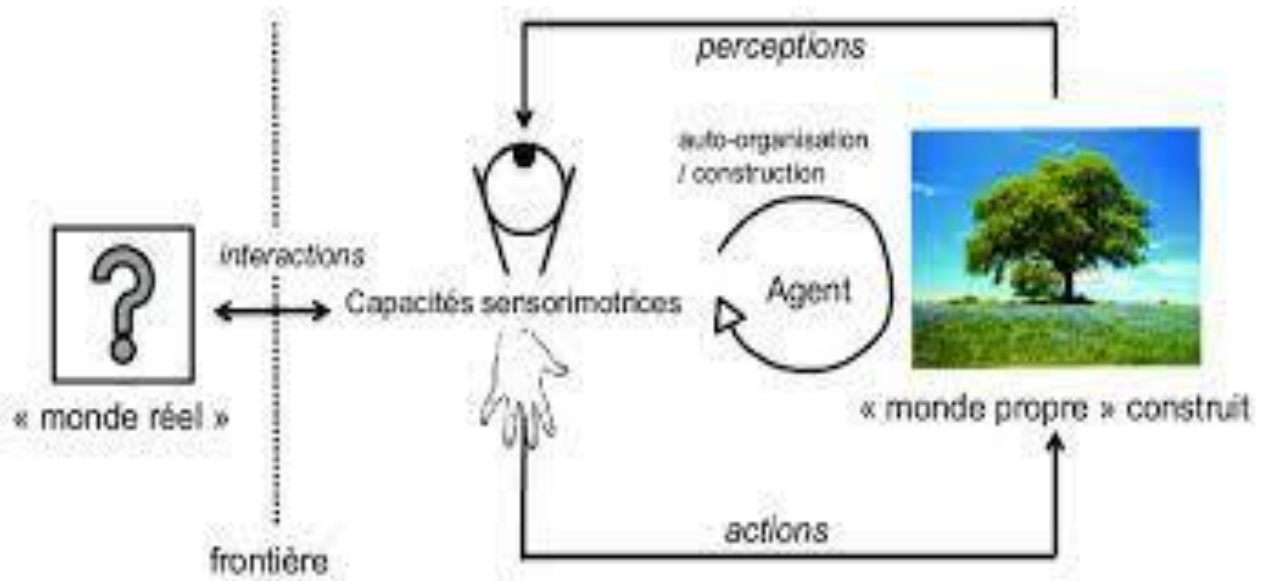
.....

.....



II. Décrivez les figures suivantes à la lumière de vos connaissances antérieures.





## VI. Les principales Théories d'apprentissage

Les principales théories d'apprentissage peuvent être classées et regroupées en trois grands ensembles :

- Le premier concerne les modèles **TRANSMISSIFS** qui entretiennent un rapport étroit avec le savoir. Ce dernier constitue le point nodal et l'objet de toutes les démarches proposées. On s'inquiète moins de l'acquisition proprement dite que de l'information à dispenser. Un mot clé peut à lui seul résumer cet ensemble : **TRANSMETTRE**
- Le deuxième grand ensemble concerne la perspective **BEHAVIORISTE** qui - comme on va le voir un peu plus loin- tend à installer des automatismes chez l'apprenant. Le souci de reproduction machinal chez le sujet humain préoccupe les tenants de ces théories à travers l'acquisition d'automatisme. Un autre mot clé peut à lui seul résumer cet ensemble : **INCULQUER**.
- Le troisième et dernier grand ensemble met l'apprenant au centre de toute activité d'apprentissage. Ainsi, le **CONSTRUCTIVISME** et/ou **SOCIOCONSTRUCTIVISME** entretiennent un rapport étroit avec l'apprenant qui doit être l'acteur principal de ses propres apprentissages, on se soucie moins du savoir et de l'information à transmettre que de l'apprenant et ses aptitudes, rythmes d'apprentissage, etc. Un mot clé peut à lui seul résumer cet ensemble : **FAIRE CONSTRUIRE**.

Il est question présentement de présenter les cinq principales théories d'apprentissage. Il s'agit du :

- 1. Modèle transmissif ;**
- 2. Behaviorisme ;**
- 3. Cognitivism ;**
- 4. Constructivisme ;**
- 5. Socioconstructivisme.**

## 1. Modèle TRANSMISSIF

Ce modèle tient ses origines du modèle de communication de Shannon et Weaver, 1949.

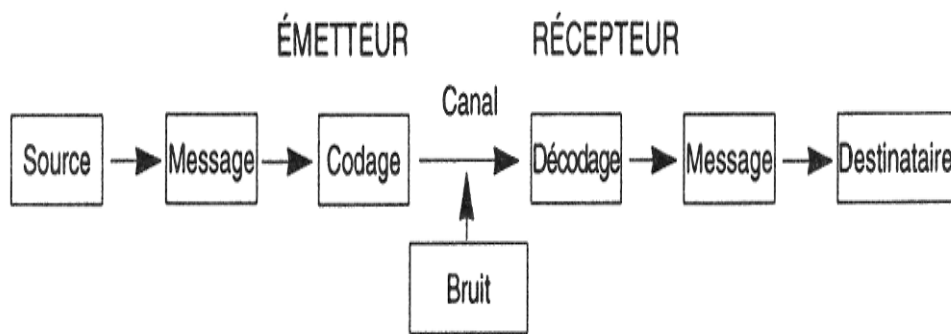


FIGURE 4 : MODELE DE COMMUNICATION DE SHANNON ET WEAVER, 1949

La figure nous permet de voir que la communication s'apparente à une transmission télégraphique, elle y « est présentée comme le transfert d'un message à partir d'une source vers un destinataire sous la forme d'un signal (codé par l'émetteur et décodé par le récepteur) qui peut être affecté par des phénomènes parasites appelés « bruits » (Picard, 1992).

Le modèle transmissif est connu -de par ses principes et les démarches qu'il stipule- par d'autres appellations. Ainsi, il peut être désigné sous l'appellation de « Modèle traditionnel » car chronologiquement parlant, il demeure le modèle le plus ancien à être exploité auprès des apprenants dans des situations *captives* ou non *captives* (scolaire ou non scolaire).

Il peut être qualifié/désigné sous l'appellation de « Modèle d'enseignement direct » où « l'enseignant met en situation les élèves – grand groupe classe ou en grands groupes d'élèves – et fixe préalablement les objectifs de la leçon afin de focaliser l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser » (Bressoux, 2008).

L'enseignant s'accapare du rôle principal, il est le seul acteur en classe, face à cela, l'apprenant adopte une posture *passive*, il ne fait que réceptionner une masse considérable d'informations et d'enseignements. Ce qui nous amène à évoquer l'autre appellation du présent modèle en l'occurrence « Conception de la tête vide de l'élève » ; « Le but est d'alléger la charge cognitive en mémoire de travail » (Bressoux, 2008), autrement dit l'objectif primordial étant de préparer l'apprenant à faire la réception dans de bonnes conditions d'une masse considérables d'informations.

- **Principes**

L'enseignant est le seul maître à bord, il prépare son cours selon les objectifs et les intentions qui lui semblent adéquats et adaptés à son groupe classe. Dans cette optique, le cheminement et la progression des apprentissages sont tracés préalablement par l'enseignant. Ce dernier TRANSMET des informations et des connaissances à travers la méthode exposé-explication. Le cours magistral peut être la concrétisation actuelle de ce modèle qui -faut-il le souligner- persiste et continue d'être exploité dans des situations bien déterminées à l'instar de la nôtre, à l'université, où l'enseignement doit adopter cette forme pour transmettre des connaissances théoriques, nécessaires pour des formations telle qu'en sciences humaines ou exactes.

Le caractère historique du présent modèle ne peut constituer une raison valable pour sa mise à l'écart, nous observons bien que ce modèle caractérise des pratiques éducatives jusqu'à présent.

L'explication joue un rôle primordial dans ce modèle. L'enseignant s'attarde sur les points qu'il estime importants, focalise l'attention de son groupe sur les axes nécessaires à ses yeux, ce qui lui permet d'atteindre beaucoup d'objectifs en peu de temps.

Dans ce contexte, l'élève écoute, prend notes, écrit sous dictée ; il adopte par la force des choses une posture passive. Toutefois, cette posture lui permet d'aborder le cours tout en étant dans un excellent état cognitif. Sa mémoire de travail étant allégée et déchargée.

De tout ce qui précède, nous pouvons facilement admettre que nous sommes face à une **perspective d'enseignement plutôt que d'enseignement-apprentissage**. Le rôle de l'apprenant étant effacé et presque inexistant face à celui de l'enseignant à qui incombe tout le travail préparatoire (volet didactique) et transmissif (volet pédagogique).

Nous abordons maintenant en détail le rôle de l'enseignant mais aussi de l'élève apprenant dans ce modèle.

- **Rôle de l'enseignant et de l'apprenant**

En faisant une transposition sur le modèle de communication de Shannon et Weaver, évoqué un peu plus haut, l'émetteur du message dans ce premier modèle demeure l'enseignant, car il détient de fait (une grande partie des) connaissances ; il est perçu en classe comme étant *celui qui sait*.

L'élève par ricochet est celui *qui ne sait pas*, il est récepteur seulement, c'est pourquoi il doit être attentif pour emmagasiner le maximum d'informations et de connaissances ; il écoute, prend notes et écrit.

Notons aussi que dans un tel contexte, les travaux de recherche sont inutiles, l'apprenant se contente du savoir transmis par l'enseignant, transmis exclusivement par l'enseignant (nous insistons sur cela).

Nous allons nous attarder davantage sur le rôle de l'enseignant parce qu'il constitue le maillon fort de cette chaîne.

### **En préparation**

Dans le présent modèle, l'enseignant demeure l'unique intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Son travail préliminaire consiste à vulgariser l'information et les connaissances que l'apprenant est appelé à maîtriser, cette phase de **vulgarisation** permet **de rendre enseignable le savoir savant**. Ce dernier étant compliqué, complexe et très difficile à appréhender par un apprenant, l'enseignant veillera à l'adapter en premier à l'âge de son apprenant, à son niveau, au contexte dans lequel ce dernier est appelé à évoluer, etc.

En jargon spécialisé, cette phase est appelée **TRANSPOSITION DIDACTIQUE**. La théorie de la transposition didactique permet de distinguer les savoirs savants produits,



par exemple, par les linguistes, les savoirs à enseigner qui sont définis par le système scolaire, le savoir enseigné par le professeur et enfin le savoir appris par les élèves<sup>3</sup>.

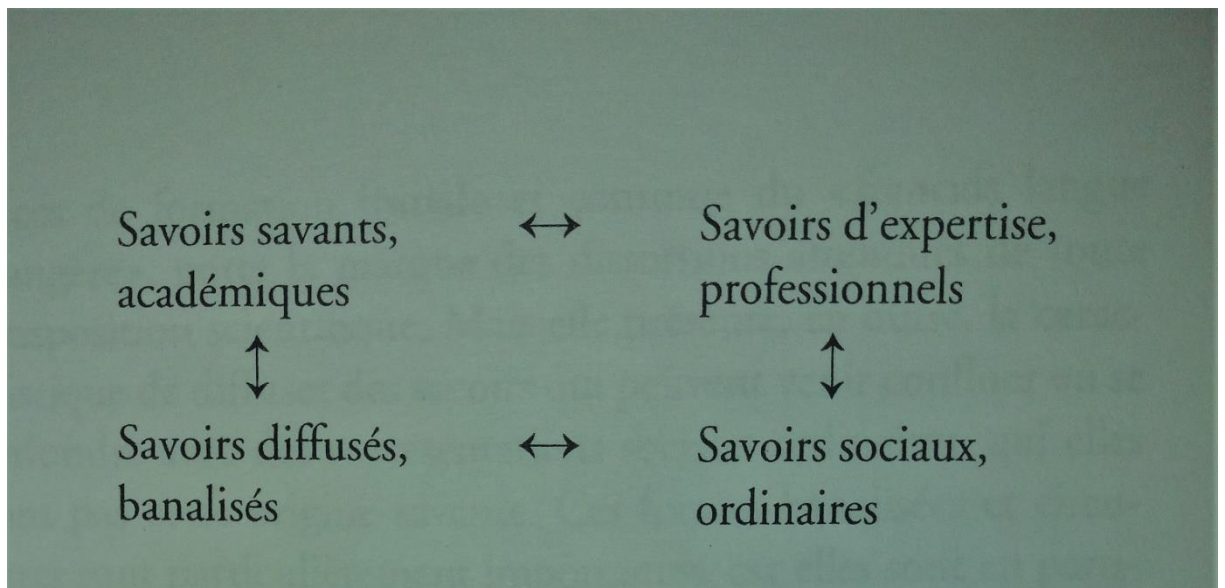


FIGURE 5 : SAVOIRS CONSTITUTIFS DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DES LANGUE (MODELE DE BEACCO, 2010)

On peut donc (aperce)voir que le rôle prédominant de de l'enseignant en classe est précédé d'un travail colossal en préparation. La phase dont il est question est une phase typiquement didactique qui s'étend jusqu'à la mise en place des planifications et progressions toujours en rapport avec un apprenant évoluant dans un milieu donné. Une fois ce travail effectué, l'enseignant affrontera son groupe classe.

### En classe

Nous avons vu un peu plus haut que l'une des définitions attribuées à l'apprentissage le présente comme un cheminement qui va du connu vers l'inconnu ; du

---

<sup>3</sup> Ce point sera longuement discuté avec **les démarches en didactique**.

facile vers le complexe. Ce qui démontre et prouve encore une fois l'importance que doit donner tout enseignant à la progression et à la planification de son intervention/cours. On assiste ainsi à l'organisation d'un **parcours d'apprentissage et/ou d'acquisition**.

Autre point et non des moindres que l'enseignant doit respecter notamment dans le domaine des langues étrangères est en rapport avec le discours produit en classe et qui doit être cohérent, formulé en des termes clairs, simples, accessibles et **adaptés** à ses apprenants.

- **Une variante du modèle transmissif : Le modèle de la tête vide (Schéma de remplissage)**

Ce modèle provient et s'inscrit dans le courant du modèle transmissif. Comme sa dénomination le reflète, l'apprenant est considéré comme sujet ignorant les informations et connaissances objet du cours/de la séance.

On peut résumer le modèle de la tête vide en trois points :

- L'enseignant déverse les connaissances
- L'élève = contenant
- Le contenu = connaissances

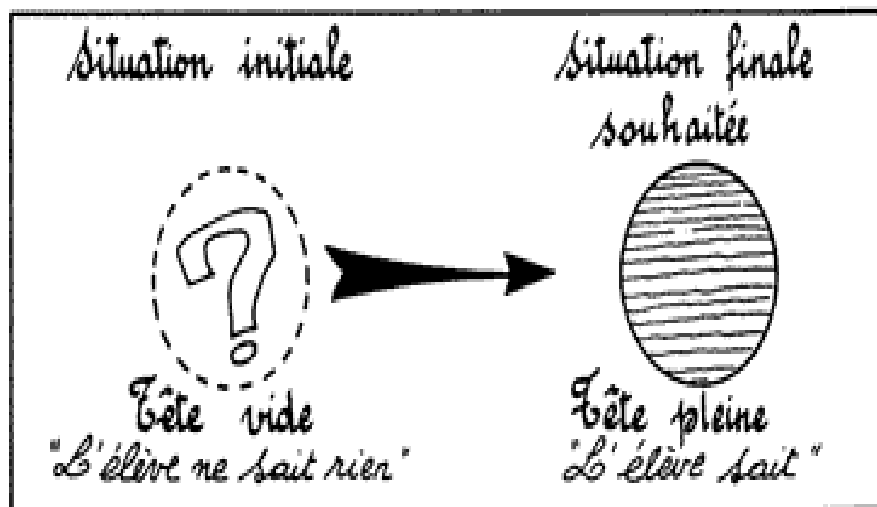


FIGURE 6 : REPRESENTATION DU MODELE DE LA TETE VIDE

Ce modèle illustre davantage la conception du modèle transmissif admettant que l'apprenant se présente en classe sans rien savoir, démuné à l'origine et privé de connaissance, d'outils et moyen.

Dans ce contexte, l'apprentissage se fait par mémorisation .. intelligente ! La masse considérable des information et connaissances à emmagasiner doit être traitée

non pas de manière méthodique mais en faisant confiance à la mémoire qui est -selon les concepteurs du modèle- peu sollicitée et donc déjà prête au stockage.

- **Statut de l'erreur**

Contrairement aux modèles récents d'apprentissage, ce modèle se soucie peu ou pas du tout de l'erreur, du moins chez l'apprenant. On ne s'attarde pas trop sur les erreurs qui sont perçues comme simple résultat de l'inattention de l'élève. Le manque de concentration est donc -selon les tenants du présent courant- à l'origine des erreurs et des écarts constatés. Elle peut être (disons-le rarement) imputée à l'enseignant qui a mal expliqué ou présenté un contenu.

Ce modèle insiste par ailleurs sur le fait que l'enseignant n'a presque pas le droit à l'erreur, il doit l'éviter avec un travail de préparation rigoureux.

## ▪ Critiques

Les nombreuses critiques formulées à ce modèle peuvent être résumées comme suit :

- « **Savoir par cœur n'est pas savoir** » (Rabelais et Montaigne) :

Cette maxime peut à elle seule constituer une réponse fondée et objective à l'importance délibérée donnée par ce courant à la mémorisation. De nos jours, tout le monde sait que la mémorisation d'un nombre considérable de mots ne permet pas de réussir une communication efficace par exemple.

Même cette formule *inventée* de *mémorisation intelligente* s'avère inopérationnelle et inefficace.

- **Disparité des niveaux et Rythmes scolaires :**

L'autre reproche majeur fait à ce modèle est en rapport avec les disparités des niveaux et rythmes scolaires des apprenants. Le cours magistral à titre illustratif s'adresse à un profil-type qui concerne une infime partie des grandes sections à l'université. Cet exemple concerne également les petites sections ou groupes classe au nombre réduit et qui -faut-il le préciser encore une fois- englobe des sujets apprenants dont nombreux facteurs différencient, l'assimilation et les capacités cognitives n'étant pas les mêmes chez tous les apprenants, ce qui se répercute sur le rendement et le rythme scolaire d'apprentissage / acquisition. En d'autres termes, on ne peut réussir à transmettre un cours et espérer sa réception optimale chez tous les apprenants.

- **L'apprenant n'est pas associé à l'action didacticopédagogique :**

Le fait de mettre à l'écart l'apprenant au moment de la préparation / exposé des cours se répercutera négativement sur ce dernier qui ne peut s'inscrire dans un processus qui l'ignore dès le départ. L'enseignant présente en effet son cours à un profil-type qui n'existe pas en réalité. Quel est l'apprenant qui comprend et assimile un contenu inconnu dès l'avoir entendu ? Existe-t-il un apprenant apte à prendre notes, mémoriser, comprendre immédiatement, sans grande difficultés ? Ce profil-type demeure presque inexistant, sauf chez des apprenants en stade avancé des études, et encore ..

Ce point nous amène à aborder celui des prérequis.

- **Les prérequis des apprenants sont occultés et ne sont pas interrogés par l'action professoral :**

Pour les intervenants dans ce modèle, l'apprenant est paradoxalement un sujet apte à suivre durant un long moment son enseignant et les enregistrements même difficiles ou délicats mais avec « une tête vide » connaissant peu ou prou le sujet à traiter. Cette contradiction d'ordre méthodologique complique la tâche à l'apprenant qui sera perdu à l'intérieur d'un modèle qui le conçoit tantôt comme génie mais ne connaissant rien au bout du compte.

- **L'apprenant adopte une posture passive, une dépendance grandissante et continue imposées par le modèle :**

Nous avons eu l'occasion d'aborder ce point précédemment, l'attitude passive de l'apprenant ne fait que compliquer la situation d'apprentissage mais aussi celle d'enseignement car elle entraîne d'énormes situations problèmes et constitue une source majeure de blocage. L'apprenant finit par *décrocher* ; on est donc face à une situation d'échec.

- **Apports**

Ces différents reproches et critique ne vont pas dissimuler quelques avantages recelés auprès des praticiens et des tenants du modèle transmissif qui s'avère être :

- **Adapté à l'enseignement destiné à de grands nombres :**

À l'université par exemple, dans notre contexte algérien actuel et face aux grandes sections, l'université ne trouve pas mieux que le modèle transmissif qui demeure adapté dès l'origine aux grand nombres. L'enseignant fait cours, s'adresse aux étudiants dans un langage plus ou moins adapté pour transmettre des connaissances plutôt d'ordre théoriques.

- **Permet d'atteindre beaucoup d'objectifs en peu de temps :**

Ce qui permet aux enseignants d'atteindre un nombre considérable d'objectifs en un laps de temps très court. Dans d'autres modèles, les phases de négociation ou de l'audit prendront un temps considérable qui se répercutera sur le volume horaire relativement limité dans le domaine scolaire.

- **Organisation et structuration du discours de l'enseignant :**

Le dernier point positif de ce modèle concerne son acteur principal en l'occurrence l'enseignant. Ce dernier, à travers le travail préparatoire et la planification qu'il adopte, fait son cours dans une progression préétablie et qui ne risque pas d'être remise en question faute d'interventions des apprenants. Cet état de fait lui permettra de structurer aussi bien son cours que son discours.



I. Décrivez en une centaine de mots ce premier modèle.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Complétez le tableau suivant :

<b>Avantages du modèle transmissif</b>	<b>Limites et reproches du modèle transmissif</b>

## 2. Behaviorisme

Cette théorie est considérée comme étant la première grande théorie à avoir marqué longuement le domaine scolaire et éducatif.

Si le terme **comportement** est ancien, sa réintroduction en 1907 par Piéron dans le domaine de la psychologie lui redonne une orientation renouvelée pour devenir l'équivalent de **behavior** en anglais ou de l'allemand **Verhalten** (Le Ny, J-F, 2020). Ce courant désigne selon ses premiers concepteurs à leur tête Watson (1913) « les manières d'être et d'agir des animaux et des hommes, les manifestations objectives de leur activité globale ».

- **Forma(lisa)tion du courant**
- ✓ **Pavlov, Russie : Physiologie animale**
- ✓ **Skinner, USA : Psychologie expérimentale**

### Un peu d'Histoire ..

L'acte de naissance du behaviorisme est constitué par l'article intitulé « La [Psychologie](#) telle qu'un behavioriste la voit », que John Watson publia en 1913 dans la revue qu'il dirigeait, la *Psychological Review*. Il développa et précisa ensuite ses idées dans divers articles et dans plusieurs ouvrages, dont le principal est *Behaviorism*, publié pour la première fois en 1925. Bien que Watson lui-même n'ait pas apporté de découvertes empiriques considérables, l'influence des idées qu'il a ainsi exprimées et du véritable manifeste qu'il a lancé en 1913 fut telle, aux États-Unis et par contrecoup dans le reste du monde, que l'on a pu parler à ce sujet de « rupture » dans le champ de la psychologie. Pour toute la psychologie qui se réclame du qualificatif « scientifique », c'est-à-dire d'abord, certes, pour la psychologie expérimentale générale, mais aussi pour d'autres secteurs de la psychologie (et même, au-delà de celle-ci, pour des domaines tels que la biologie ou les sciences sociales), la notion de « comportement » devient alors une notion de référence.

Encyclopédie Universalis, 2020

observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint ». Dans cette optique, l'apprentissage est considéré comme une modification continue et continuelle des comportements observables c'est-à-dire des performances. L'enseignement est guidé par la **Pédagogie Par Objectifs** qui « rejette la référence à la conscience, elle postule qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques adéquates » (La pédagogie par objectifs, 2020).

- **Principes**

Comme nous venons de l'évoquer, ce courant s'appuie dans son volet pédagogique sur l'identification des comportements observables de l'apprenant, ces derniers doivent être renforcés : l'apprentissage est provoqué en modifiant le comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives.

Skinner estime ainsi que « le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements appropriés ». Tout en rejetant les perspectives explicatives de type cognitif ou mental, il accorde une attention particulière au stimulus et à la réponse « en décrivant le lien qui les unit. Il s'intéresse de façon particulière au « réflexe » qui est une « corrélation observée entre le stimulus et la réponse » » (Thomas, 2018).

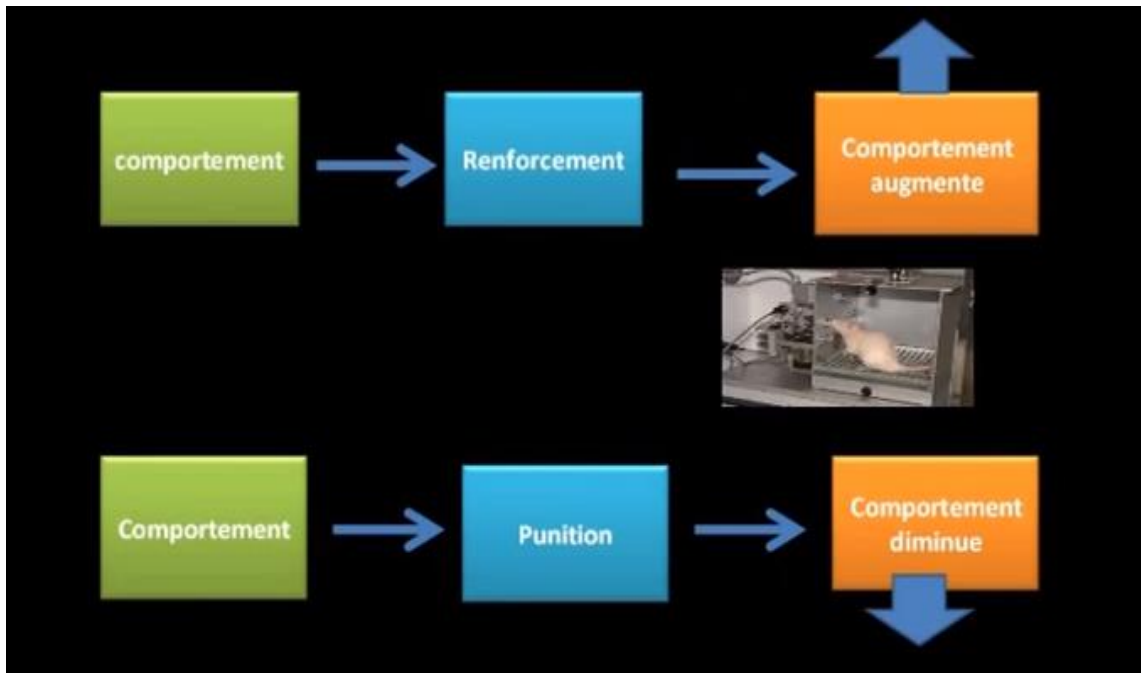


FIGURE 7 : REPRESENTATION SCHEMATIQUE DU MODELE PEDAGOGIQUE BEHAVIORISTE

Les Structures mentales s'apparentent chez les *comportementalistes* à une boîte noire, donc inaccessible par nature. Face à cela, il s'avère plus rationaliste et concevable de s'intéresser aux entrées et aux sorties, à l'input et à l'output plutôt qu'à tout ce qui pourraient se dérouler à l'intérieur c'est-à-dire les processus.

Les objectifs formulés à partir d'une pédagogie qui leur sont destinés adopte un jargon symbolique en rupture avec les formulations mentalistes (à l'instar des verbes comprendre, saisir, réfléchir, savoir, etc.) et préfère adopter des formulations reflétant l'observation et la manifestation des comportements :

**L'élève devra être capable de... + un verbe d'action.** (Distinguer, nommer, reconnaître, classer...)

Par ailleurs, l'autre principe majeur de ce courant consiste à découper les enseignements et les comportements qui sont complexes par nature et les rendre plus adaptés à l'apprenant, facilitant ainsi leur renforcement dans un temps relativement court. Le contenu préparé se présente sous forme de séquences linéaires que tout apprenant peut acquérir individuellement selon son propre rythme, on peut ainsi admettre que nous sommes en face d'un enseignement individualisé, contrairement au modèle précédent, se souciant pas ou pas du tout des particularités au sein des groupes classes.

Le cheminement et la progression adoptés vont du plus simple au plus complexe, ce qui va permettre aux apprenants de s'outiller à chaque exercice et éviter ainsi les erreurs. Ces derniers peuvent être vite rectifiées et réparées par l'élève lui-même dans ce contexte traitant uniquement les performances observables.

Dans cette même lignée, les récompenses et encouragements donnés par l'enseignant constituant ce qu'appellent les behavioristes *les renforcements positifs* doivent se faire *illico, illico presto*. Nombreuses sont les études expérimentales behavioristes prouvant que « plus le délai entre la réponse à fournir et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale ».

Ainsi, l'erreur est considérée dans cette perspective comme une absence de renforcement, un non apprentissage.

- **Statut des composants du triangle pédagogique**

- ✚ Commençons par l'élément le plus important en classe, en l'occurrence l'élève ou l'apprenant. En effet, dans une perspective behavioriste, ce dernier est appelé à résoudre des exercices. Pour ce faire, il doit être guidé par son enseignant.
- ✚ Ce dernier, par ricochet, met en place un enseignement **progressif**, **par objectifs** et **guide** ses élèves à trouver des solutions aux exercices proposés.
- ✚ Le savoir est une suite de renforcements, de modifications du comportement des apprenants. Il doit être présenté sous forme de séquence adaptées aux apprenants et à leur rythmes.

La rupture épistémologique avec le modèle transmissif est plus qu'apparente, ce modèle donne un statut renouvelé aux apprenants, qui ne sont plus récepteurs passifs. L'enseignant, quant à lui, retrouve un nouveau rôle qui est de servir d'intermédiaire et de guide pour faciliter aux apprenants la réussite des exercices et le renforcement de leurs comportements positifs. Il s'intéresse ainsi au comportement individuel, contrairement au modèle précédent où on l'a observé préparant son cours pour un seul profil type difficilement retrouvé dans un contexte scolaire.

- **Apports**

Nous avons mentionné précédemment que le behaviorisme constitue la première théorie proprement dite à avoir longuement influencé le domaine éducatif et scolaire. Nous exposerons brièvement dans cette partie les principaux apports de cette théorie.

Ainsi, c'est avec l'avènement de cette théorie que l'apprenant retrouve un statut qui lui permet d'évoluer graduellement. Les séquences linéaires sont mises en place selon le rythme d'apprentissage de ce dernier. Le principe de **centration sur l'apprenant** défendu et mis en œuvre par toutes les théories jusqu'à nos jours trouve son origine dans le behaviorisme qui s'attache particulièrement à l'activité intellectuelle (et non cognitive précisons-le) des apprenants.

L'évaluation constitue l'autre volet touché par le renouvellement des pratiques dans cette perspective. En effet, la pédagogie par objectifs a offert un cadre permettant la mise en place d'une évaluation critériée qui va de pair avec les séquences linéaires mises en place.

Toutefois, l'efficacité avérée de cette théorie est décelée dans l'enseignement technique et scientifique nécessitant l'installation d'automatismes.



- **Limites et critiques**

L'un des principes majeurs de l'enseignement dans une perspective behavioriste consiste à mettre en place des séquences linéaires d'apprentissage. Toutefois, à force de découper les cours en séries simplifiées, l'apprenant finit par ne plus pouvoir affronter le savoir, complexe par définition. Le risque de *faire dans la simplicité* finirait par habituer l'apprenant à résoudre des exercices toujours à sa portée et ne plus être outillé pour passer à un autre stade de difficultés.

Ceci dit, ce découpage des savoirs ne permet pas aux apprenants d'appréhender et de saisir le sens global des apprentissages, complexe quant à lui et nécessitant un traitement de plusieurs niveaux et types de connaissances/compétences de manière parallèle : « *le tout peut ne pas être la somme des parties qui le composent* », conduire une voiture par exemple nécessite l'efficacité dans la réalisations de nombreux gestes en même temps, les réussir séparément dans un ordre chronologique ne permet pas la mise en marche du véhicule. Même chose pour la production d'énoncés, connaître les différentes règles grammaticales et orthographique ne peut constituer un gage pour réussir une production écrite.



II. Complétez le tableau suivant :

<b>Avantages du modèle Behavioriste</b>	<b>Limites et reproches du modèle Behavioriste</b>

### 3. Cognitivism

Du latin COGNITIO qui veut dire connaître. En philosophie, le mot veut dire connaissances (Le Robert 2014). En physiologie, il désigne le « Processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement ». (Le Robert 2014).

Le cognitivisme désigne l'« Ensemble de théories portant sur les processus d'acquisition des connaissances, qui appréhendent le fonctionnement du cerveau et les processus mentaux sur le modèle de la théorie de l'information ».

Ce courant a commencé à se formaliser à partir des années cinquante du siècle passé (1950) suite à nombreuses avancées constatées dans beaucoup de disciplines (Gardner, 1993). Mais son influence sur les orientations éducatives, scolaires et pédagogiques s'est fait apercevoir à partir des années quatre-vingt (Richey, 1986; Tennyson, 1995).

En effet, si le courant précédent s'intéresse à l'input et l'output (voir supra) en laissant de côté les processus mentaux, le cognitivisme fait de ces derniers son point nodal ; il s'intéresse aux processus mentaux et la manière dont l'information est reçue, traitée et transposée par les apprenants, autrement dit, au processus qui permettent une meilleure acquisition, intégration et réutilisation des mécanismes.

Ceci dit, les cognitivistes estiment qu'entre le stimulus (S) et la réponse (R) « l'organisme met en œuvre un processus interne de traitement de l'information (O) » (Basque, J, 2000). Ce qui intéresse les cognitivistes dans le domaine de l'apprentissage sont en réalité les opérations mentales que l'apprenant effectue et réalise au moment de la réalisation des problèmes ou l'exécution de tâches ou activités diverses.

Les connaissances constituent ainsi une réalité externe que le sujet doit intégrer à des schémas mentaux et réutiliser. La longue citation suivante nous présente de manière simplifiée la perception des tenants du cognitivisme :

« Les stimulus qui proviennent de l'extérieur sous une forme visuelle, auditive, olfactive, tactile, etc., sont d'abord reconnus et filtrés par la mémoire sensorielle; la trace sensorielle peut y être maintenue pendant une fraction de seconde. Les informations sont ensuite transférées et maintenues pendant quelques secondes ou plus si la personne pratique l'autorépétition dans la mémoire à court terme (MCT). Puis, elles sont encodées et emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT), présumée permanente et de capacité illimitée. Lorsque l'individu doit produire une réponse (R), il doit rechercher, parmi les informations qui sont stockées dans sa MLT, celles qui sont appropriées à la situation, puis les ramener dans sa MCT. Les chercheurs s'accordent pour dire que ce qui caractérise un expert dans un domaine, ce n'est pas tant qu'il a emmagasiné une grande quantité d'informations dans sa mémoire, mais que ces informations y sont bien organisées en réseaux de savoirs ou, si l'on veut, en schémas. Selon ce nouveau paradigme, l'être humain est donc défini comme un processeur actif d'informations, à la manière d'un ordinateur ».

J-R Anderson<sup>4</sup> a démontré à travers ses recherches que les connaissances les plus complexes sont ou peuvent être construites à travers l'articulation entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales.

---

<sup>4</sup>ANDERSON J.R. (1976). — Language, memory, and thought. Hillsdale : Erlbaum.

ANDERSON J.R. (1983). - The architecture of cognition. Cambridge : Harvard University Press.

ANDERSON J.R. (1985). - Cognitive psychology and its implications. New York : Freeman (2e édition).

ANDERSON J.R. (1989). — The analogical origins of errors in problem solving. In D. KLAHR et K. KOTOVSKY (Eds), Complex information processing : The impact of Herbert A. Simon (p. 343- 371). Hillsdale : Erlbaum.

ANDERSON J.R. (1990). - The adaptive character of thought. Hillsdale : Erlbaum.

ANDERSON J.R. (1993). - Rules of the mind. Hillsdale : Erlbaum.

### **La composante déclarative de la compétence**

Le savoir ou la composante déclarative de la compétence « *correspond à une connaissance théorique et verbale. Elle appartient à l'ordre du discours et du langage et est décontextualisée.* » (Minder, 1999). Partant de là, la composante déclarative est constituée par l'ensemble des savoirs « théoriques ». L'exemple qu'on fournit souvent pour se rapprocher de cette notion demeure les définitions que nous proposent les différents dictionnaires.

Ce savoir déclaratif, peut s'étendre jusqu'au point d'englober l'expérience personnelle de l'individu, des modèles de comportement, échec ou succès :« *Le savoir déclaratif, c'est tout le **savoir sur les faits** que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet.* » (Bange, P, Carol, R, Griggs, P, 2005 : 37).

Concernant l'univers de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, cette composante rassemble tous les savoirs théoriques propres à la langue-cible, qu'un apprenant possède à un moment donné de sa scolarité.

Ainsi, cette composante qui répond à la question « savoir que... » peut être acquise par deux manières : la première est dite « formelle », intervient au moment des apprentissages scolaires en milieu institutionnel. La seconde « inductive » peut avoir lieu dans l'environnement immédiat de l'apprenant (milieu extrascolaire). Faut-il souligner que le français continue à avoir une place assez importante dans la société algérienne. La production littéraire et scientifique en est témoin.

### **La composante procédurale de la compétence**

La composante procédurale ou savoir-faire est définie comme étant « *le faire [qui] permet l'action sur l'environnement et la solution de problèmes* » (Minder, 1999). Elle représente la concrétisation de la compétence déclarative ou encore son aspect matériel. L'auteur du passage ci-dessus enchaîne en démontrant les deux façons à travers lesquelles cette composante est censée se manifester. La première s'inscrit sous le volet moteur (savoir nager), la deuxième façon concerne l'aspect cognitif (savoir lire par exemple). Le premier aspect ne sera pas discuté ici.

En effet, la composante procédurale, répondant à la question « savoir comment...» ne peut fonctionner qu'à l'aide d'informations ou de savoirs théoriques. Les connaissances déclaratives constituent le matériau sur lequel repose tout ce que l'apprenant est appelé à réaliser comme tâche

## ▪ **Principes et Conception de l'apprentissage**

Nous présentons dans cette partie les principes de base mis en place par Tardif (1992) pour présenter et décrire l'activité d'apprentissage dans une optique cognitive :

- L'apprentissage est un processus en perpétuel changement et évolution. Sa dynamique permet la construction des savoirs de type déclaratif et procédural.
- L'apprentissage dans cette perspective tend à former un sujet actif, constructif et motivé. La centration sur l'apprenant demeure l'une des préoccupations de ce courant à l'instar de son prédécesseur.
- L'évolution et la progression perpétuelle dans la construction des savoirs exige un cheminement garantissant une continuité dans l'établissement de liens entre les nouvelles informations à appréhender d'une manière optimale et celles déjà organisées.
- Pour ce faire, l'enseignant doit veiller à ce que l'apprentissage soit le mieux organisé possible. L'apprentissage le plus opératoire et le plus efficace exige effet l'organisation permanente et continue des connaissances.
- L'apprentissage dans le cadre d'une approche cognitive interpelle et (ré)interroge les stratégies cognitives et métacognitives et s'attache particulièrement à les mobiliser dans les différentes situations d'apprentissage tout comme les savoirs disciplinaires.
- Comme nous venons de l'énoncer un peu plus haut, l'apprentissage ou disons les connaissances renvoient aux connaissances déclaratives, procédurales mais aussi conditionnelles.

- **Principes et Conception de l'enseignement**

L'enseignement dans cette perspective cognitive / cognitiviste s'inscrit dans la lignée suivante :

- En classe, tous les outils de travail choisis doivent concourir à la mise en place d'un environnement didacticopédagogique permettant prioritairement à former un sujet actif, constructif et motivé.
- Afin de permettre à l'apprenant de mobiliser des stratégies cognitives, métacognitives, ainsi que les différents savoirs disciplinaires dont il dispose, les dispositifs mis en place doivent veiller à ce que l'apprenant prenne compte de ses connaissances antérieures, et ce afin d'établir des réseaux de connexion (sémantique) entre les connaissances nouvelles et celles déjà emmagasinées et organisées.
- Ainsi, une attention particulière doit être accordée à l'organisation et la gestion des connaissances, tous types confondus.
- Dans cette optique, l'enseignant veillera à multiplier (même en les provoquant) des scénarios et des situations d'apprentissage amenant l'élève à résoudre des situations problèmes aussi diverses que compliquées, à opérer des connexions, des réajustements de connaissances, des réinvestissements des acquis, etc.
- **Rôle de l'enseignant**

Dans un environnement d'apprentissage cognitif, l'enseignant adopte en premier un rôle essentiellement didactique, celui de conception et de mise en place d'un contenu favorisant le réinvestissement des connaissances antérieures afin d'établir de nouveaux liens permettant de mieux les gérer, de mieux les organiser.



Ainsi, face aux situations-problèmes complexes et compliquées, l'enseignant doit veiller à dédramatiser le contexte, à dissiper les craintes des apprenants : il est ainsi motivateur.

En revenant un peu plus haut pour reprendre le triangle de Houssaye, en faisant une transposition sur le présent courant, il s'avère que l'enseignant demeure toujours médiateur entre l'apprenant et le savoir que ce dernier est appelé à maîtriser, l'enseignant procèdera ainsi à son organisation d'une manière adaptée à l'apprenant, à son niveau, à ses rythmes d'apprentissage, etc.

- **L'évaluation**

L'évaluation est un excellent outil d'information pour l'enseignant. Ainsi, dans une perspective cognitive, l'évaluation est un instrument qui permet d'évaluer tout naturellement les connaissances mais pas uniquement. Partant comme le cognitivisme s'intéresse aux mécanismes et processus cognitifs et métacognitifs, il est tout à fait naturel que l'évaluation s'intéresse aux stratégies cognitives et métacognitives.

L'évaluation peut prendre un caractère rétroactif dans la mesure où elle tend à stabiliser et régulariser des processus d'apprentissage permettant une meilleure acquisition, intégration et réutilisation des mécanismes.

Le type d'évaluation le plus adapté aux objectifs énoncés jusqu'ici demeure l'évaluation formative. L'évaluation sommative ne demeure pas exclue pour autant, elle intervient à des moments bien déterminés.

I. Décrivez en une centaine de mots ce troisième modèle.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Complétez le tableau suivant :

<b>Avantages du modèle Cognitivate</b>	<b>Limites et reproches du modèle cognitivate</b>

## 4. Constructivisme

Comme l'indique sa dénomination, le constructivisme s'aperçoit la pensée d'une manière générale et les savoirs à acquérir particulièrement comme objet **construit ou à construire**. La théorie commence à prendre forme dans le cadre des travaux de Piaget (1964).

Ce courant constitue une réponse concrète aux reproches faits au behaviorisme considérant l'apprenant et les processus qu'il met en œuvre comme une boîte noire, donc inaccessible. Partant, les tenants du présent courant estiment que les capacités cognitives de chaque individu, les apprenants en particulier, leur permettent de saisir, comprendre et appréhender tout ce qui les entoure.

L'hypothèse principale du constructivisme tourne autour du fait que les connaissances et par extension le savoir est CONSTRUIT<sup>5</sup> par l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprentissage se fait dans et par l'interaction entre le sujet et son environnement : sujet / objet. Ceci dit, l'apprentissage se fait par l'action d'où le rôle ne peut plus déterminant de la pédagogie active dans les approches adoptant le modèle constructiviste.

---

<sup>5</sup> Notons que l'influence de ce courant a conduit à sa transposition dans de nombreux domaines :  
« le courant constructiviste en psychologie du développement cognitif, selon lequel le sujet cognitif construit des connaissances afin de décrire et prédire ses expériences personnelles lors de ses interactions avec son environnement à la fois physique et social » ;  
« le courant constructiviste en épistémologie, selon lequel les scientifiques construisent les connaissances afin de décrire et prédire l'ensemble des phénomènes survenant ou pouvant survenir lors de notre interaction avec le monde » ;  
« le courant constructiviste en didactique des sciences, selon lequel l'enseignant propose aux élèves des activités qui leur permettent de construire les connaissances à apprendre »(Bächtold,2012).

Ainsi, les apprenants considérés comme « organismes actifs » cherchent à donner du sens, des explications, interprétations, significations, etc. à tout ce qui les entoure.

Comme à l'accoutumée, nous reprenons à notre compte, une longue citation présentant/expliquant de manière très claire et simplifiée le *modus operandi* de l'apprentissage dans une perspective constructiviste :

« Une personne confrontée à une situation ou à un problème donné va être amenée à mobiliser un certain nombre de structures cognitives, nommées schèmes opératoires. À partir de là, la personne peut soit incorporer les informations perçues au sein de sa structure cognitive (assimilation), soit modifier sa structure cognitive afin d'incorporer les éléments nouveaux provenant de la situation (accommodation). La compréhension de la réalité qui se renouvelle constamment va s'élaborer à partir de représentations plus anciennes d'évènements passés, que la personne a d'ores et déjà emmagasinées grâce à ce double processus d'assimilation et d'accommodation. Partant de là, elle va opérer une conceptualisation à travers ce jeu d'assimilation de données perçues aux représentations anciennes et d'accommodation de ces représentations aux données perçues, et donc aux nouvelles exigences de la situation »

Les figures ci-dessous représentent de deux manières différentes les processus d'apprentissage dans le cadre des approches constructivistes :

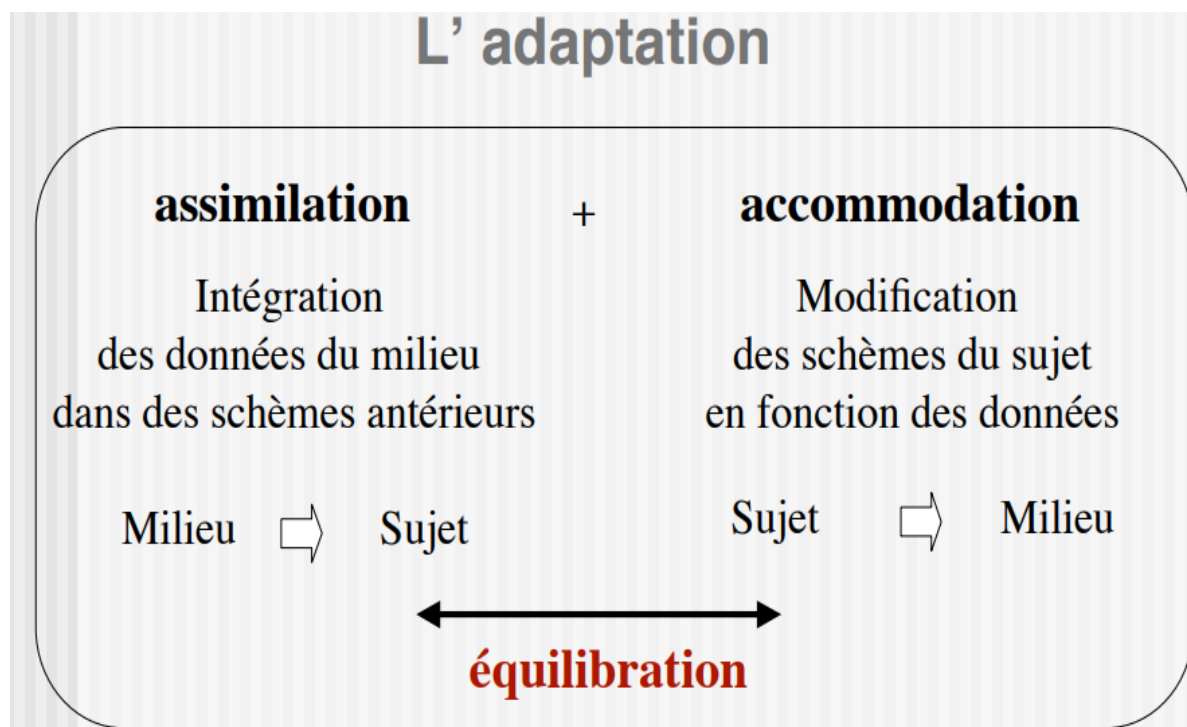


FIGURE 8 REPRESENTATION SCHEMATIQUE DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE SELON LE CONSTRUCTIVISME/ 1

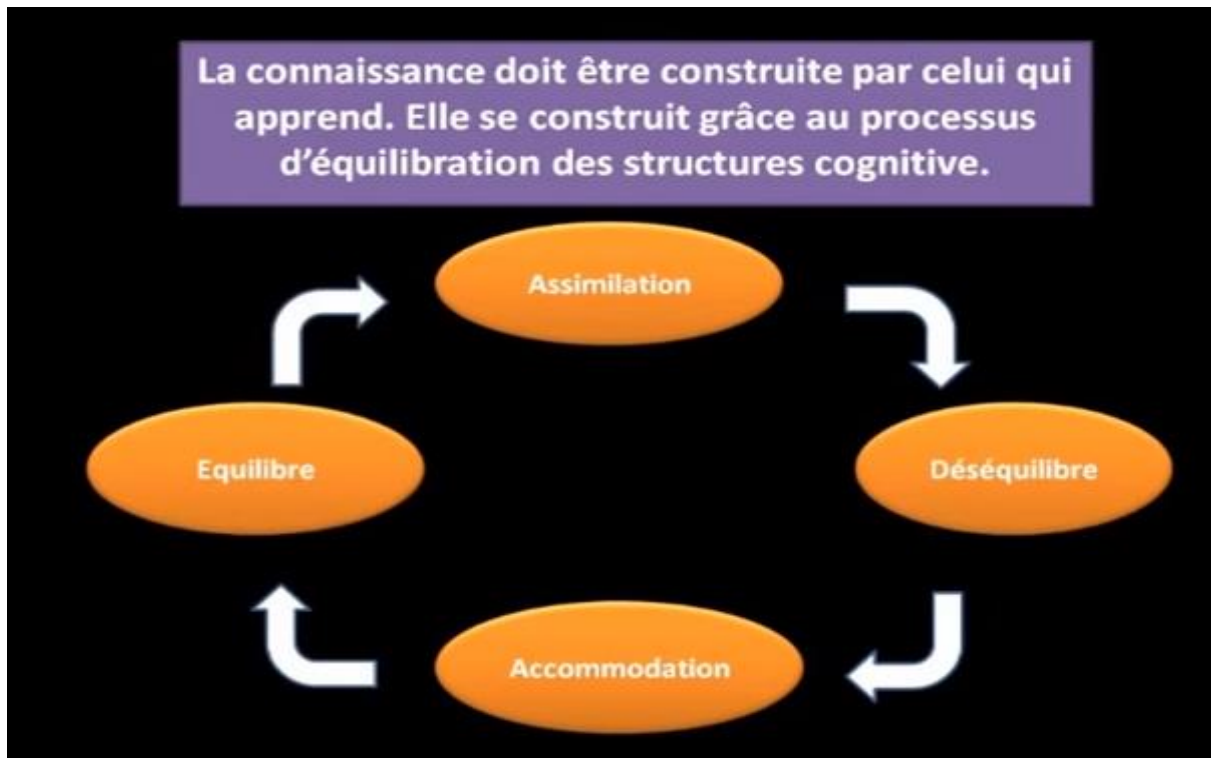


FIGURE 9 REPRESENTATION SCHEMATIQUE DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE SELON LE CONSTRUCTIVISME/ 2

Précisons que le CONSTRUCTIVISME et les approches qui en découlent reposent sur un concept clé devenu au fil des années et des expériences le *cheval de bataille* de ce courant, il s'agit de la « situation-problème » qui s'est collée depuis des décennies à l'approche par compétences.

La situation-problème consiste en classe de *déstabiliser* l'apprenant afin de lui permettre de faire évoluer ses représentations ou acquérir des compétences dont il ne dispose pas encore à un moment donné de sa scolarité. Cette démarche s'accomplit en différentes étapes (Barnier, 2015) :

- 1) En confrontant pour la première fois un problème dans une situation donnée, l'apprenant estime qu'il possède les ressources nécessaires pour le résoudre c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire déjà en sa possession. Cette situation peut

être ramené à la première étape mentionnée dans les schémas représentatifs que nous venons de présenter, à savoir le processus d'assimilation.

- 2) En cas de non résolution du problème, l'apprenant se retrouve en face d'un échec (ne serait-ce qu'éphémère ou temporaire), ce qui va le déstabiliser et entrainera ce qui est repris dans le second schéma en tant que déséquilibre, reflétant en réalité « un conflit cognitif ». Cette phase est très importante dans la mesure où elle donne à voir à l'apprenant ses propres limites, ses carences, les zones d'échec à (re)construire ; on est donc en face d'une phase de conscientisation. Notons que cette phase demeure très intéressante pour l'enseignant même qui sera mieux informé de l'état des connaissances / compétences de ses apprenants.
- 3) La prise de conscience permettra à l'apprenant de s'adapter à la nouvelle donne d'échec temporaire : c'est la phase d'accommodation (voir schémas supra). L'apprenant reviendra ainsi sur ses représentations, connaissances, compétences afin d'apporter des régulations, ajustements ou réadaptations nécessaires pour apporter des solutions à la situation-problème. Son système (savoir et savoir-faire) sera actualisé à la lumière des réponses apportées aux problèmes soulevés.
- 4) Une fois résolue, la situation-problème apportera de fait des solutions supplémentaires pour son système opératoire, sa *boîte à outils* sera ainsi enrichie. Ce qui lui permettra donc de (re) construire des savoirs, savoir-faire opérationnels et pertinents. La résolution des problèmes permettra ainsi de revenir à une situation d'équilibration ou disons rééquilibration. L'apprenant



aura désormais à sa disposition de nouvelles compétences pour faire face à d'éventuelles nouvelles situations-problèmes.

- **Statut des composants du triangle pédagogique**

Commençons par l'apprenant. Ce dernier est au centre de toutes les activités et les exercices exploités/expérimentés en classe. En réalité, tout se conjugue avec l'apprenant à commencer par le matériel mis à sa disposition, le contenu à dispenser, etc. Tout doit affluer dans le sens de l'associer davantage à son propre apprentissage, de l'outiller afin qu'il puisse résoudre (seul) efficacement les différentes situations problèmes auxquelles il ne cesse d'être confronté. Son savoir, savoir-faire et compétence sont construits à partir de son travail, son influence sur l'environnement.

Tout en gardant bien son rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, l'enseignant se trouve attribué un rôle on ne peut plus déterminant dans le cadre des approches (à visée) constructivistes. Ainsi, il doit multiplier et diversifier les différents moments de déstabilisation de l'apprenant, autrement dit, multiplier et diversifier les différentes situations-problèmes dans lesquelles l'apprenant déploie son activité, revient sur ses représentations, (re) construit ses compétences.

Le savoir s'acquiert par l'apprenant en résolvant et dénouant le maximum de situation problèmes ; il ne peut être effectif que dans le seul cas où il est construit (selon le processus présenté un peu plus haut) et intégré au « réseau conceptuel » de l'élève. Le savoir est donc selon l'optique constructiviste construit par l'apprenant.

L'erreur occupe désormais un statut particulier, c'est en réalité « un moment d'apprentissage » qui intéresse l'enseignant. Ce dernier doit lui accorder une attention particulière.

- **Avantages**

En s'inscrivant dans le courant de la pédagogie active, ce modèle :

- Favorise davantage la perspective d'apprentissage ;
- Met l'apprenant au centre de tout dispositif de formation ;
- Considère l'apprenant comme maître et artisan de ses apprentissages ;
- Prend en considération les prérequis des apprenants, leurs conceptions, représentations, etc. ;
- Favorise et provoque les situations-problèmes, utile pour (re) construire les savoirs, savoir-faire (compétences).

- **Limites**

Les reproches formulés à l'égard du COGNITIVISME concernent trois points essentiels :

- À force de s'intéresser aux processus à l'œuvre dans l'activité d'apprentissage, le cognitivisme a fini par occulter le langage lui-même, vecteur de toutes les connaissances.
- Ce courant a occulté également le volet psychologique de l'apprenant, qui affronte le savoir avec un certain état psychique et psychologique ; les paramètres affectifs doivent être pris considérablement en considération pour espérer inscrire l'apprenant dans un environnement fructueux et favorable aux apprentissages.

- L'autre paramètres qui n'a pas eu l'attention nécessaire par les tenants du cognitivisme est en rapport avec le facteur social : la variable sociale n'a pas été prise en compte en tant que facteur influençant l'apprentissage.



II. Complétez le tableau suivant :

Avantages du modèle Constructiviste	Limites et reproches du modèle Constructiviste

## 5. Socioconstructivisme

(Wallon, Vygotski, Bruner, Perret-Clermont)

Nombreux sont ceux qui considèrent le présent courant comme paradigme épistémologique de la connaissance et non comme théorie (Jonnaret, 2002). Toutefois, pour des raisons méthodologiques et didactiques et vu son utilité, nous avons décidé de l'insérer comme étant le cinquième élément de cette série des théories d'apprentissage.

En effet, le socioconstructivisme met l'accent sur l'un des facteurs occultés par le courant précédent en l'occurrence le facteur social. Ainsi, ce courant insiste sur la nécessité des interactions sociales dans la construction des savoirs : interaction, verbalisation, échanges, co-construction, co-élaboration, etc.

Les connaissances et les savoirs sont donc perçus, au même titre que l'intelligence, comme étant une construction sociale qui doit se faire en communauté. Le groupe classe est une forme miniaturisée de la réalité sociale des apprenants, les interactions avec ce qu'elles entraînent comme échanges et verbalisations occupent une place de choix dans cet environnement.

Au demeurant, l'apprentissage est l'aboutissement de bons nombre d'activités et d'opérations sociales et cognitives, guidé par l'action et les échanges didacticopédagogiques entre enseignants/élèves mais aussi et surtout élèves/élèves. Ce qui prime dans un environnement ou contexte socioconstructiviste demeure moins l'acquisition de nouvelles connaissances ou leur éventuelle (ré)organisation ou (re)structuration mais davantage les capacités et compétences à apprendre (apprendre à apprendre est l'un des concepts clé des démarches constructivistes), à appréhender, à comprendre, etc.

Ce courant stipule donc le concours de tous les facteurs traités séparément dans chacune des théories précédentes : transmission des savoirs, conditions de leurs réceptions, résolution de problèmes, interactions multiples et tous azimuts (enseignant /élève, élèves/ élèves). Le concours de tous ces éléments, leur mise en (inter)activité concomitante est le garant de la (re)construction des savoirs et l'instauration de nouveaux liens ; un nouveau rapport au savoir (Charlot, 1997).

- **Statut des composants du triangle pédagogique**

Chacun des éléments composant le triangle pédagogique occupe presque le même statut évoqué dans le précédent courant avec quelques légers remaniements affectant essentiellement l'apprenant qui, outre son statut précédent, est considéré comme sujet social.

- **L'élève :**

Construit son propre savoir ;

Résout des problèmes.

- **L'enseignant :**

Veille à organiser et garantir un milieu favorable pour l'apprentissage (choix de situations, organisation de travail en groupe ...)

- **Le savoir**

Objet à construire.

- **L'erreur :**

L'erreur, quant à elle, occupe le même statut prépondérant et constitue toujours un moment d'apprentissage exprimant une certaine forme de connaissance.

- **Utilité des interactions et des verbalisations**

Le socioconstructivisme préconise l'observation, l'exploration et favorise les différentes situations ou tâches-problèmes permettant la (re)construction des savoirs et des compétences, ainsi que les interactions provoquées par les différentes activités réflexives. À ce propos, vygotski (1985) avance que les interactions permettent à l'apprenant de construire et de structurer ses propres savoirs.



*FIGURE 10 REPRESENTATION SCHEMATIQUE DU MODELE DE VYGOTSKI*



Le langage, par définition, est la capacité humaine permettant de s'exprimer ou d'exprimer ses pensées. Partant de là, parce que le langage est une capacité humaine permettant à l'individu de s'exprimer, d'exprimer ses pensées, mais aussi par ce qu'il permet l'échange et l'interaction en groupe-classe, il constitue l'outil fondamental, indispensable en toute action d'enseignement / apprentissage. En classe de langue, les deux aspects du langage à savoir la verbalisation et l'interaction, constituent la clé de l'évolution des conceptions et des stratégies des apprenants, (Cogis, 2005 : 306).

En effet, cette démarche de verbalisation et d'interaction qui s'inscrit dans une perspective constructiviste et interactionniste, permet nécessairement la confrontation des différents raisonnements, « dialoguer, argumenter en classe est une activité extrêmement formative » (Sautot, 2002 : 116). En verbalisant son raisonnement, l'apprenant le soumet à analyse. Au fil de la formulation de son propre raisonnement, il peut découvrir, au même moment que les autres, les défaillances de sa procédure. « La verbalisation du raisonnement est le raisonnement lui-même » affirme Sautot (2002 : 115). En outre, tout raisonnement est étayé par des arguments. Dans cette optique, la confrontation d'arguments et de contre-arguments permet la cristallisation de procédures, pertinentes et efficaces. Au bout du compte, la confrontation de raisonnements, d'arguments, d'exemples est une forme de coopération intellectuelle (Cogis , 2005 : 308) visant la (re)construction du savoir.

L'interaction entre les apprenants permet également de (re) construire les règles et les normes. Ainsi, une fois énoncées, l'apprenant les accepterait mieux d'un autre apprenant plutôt que de l'enseignant. Outre la légitimité socioaffective de la règle construite par et pour le groupe (Sautot, 2002 : 116), sa formulation et son énonciation

sont nécessairement plus simplifiées que celles de l'enseignant et donc plus accessibles. Le niveau intellectuel mais aussi linguistique facilite les échanges et l'intercompréhension entre les apprenants. Les apprenants d'une même classe de langue partagent presque le même lexique et les mêmes connaissances sur la langue. Ils constituent ainsi « une communauté discursive » (Bernié, 2002).

C'est justement parce qu'on se réfère à des réalités linguistiques et des savoirs et non pas à des points de vue subjectifs non fondés, que les apprenants finissent toujours par déterminer le raisonnement le plus pertinent et le plus efficace. Ceci dit, ce travail collaboratif permettra à l'apprenant de se sentir en situation de sécurité, ce qui va permettre l'émergence d'un travail réflexif. Les différents échanges permettent ainsi aux apprenants de dépasser *ensemble* les différents obstacles cognitifs en relation avec les capacités des apprenants à un moment donné ou en relation avec la complexité du système.

Par ailleurs, la verbalisation de la procédure peut révéler quelques traits du système de représentation de l'apprenant. Dans cet environnement de confrontation de raisonnements, ces représentations peuvent évoluer. Ainsi, « la coopération langagière » permet la mise en place d'un « un travail de structuration en amenant les élèves à déconstruire et reconstruire leurs conceptions » (Cogis, 2005 : 308) afin de les faire correspondre à des réalités ou exigences.

Les verbalisations demeurent également un outil fiable renseignant les enseignants sur l'état réel des compétences des apprenants ainsi que sur leurs difficultés. En verbalisant sa procédure et son raisonnement, l'apprenant explicite l'implicite (Cogis,

2005 : 308). L'action didactique a donc tout à gagner de cette démarche afin de réduire l'écart entre les compétences réelles et l'offre de formation.

En définitive, ces échanges basés sur la verbalisation inscrivent l'apprenant dans une nouvelle dynamique de rapport au Savoir. Nous reprenons à notre compte le passage suivant explicitant davantage cette réalité :

« Un nouveau rapport psychocognitif au savoir semble pouvoir ainsi s'instaurer, prenant appui sur le désir de connaître et le constat objectif de progrès (les « difficultés » sont traitées et se réduisent), dans une spirale heureuse pour une fois et sur un des terrains emblématiques de l'échec scolaire- ce n'est pas le moindre des intérêts de ces activités fondées sur les verbalisations métagraphiques » (Cogis, Ros-Dupont, 2003).

De ce fait, comme la verbalisation permet des avancés en matière de savoirs mais aussi en matière de conceptualisations, elle doit bénéficier d'espaces relativement étalés dans tout dispositif de formation.

Soulignons qu'en milieu exolingue, les verbalisations et interactions peuvent se dérouler dans des conditions peu fructueuses, si elles ont lieu dans la langue-cible. À commencer tout d'abord par la capacité de verbaliser sa pensée, son raisonnement. Si l'apprenant ne maîtrise pas assez le code, il ne pourra même pas dire son raisonnement, si pertinent soit-il. Dans bien de cas, son expression est peu ou pas du tout assimilée par le groupe et même par l'enseignant. Ce dernier sera obligé de collecter les différents raisonnements en L1 des apprenants. Cette réalité concerne les apprenants débutants. Ceux en situation avancée des apprentissages, seraient *normalement* en mesure de communiquer leurs raisonnements de façon claire et correcte. Le seul obstacle demeure la façon de convaincre les plus réticents, les plus timides à prendre la parole.



II. Complétez le tableau suivant :

<b>Avantages du modèle Socioconstructiviste</b>	<b>Limites et reproches du modèle Socioconstructiviste</b>

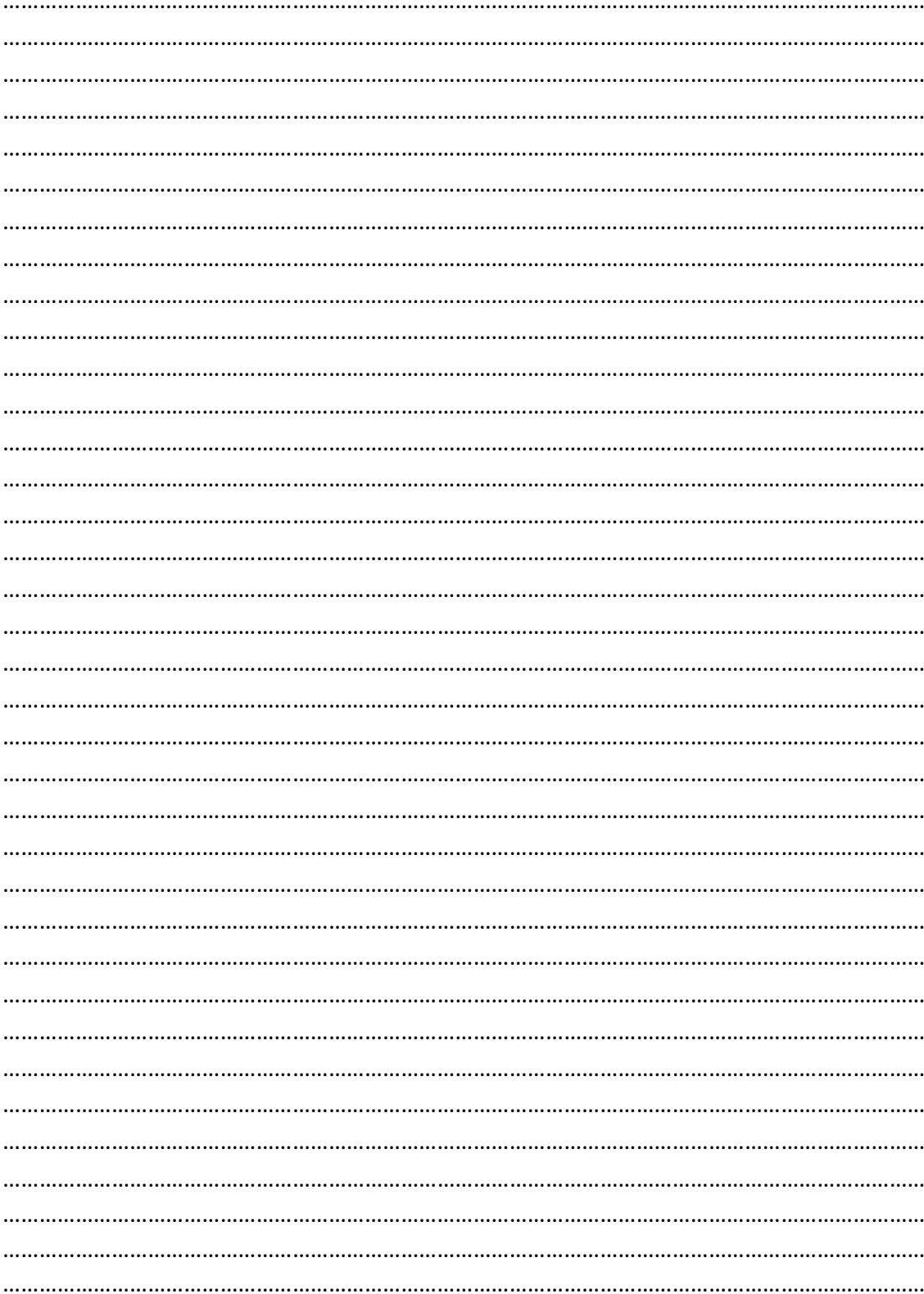












## Références bibliographiques

1. Bächtold, M. (2012). « Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation », *Tréma* [En ligne], 38 | URL : <http://journals.openedition.org/trema/2817> (consulté le 13 octobre 2020).
2. Bange, P. Carol, R. Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
3. Barnier, G. (2015). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. [en ligne] [http://www.formations.philippeclauzard.com/Theories\\_apprentissage.pdf](http://www.formations.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf) (consulté le 13/10/20)
4. Basque, J. (2000). L'influence DU BEHAVIORISME, DU COGNITIVISME ET DU CONSTRUCTIVISME SUR LE DESIGN PEDAGOGIQUE, Actes du XIIe Colloque du CIPTÉ Tenu à la TÉLÈ-universitÈ, 4750 Henri-Julien, MontrÈal Le vendredi, le 29 octobre 1999 [en ligne] <https://r-libre.telug.ca/1449/1/Inforoute%20%201999%20Basque.pdf> (consulté le 12/10/20)
5. Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? , *Revue française de pédagogie*, Volume 141, Vers une didactique comparée, 77-88.
6. Bressoux, P. (2008). L'enseignement direct : comment ça marche ?. Sciences Humaines, n°192[en ligne] [https://www.scienceshumaines.com/l-enseignement-direct-comment-ca-marche\\_fr\\_22081.html](https://www.scienceshumaines.com/l-enseignement-direct-comment-ca-marche_fr_22081.html)
7. Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir*. Paris : Anthropos.
8. Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave éditeur.
9. Cogis, D. Ros-Dupont, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? Les dossiers des sciences de l'éducation, 9, 89-98.
10. Dictionnaire de psychologie. [en ligne], <https://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Theories-de-l-apprentissage> (consultée le 10/10/20)
11. GARDNER, H. (1993). *Histoire de la révolution cognitive: la nouvelle science de l'esprit*. Paris: Payot.

12. Germain, Claude. 1989. « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée* 75, 61-77. Houssaye, J. (1992). Théories et pratiques de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique. PETER LANG.
13. Jonnaret, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Bruxelles, De Boeck.
14. Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Toulouse, France: ERES. [en ligne], <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm> (consulté le 13/10/20)
15. La pédagogie par objectifs, <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/La%20p%C3%A9dagogie%20par%20objectifs.pdf> (consulté le 11/10/2020)
16. Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris & Montréal : Larousse.
17. Le Ny, J-F (2020). BEHAVIORISME, *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/behaviorisme/> (consulté le 11 octobre 2020).
18. Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles : DE BOECK Université.
19. Nasielski, S. (2015). Au sujet de la théorie. *Actualités en analyse transactionnelle*, 150(2), 2-6. <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2015-2-page-2.htm#>
20. Notari, M, Voisard, R . (2020). Dimension d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance. [en ligne] [http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition\\_concepts.html](http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html) (consultée le 10/10/20)
21. Picard, Dominique. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. In: *Communication et langages*, n°93, 3ème trimestre 1992. pp. 69-83. [en ligne], [en ligne], [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1992\\_num\\_93\\_1\\_2380](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1992_num_93_1_2380) (consulté le 11/10/20)
22. Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp* 35-36 [en ligne], URL: <http://journals.openedition.org/asp/1656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1656> document consulté le 10/10/2020
23. Richey, R. (1986). *The theoretical and conceptual bases of instructional design*. New York : Kogan Page.
24. Sautot, J-P (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Scérén, CRDP académie de Grenoble.
25. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

26. Tennyson, R. D. (1995). The impact of the cognitive science movement on instructional design fundamentals. Dans B. Seels (Ed.), *Instructional Design Fundamentals : A Reconsideration* (pp. 113-135). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
27. Thomas, F, (2018). Les théories de l'apprentissage, <https://www.wikiterritorial.cnfpt.fr/xwiki/bin/view/vitrine/Les%20th%C3%A9ories%20de%20l%27apprentissage#:~:text=%C3%A0%20l'exhaustivit%C3%A9.-,2,%C3%A9ducation%20et%20de%20la%20formation.&text=Le%20b%C3%A9haviorisme%20d%C3%A9finit%20l'apprentissage,cons%C3%A9quence%20d'un%20entra%C3%AEnement%20particulier> (consulté le 11/10/20)

## Annexe

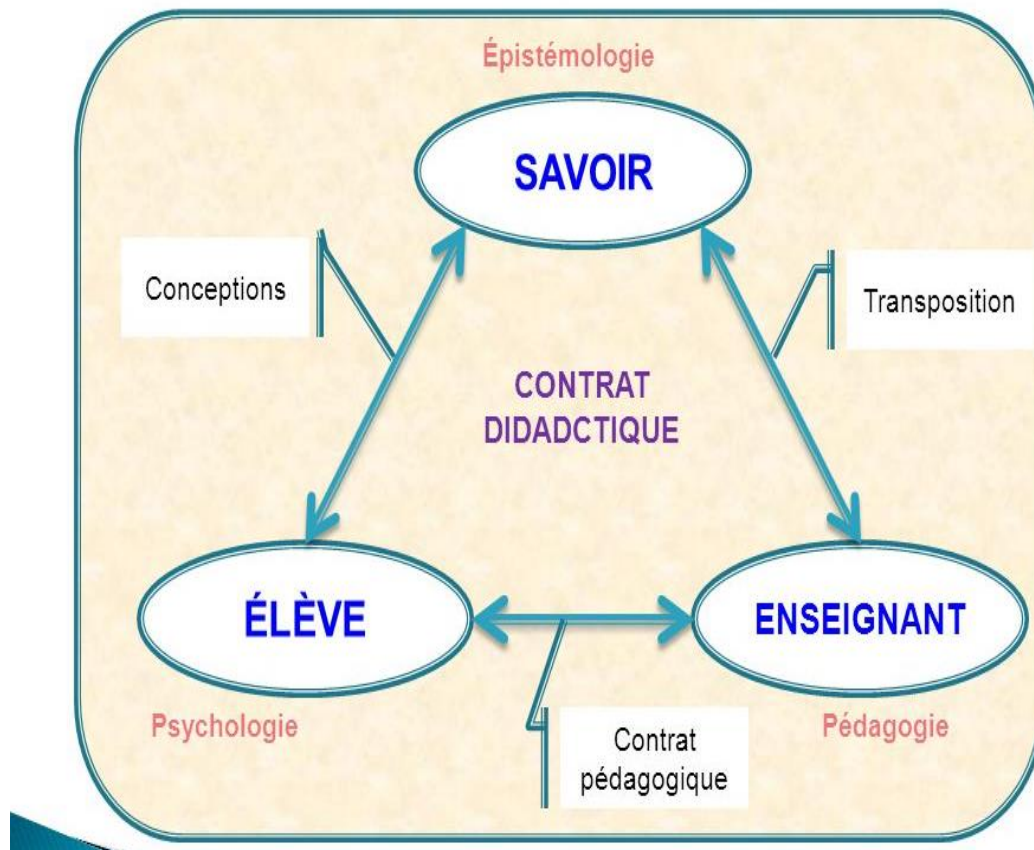


FIGURE 11/ PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 1

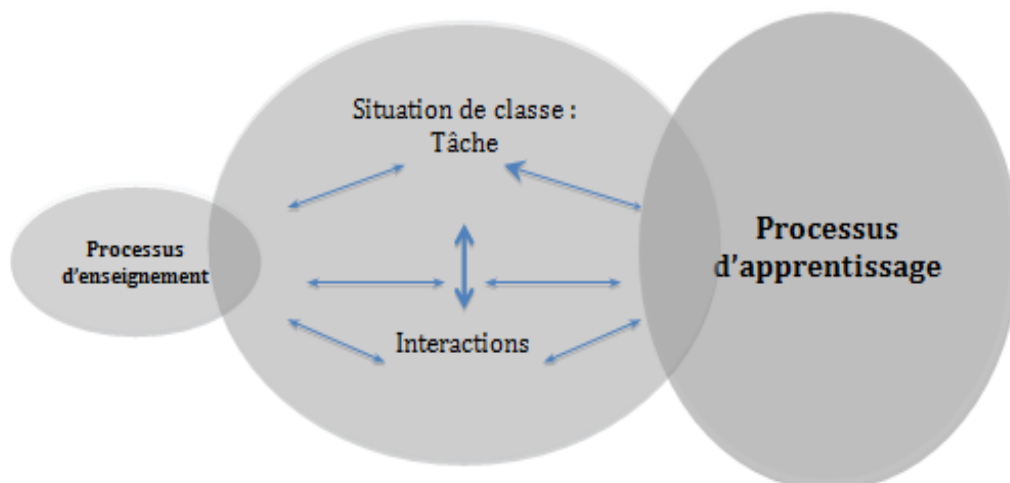


FIGURE 12/PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 2

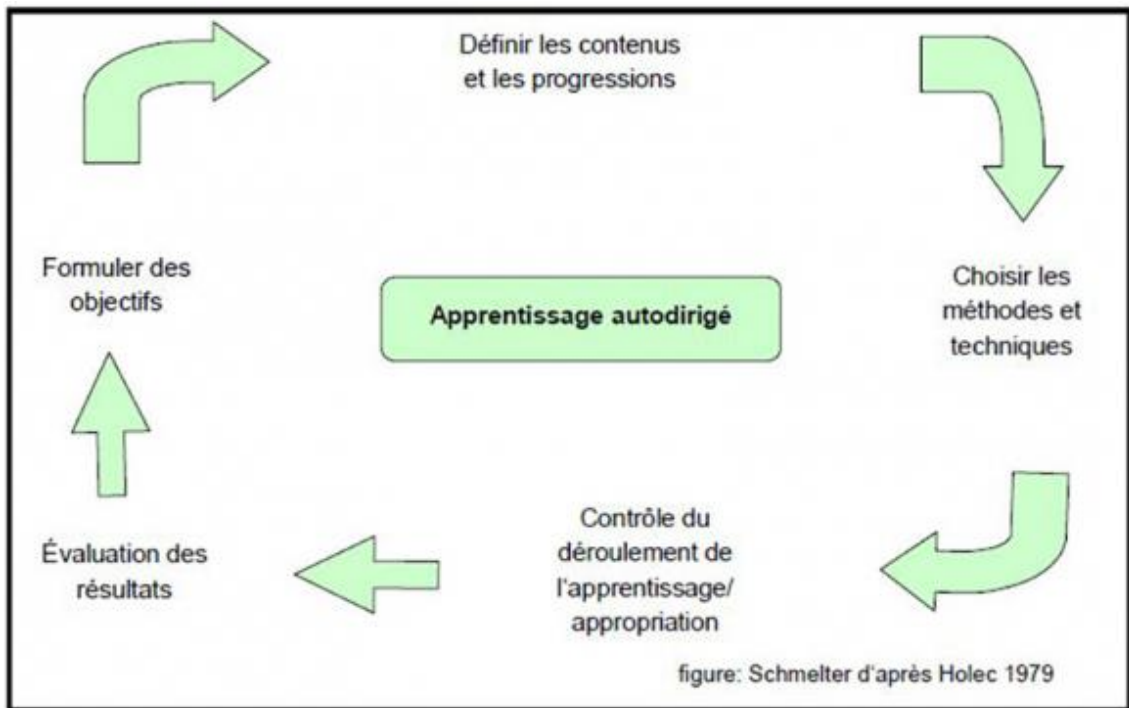


FIGURE 13/ L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE

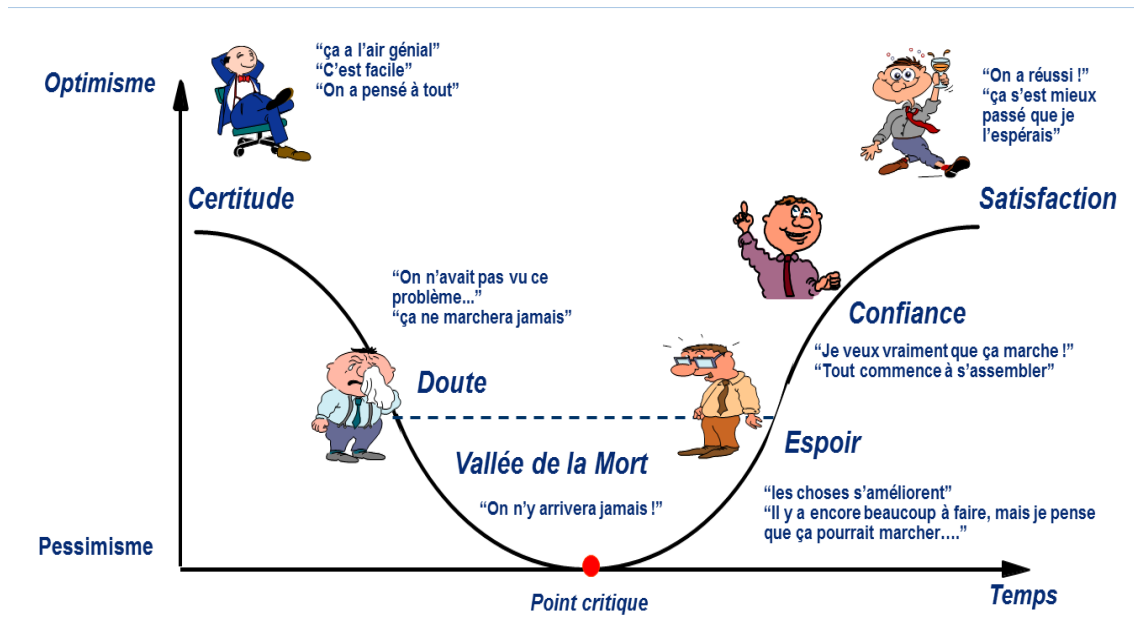


FIGURE 14/ PROCESSUS D'APPRENTISSAGE (5 ETAPES)

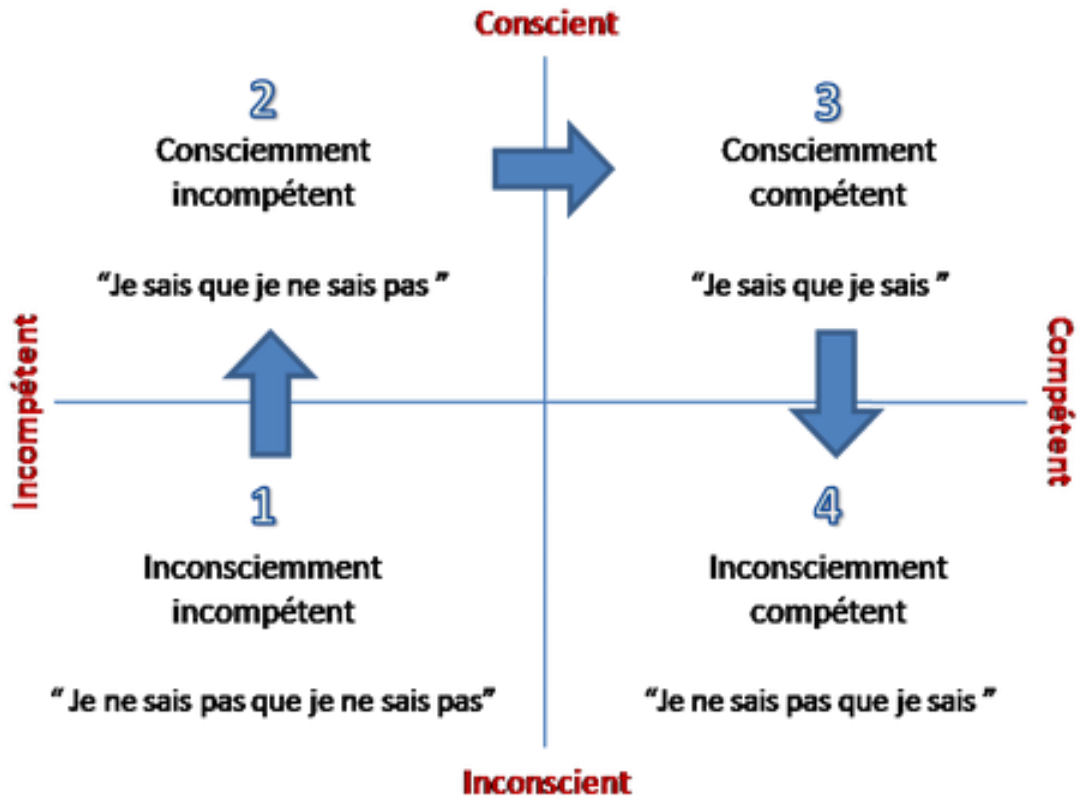


FIGURE 15/PROCESSUS D'APPRENTISSAGE-STEPHANE LABERGE

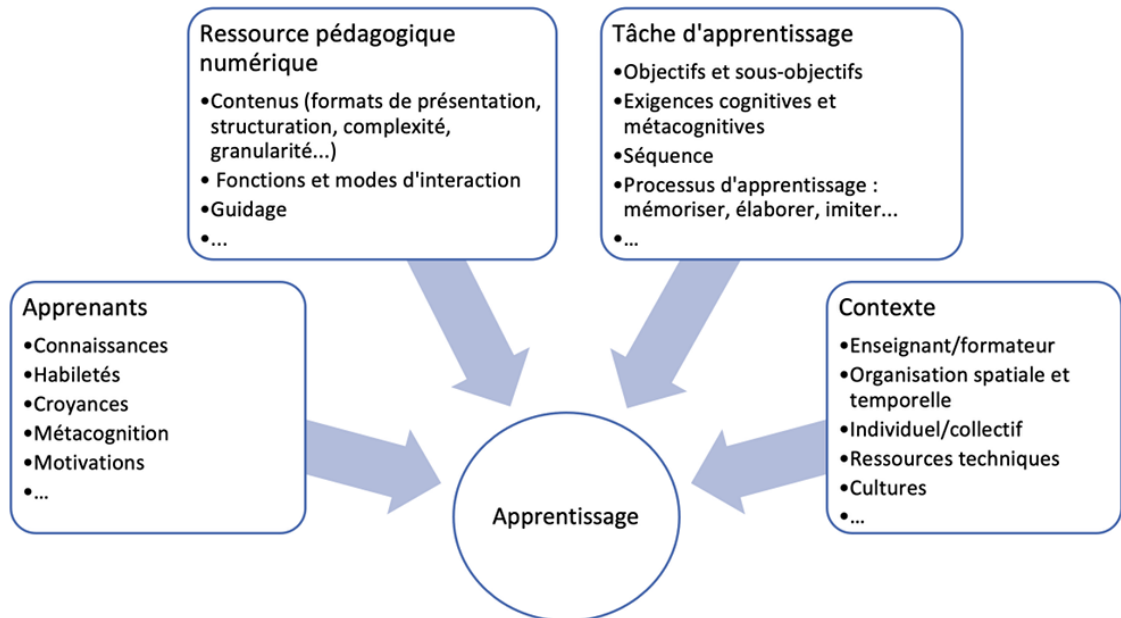


FIGURE 16/ APPRENDRE AVEC DES RESSOURCES NUMERIQUES



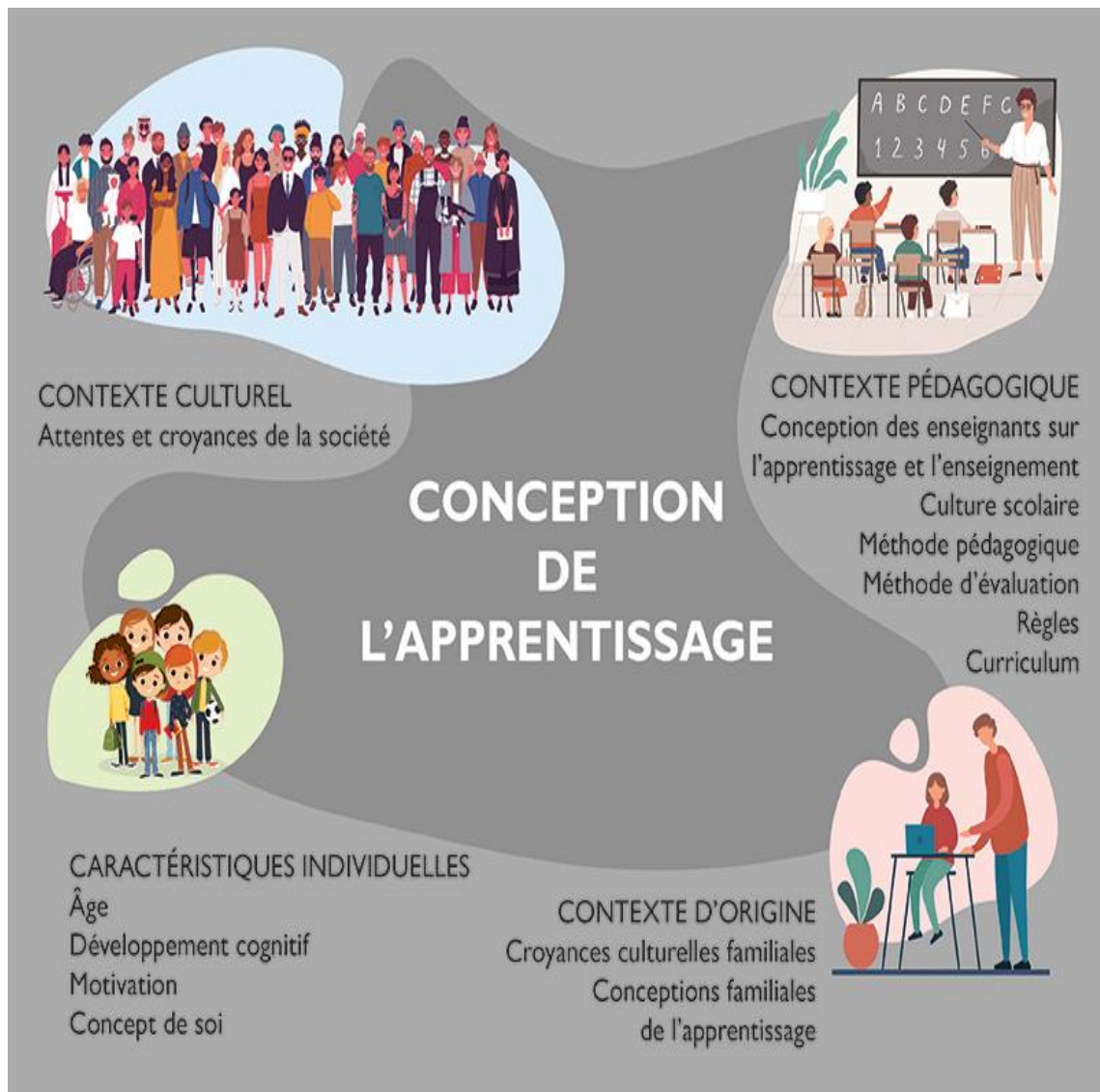
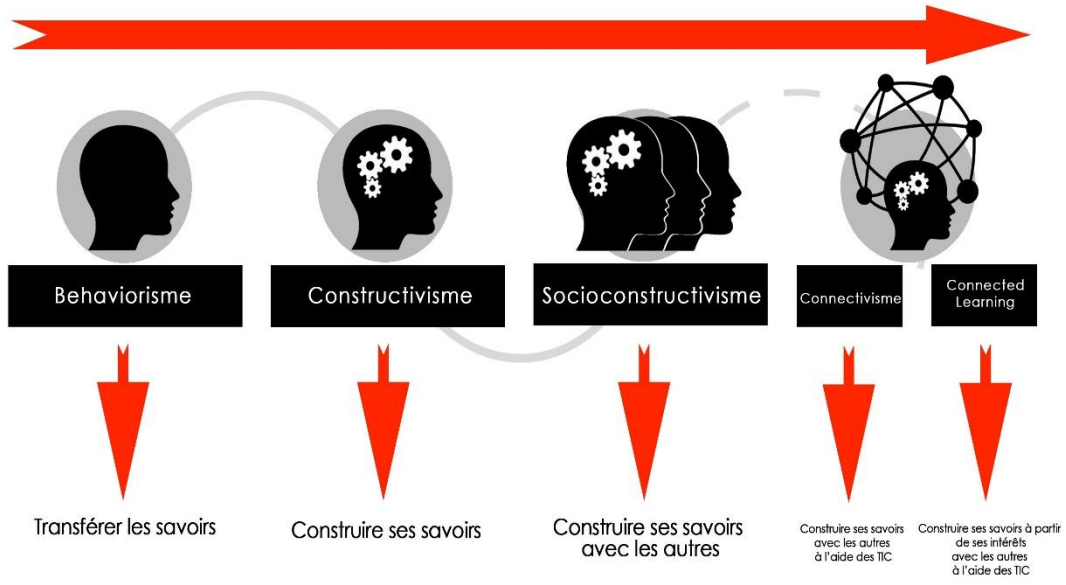


FIGURE 17/ CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE



Andrée-Caroline Boucher, doctorante en études et pratiques des arts, UQAM, inspiré du schéma <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/5f/c3/a8/5fc3a849d4355c0136790118d754004a.jpg>

FIGURE 18/ THEORIES D'APPRENTISSAGE

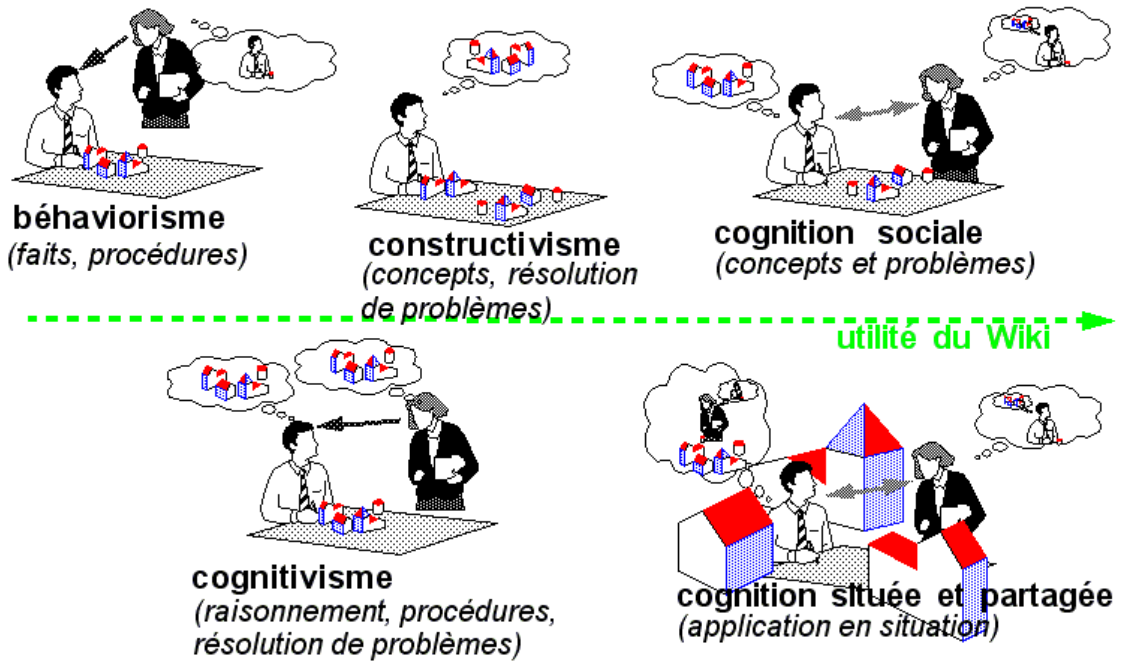


FIGURE 19/ THEORIES D'APPRENTISSAGE-PRINCIPES FONDATEURS-

Courant behavioriste	Courant cognitiviste	Courant constructiviste	Courant narratif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportements observables</li> <li>• Renforcements</li> <li>• Décomposition des tâches</li> <li>• Habilités 1<sup>er</sup> niveau</li> <li>• Exposé, enseignement programmé</li> <li>• Modèle ADDIE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus cognitifs</li> <li>• Traitement de l'information</li> <li>• Caractéristiques cognitives des apprenants</li> <li>• Habilités haut niveau</li> <li>• Charge cognitive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions sociales</li> <li>• Participation</li> <li>• Tâches authentiques, adaptées</li> <li>• Ne pas décomposer</li> <li>• Multiples interprétations</li> <li>• Analyse par l'apprenant de ses apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Médiatisation de l'activité</li> <li>• Activité située dans son contexte social et culturel</li> <li>• Description d'un scénario problème contextualisé</li> <li>• En réponse, élaboration d'un scénario solution</li> </ul>

23

FIGURE 20/ EVOLUTION DU DESIGN PEDAGOGIQUES ET THEORIES D'APPRENTISSAGE (DESSUS, 2010)