

Conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Michel Sagaz
International Christian University

That he or she is formally aware of it or not, that it is intentional or not, the daily work of a teacher in the classroom depends on various parameters which have consequences on the nature of the learning of the students. The interactions between learners and teachers in given circumstances create a teaching-learning situation that is always possible to model. This article is a reflection on what is needed in the modeling of this situation so that the learning is optimal.

La mise en synergie de l'ensemble des conditions optimales dans lesquelles les apprenants apprennent permettrait d'obtenir une modélisation de l'ordre de l'idéal. Dans un tel modèle, il faudrait :

- D'une part, que tous les paramètres relatifs à une situation d'enseignement-apprentissage donnée s'intègrent parfaitement dans le modèle général duquel ils découlent.
- D'autre part, qu'aucun de ces paramètres ne cause de conflit ou ne soit en contradiction avec un autre.

C'est bien de cohérence et de cohésion qu'il s'agit ici : cohérence de tous les paramètres par rapport à un modèle global donné ; cohésion de chacun des paramètres par rapport à n'importe quel autre appartenant au même modèle.

Pour une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, cette vision implique que les buts de l'enseignant (vision de l'enseignement, progression, etc.), les objectifs des apprenants (le type d'apprentissage dans lequel ils s'engagent, leur conception de ce qu'est apprendre une langue, le but de leur apprentissage, etc.), les aspects institutionnels (horaires, examens, etc.), ainsi que tous les autres paramètres participant d'une même situation d'enseignement-apprentissage (ou l'influençant) s'intègrent dans un tout homogénéisé. Pour que la symbolisation d'une telle situation d'enseignement-apprentissage soit vraie, elle doit bien entendu tenir compte de l'interaction de l'ensemble des paramètres, mais aussi des variables relatives à chacun d'eux.

Modéliser l'enseignement-apprentissage

Qui plus est, pour être significative sur le long terme, elle doit aussi prendre en considération l'évolution de ces variables dans le temps.

En effet, un aspect primordial de la symbolisation d'un modèle d'enseignement-apprentissage réside dans sa dynamique. Nous définissons la notion de « dynamique » comme suit : la transcription de l'évolution dans le temps de l'organisation de l'ensemble des paramètres qui influencent la situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que de toutes les variables qui modifient chacun de ces paramètres.

Dans cet article, nous tenterons de proposer une ébauche pour un tel modèle afin de représenter une démarche d'enseignement-apprentissage des langues qui évite les blocages dans des impasses théoriques (lors de la conceptualisation) ou pratiques (lors de la mise en application dans la classe des principes théoriques dégagés).

De l'apprentissage d'une langue étrangère

Théorie et pratique

Nous proposons qu'un des rôles de l'enseignant consiste à proposer aux apprenants le meilleur *input* en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. Si cette assertion ne peut pas être réfutée dans son principe (même s'il resterait à définir ce que recouvre un tel *input*), dans leur pratique, les enseignants ont-ils toujours les moyens de mettre en œuvre ce précepte ?

Cette question a son importance dans tous les domaines de l'enseignement, et particulièrement dans celui des langues étrangères. En effet, au vu de la variété des circonstances et de la multiplicité des situations que recouvre l'enseignement d'une langue étrangère, les facteurs qui influencent l'apprentissage sont nombreux : méthodes de langue (manuels) choisies ou imposées, absence de programme ou programme à respecter, effectifs – raisonnables ou trop importants – dans les classes, outils de travail et matériels disponibles dans la salle de classe, présence ou absence de formation pédagogique de l'enseignant¹, etc. Par ailleurs, les enseignants doivent souvent suivre une ligne d'enseignement que profile l'institution de laquelle ils dépendent.

Ainsi, quelles que soient les bases théoriques posées pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il est manifeste que sur le terrain d'autres paramètres conditionnent également la réalité de l'apprentissage. Même si elles s'influencent mutuellement, la théorie et la pratique ne sont donc pas (le plus souvent) complètement superposables. C'est pourquoi, bien que reconnaissant les apports de la recherche à la didactique – « théorique » ou « appliquée » –, la

Modéliser l'enseignement-apprentissage

transposition dans la salle de classe de certains concepts (indépendamment de leur valeur) est parfois infaisable. C'est un aspect dont nous devons tenir compte.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Considérant les diverses acceptions du verbe « apprendre », Reboul (2001 : 9-11) mentionne :

- (1) « Apprendre *que* », qui fait de l'acte d'apprendre « un acte d'information » dont le résultat est « le renseignement ».
- (2) « Apprendre *à* », seule expression dans laquelle le verbe « apprendre » est relatif à « faire un apprentissage ». Reboul précise en effet que « le mot 'apprentissage' ne dérive pas d'apprendre mais d'apprenti ; loin de correspondre à tous les sens du mot apprendre, il concerne seulement le fait d'apprendre *à*, c'est-à-dire d'acquérir un savoir-faire ».
- (3) « Apprendre ». Pour Reboul, « chaque fois que le verbe 'apprendre' est employé comme intransitif, il désigne une activité [(= l'étude)] dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose ».
- (4) « Apprendre *à être* ». Avec cette construction, le verbe « apprendre » désigne « l'éducation ».

L'origine du mot *apprentissage*, telle qu'indiquée dans le point 2 (« apprendre *à* »), met en exergue la notion de « savoir-faire ». Dès lors, si, dans la pratique, nous attribuons une grande importance à cette notion, pour une démarche pédagogique d'enseignement-apprentissage, la question *Qu'est-ce qu'apprendre ?* :

- Alimente deux axes : la problématique de l'apprentissage et celle de l'enseignement.
- Invite, à ce titre, à s'interroger sur ce que recouvrent les questions *Qu'est-ce que l'apprentissage ?* et *Qu'est-ce que l'enseignement ?*
- Implique, de fait, la mise en corrélation des champs théorique et pratique avec des sous-questions qui découlent directement du point précédent et qui sont :
 - Pour le champ théorique, *Que fait-on pour apprendre ?* et *Que fait-on pour enseigner ?*
 - Pour le champ pratique, *Apprendre comment ?* et *Enseigner comment ?*
- Engage un/des apprenant(s) et (généralement) un enseignant.

Modéliser l'enseignement-apprentissage

Nous résumons ces différents points dans le tableau suivant :

Tableau 1. Points inhérents à une démarche pédagogique d'enseignement-apprentissage

| | | |
|------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Théories de l'apprentissage | Théories de l'enseignement |
| | Qu'est-ce que l'apprentissage ? | Qu'est-ce que l'enseignement ? |
| Niveau théorique | Que fait-on pour apprendre ? | Que fait-on pour enseigner ? |
| Niveau pratique | Apprendre comment ? | Enseigner comment ? |
| | Activité des apprenants | Activité de l'enseignant |

Le caractère figé de ce tableau ne doit pas faire oublier la réalité pédagogique qu'il retranscrit, c'est-à-dire la mise en corrélation de l'ensemble des points qu'il mentionne : les théories de l'enseignement ne doivent pas masquer celles de l'apprentissage, le versant théorique ne doit pas ignorer le versant pratique, l'activité de l'enseignant ne doit pas éclipser celle des apprenants, et vice versa.

Ce tableau comporte plusieurs entrées, et nous venons de signaler la nécessité d'aborder en synergie l'ensemble des points le constituant. Cependant, afin d'envisager une situation d'enseignement-apprentissage, l'adoption d'un point de vue implique nécessairement de faire le choix de l'une de ces entrées.

Pour notre part, l'entrée que nous choisissons ici est celle de l'*activité des apprenants*, car, *in fine*, de ces derniers dépend la réalisation ou non de l'apprentissage. Reboul (2001 : 12) indique bien qu'« apprendre n'est pas, mais pas du tout, un verbe passif. [...] Apprendre est un acte, un acte que le sujet exerce sur lui-même ». Nous privilégions ainsi la question théorique *Que fait-on pour apprendre ?*, et la question pratique *Apprendre comment ?* qui lui est relative : la « théorie » et la « pratique » doivent rester en constante interaction (*cf. infra*, figure 1, « Démarche d'enseignement-apprentissage. Optique pédagogique de recherche »). De la même façon que la théorie ne peut supplanter la pratique, cette dernière a besoin d'assises théoriques pour être

efficace. Comme le souligne Rivenc (2000 : 24) : « La recherche suppose une constante *interaction* entre le *laboratoire*, le *terrain*, l'*action de formation* et la *production d'outils de travail*. [...] La didactique des langues et des cultures est –et restera sans doute– le domaine d'*un empirisme créateur*, s'efforçant de concilier la rigueur de l'observation et les intuitions de l'imagination ».

Apprendre quoi ?

Parler une langue maternelle devient une routine pour la majorité des êtres humains. La mise en place de cette routine a *cependant* nécessité, pour chacun de nous qui parlons maintenant, l'apprentissage puis l'automatisation de certains savoir-faire bien concrets. Nous parlons notre langue maternelle aussi naturellement que nous portons un verre d'eau à la bouche pour en boire une gorgée, fumons une cigarette (si nous sommes fumeurs) ou encore conduisons une voiture (si nous pouvons conduire). En revanche, si nous ne sommes pas fumeurs, fumer va s'avérer difficile pour nous, ainsi que conduire si nous ne sommes pas conducteurs.

Ces analogies générales entre l'apprentissage d'une langue et d'autres apprentissages permettent, d'une part, de nous interroger sur la mise en place de routines dans les savoir-faire qu'implique l'acte de parler. Elles permettent, également, de nous demander si ces routines sont spécifiques à l'apprentissage d'une langue ou si elles sont communes à l'ensemble des apprentissages (Skehan, 1998 ; Lightbown et Spada, 2006 : 23).

Considérer s'il y a, ou non, des différences fondamentales entre l'apprentissage d'une langue et un autre apprentissage est crucial si l'on souhaite se positionner par rapport à la question *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. En effet :

- Un point de vue positif sur cette question (= il y a des différences) mettrait en avant les caractéristiques propres à l'objet de l'apprentissage² (une langue ou un autre savoir-faire) et minimiserait l'importance de la démarche d'apprentissage.
- Au contraire, un point de vue négatif sur cette question (= il n'y a pas de différence) mettrait en avant l'importance de la démarche d'apprentissage et minimiserait les spécificités de l'objet de l'apprentissage.

Certains chercheurs signalent l'importance de la place que l'on doit attribuer au sujet apprenant dans une théorie de l'apprentissage. Young (1990 : 532), par exemple, insiste ainsi sur le fait que « puisque l'univers particulier qui nous concerne ici est celui de l'apprentissage des langues par des êtres humains, il nous faut, pour l'aborder, trois théories générales : premièrement une théorie

Modéliser l'enseignement-apprentissage

de l'apprentissage, deuxièmement une théorie linguistique et, troisièmement, une théorie de l'homme ». Elle propose donc « que soit pris en considération dans la classification des méthodes le modèle de l'homme qui sous-tend chacune d'entre elles. En effet, c'est souvent au niveau du modèle de l'homme que l'on trouve des confusions profondes » (1990 : 532). Reboul (2001 : 17) abonde dans ce sens lorsqu'il avance : « Se poser la question 'Qu'est-ce qu'apprendre ?' revient en définitive à se demander : 'Qu'est-ce que l'homme ?' ». Ainsi, un modèle de l'apprentissage ne pourrait aller sans un modèle de l'homme, au risque de présenter des lacunes.

Par ailleurs, pour l'apprentissage, accorder plus d'importance soit à l'objet, soit à la démarche, pourrait dépendre essentiellement du modèle théorique dans lequel on s'inscrit. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue, Young indique :

« Le rôle qu'on attribue à la linguistique dans l'enseignement des langues dépend étroitement de la vision que l'on peut avoir de l'éducation. Tant que l'on met l'accent sur la langue, que l'on considère que c'est celle-ci qui est l'élément le plus important dans l'enseignement des langues, il va sans dire que la linguistique a une place privilégiée. Pour ceux qui considèrent, au contraire, que l'élément le plus important dans l'apprentissage des langues, c'est celui qui apprend, la linguistique ne peut avoir qu'un rôle minime » (1990 : 596).

Cet auteur justifie sa position comme suit :

« Si une théorie de l'apprentissage des langues peut jeter quelques lumières sur des phénomènes linguistiques, en revanche, il n'est pas évident pour nous [...] que la linguistique puisse jeter des lumières sur l'apprentissage des langues. La raison en est simple. L'apprentissage des langues est un cas particulier de l'apprentissage en général. Celui-ci doit être rattaché non pas à la linguistique, mais à l'éducation. Une fois qu'une théorie générale de l'apprentissage existe, il importe de chercher comment elle peut s'appliquer dans des cas plus spécifiques » (1990 : 588-589).

Bruner (2002 : 157-159) rejoint cette position pour ce qui est de l'apprentissage de la langue maternelle par les enfants : la description linguistique ne sert pas, et l'« on doit porter son attention sur les savoir-faire préalables d'ordre sensoriel, moteur, conceptuel, social, dont la coordination rend le langage possible » (2002 : 159).

Pourquoi apprendre et apprendre pour quoi ?

Objectifs et finalités de l'apprentissage

Dans la définition que Rebol donne de l'apprentissage, la finalité est un élément essentiel dont on ne peut faire l'économie. Il définit l'apprentissage comme « l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête » (2001 : 41). Cette question de la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère par des apprenants est pertinente dans l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage. Elle l'est d'autant plus si elle conditionne les moyens pour fixer les objectifs de l'apprentissage.

A terme, l'objectif (hypothétique) des apprenants peut être de pouvoir parler la langue étrangère comme la parle un natif (Cook, 2001 : 177) ; autrement dit, pouvoir s'approprier cette langue étrangère comme ils se sont appropriés leur langue maternelle. Cependant, force est de constater que, dans le cas d'un apprentissage commencé à l'âge adulte, cet objectif est rarement atteint. Seulement quelques apprenants accèderaient à un haut degré de maîtrise d'une langue étrangère. Han, qui se fonde sur les travaux de Selinker (1996³), indique qu'aucun apprenant adulte de langue étrangère ne peut espérer atteindre la compétence d'un locuteur natif dans la langue cible (2004 : 15-16) Néanmoins, la maîtrise d'une langue étrangère doit s'inscrire dans une pratique toujours plus proche –en quantité et en qualité– de celle d'un natif. Par *maîtrise de la langue*, nous entendons *pouvoir utiliser la langue*, et non simplement *avoir une connaissance de la langue*.

La fin et les moyens de l'apprentissage

Par ailleurs, si le versant de l'enseignement fixe, on le comprend, les objectifs de l'enseignement, une des tâches de l'enseignant doit être d'aider les apprenants à développer et à diversifier leurs stratégies d'apprentissage. Pour cela, l'objectif de l'enseignant en classe ne doit pas être seulement d'obtenir les *bonnes* réponses, mais de travailler avec les apprenants pour qu'ils mettent en œuvre les processus par lesquels ils pourront atteindre, par eux-mêmes, ces bonnes réponses.

Il semble donc avisé de favoriser l'usage d'un modèle d'apprentissage qui prenne en considération non seulement la maîtrise de l'objet de l'apprentissage, mais surtout le travail des apprenants sur leur propre façon d'apprendre.

Apprendre à apprendre

Dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement-apprentissage, quel degré d'importance accorder à la démarche (cognitive) d'apprentissage et à l'objet (linguistique) de l'apprentissage ? Les adjectifs « cognitive » et « linguistique » employés ici caractérisent peut-être trop, respectivement, la *démarche* et l'*objet* : la première n'est certes pas seulement cognitive, et le second, pas seulement linguistique. Cette présentation permet toutefois de prendre position et d'orienter déjà une hypothèse de recherche dans laquelle l'apprenant est réellement un sujet-agissant dans son apprentissage. En ce sens, Reboul (2001 : 11) fait référence à Protagoras et indique :

« En sortant de son enseignement [(= celui de Protagoras)] on devenait autre ; non pas plus instruit, ou plus habile, ou plus éclairé, mais « autre ». Autre : c'est-à-dire soi-même, mais soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style et son propre visage. Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre. Apprendre à être, enfin, nous révèle le véritable substantif du verbe apprendre, l'éducation » (nous soulignons).

Pour les apprenants, pouvoir apprendre à apprendre représente le début de leur autonomie sur l'enseignant : « Avoir 'bien' appris, qu'est-ce, sinon avoir acquis une maîtrise permettant de se passer de maître ? Apprendre à, dans tous les domaines, c'est apprendre la chose la plus utile mais aussi la plus difficile ; c'est apprendre à faire ce qu'on veut » (Reboul, 2001 : 58). Cette position diffère largement de celle d'apprendre l'objet-langue en soi. Dans ce deuxième cas, l'autonomie est plus difficile à gagner puisque les apprenants restent dépendants de l'enseignant pour la suite de leur apprentissage. De plus, si l'apprentissage est focalisé sur l'objet, l'enseignant ne peut pas être sûr que les apprenants comprennent le sens de ce qu'ils font. Evoquant la notion de méthode, Reboul (2001 : 57) souligne :

« La méthode n'est vraiment éducative que si le sujet en comprend la nécessité. S'il ne voit pas le but des exercices de détails, [...] ceux-ci ne sont que des corvées qui risquent non seulement de le dégoûter d'apprendre mais plus encore de l'aliéner dans le conformisme ; tout exercice devient dommageable dès lors qu'on n'en comprend plus l'enjeu, dès qu'on est privé de voir à quoi l'on s'exerce. Reste également que le but de l'apprentissage méthodique n'est pas seulement d'acquérir tel

savoir-faire, mais de pouvoir trouver sa propre méthode, d'apprendre à apprendre. »

Objectif et paliers d'apprentissage

Pour le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq et al., 2003 : 139-140), le terme « interlangue » désigne :

« La nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel. »

L'interlangue représente donc un stade intermédiaire –et largement évolutif– entre le niveau de maîtrise en langue étrangère d'un apprenant débutant et la maîtrise future (et donc hypothétique) de cette même langue par ce même apprenant. L'interlangue est, par ailleurs, abondamment nourrie par le système-langue ressource⁴ des apprenants.

La notion d'interlangue nous semble donc appropriée pour interpréter ce qu'est la langue de l'apprenant dans une optique descriptive et postérieure à un apprentissage donné. Nous admettons :

- Que les apprenants se fondent sur leurs langues ressources pour formuler des hypothèses de fonctionnement dans la langue cible.
- Que l'enseignant tienne compte de ce fait lorsqu'il enseigne.

En revanche, l'interlangue n'est pas une notion satisfaisante en terme d'objectif d'apprentissage, car elle représenterait –et justifierait– l'élaboration par les apprenants d'un système intermédiaire. Si un tel système permet une certaine capacité à communiquer dans la langue cible, la dénomination même d'*interlangue* indique bien que cette maîtrise n'est pas, à proprement parler, une partie de la langue cible. Elle est plutôt de l'ordre d'un état langagier « bancal » situé entre la langue maternelle et la langue cible.

Dès lors, nous reconnaissons, d'une part, la présence tacite de la notion d'interlangue au cœur de tout apprentissage et de tout enseignement des langues et, par ailleurs, ses apports positifs dans les tâches respectives des apprenants et de l'enseignant. Nous suggérons cependant que, s'il vise –idéalement et à

Modéliser l'enseignement-apprentissage

terme– la maîtrise totale d'une langue cible, l'enseignement-apprentissage doit être envisagé, non pas dans l'optique d'acquérir une interlangue, mais dans celle de la construction d'une *compétence globale* par les apprenants⁵.

Un modèle d'enseignement-apprentissage des langues qui inclut, à côté de considérations d'ordre cognitif, des considérations essentielles d'ordre linguistique, diffère tangiblement d'un modèle dont les fondements reposent exclusivement sur la démarche d'apprentissage. Il s'agirait tout simplement d'un style de modèle tout à fait différent. Les considérations d'ordre linguistique sont bien entendu importantes dans l'application d'un quelconque modèle d'enseignement-apprentissage des langues mais, dans la salle de classe, elles requièrent :

- Soit de fonctionner sur la proximité des langues (Borg, 2001 : 66).
- Soit que l'enseignant connaisse la langue maternelle de ses apprenants.

Autrement dit, si une composante linguistique importante constitue la base d'un modèle d'*enseignement-apprentissage*, cela peut nuire à la stabilité de ce modèle dans certains contextes d'*enseignement-apprentissage* : hétéroglotte éloigné, classe hétérogène, par exemple. Dans ces contextes, le modèle devient tout de suite moins efficace car il est moins universel qu'un modèle qui se fonde sur une démarche (= capacité humaine) d'apprentissage.

Apprendre comment ?

L'une des interrogations qui oriente notre propos concerne les processus d'apprentissage. Pouvoir répondre à la question *Que fait-on pour apprendre ?* permettrait de dégager des apports pour une théorie de l'apprentissage, à laquelle pourrait être rattachée une théorie de l'enseignement (*Que fait-on pour enseigner ?*). Ces deux questions font respectivement écho, au niveau pratique, aux questions :

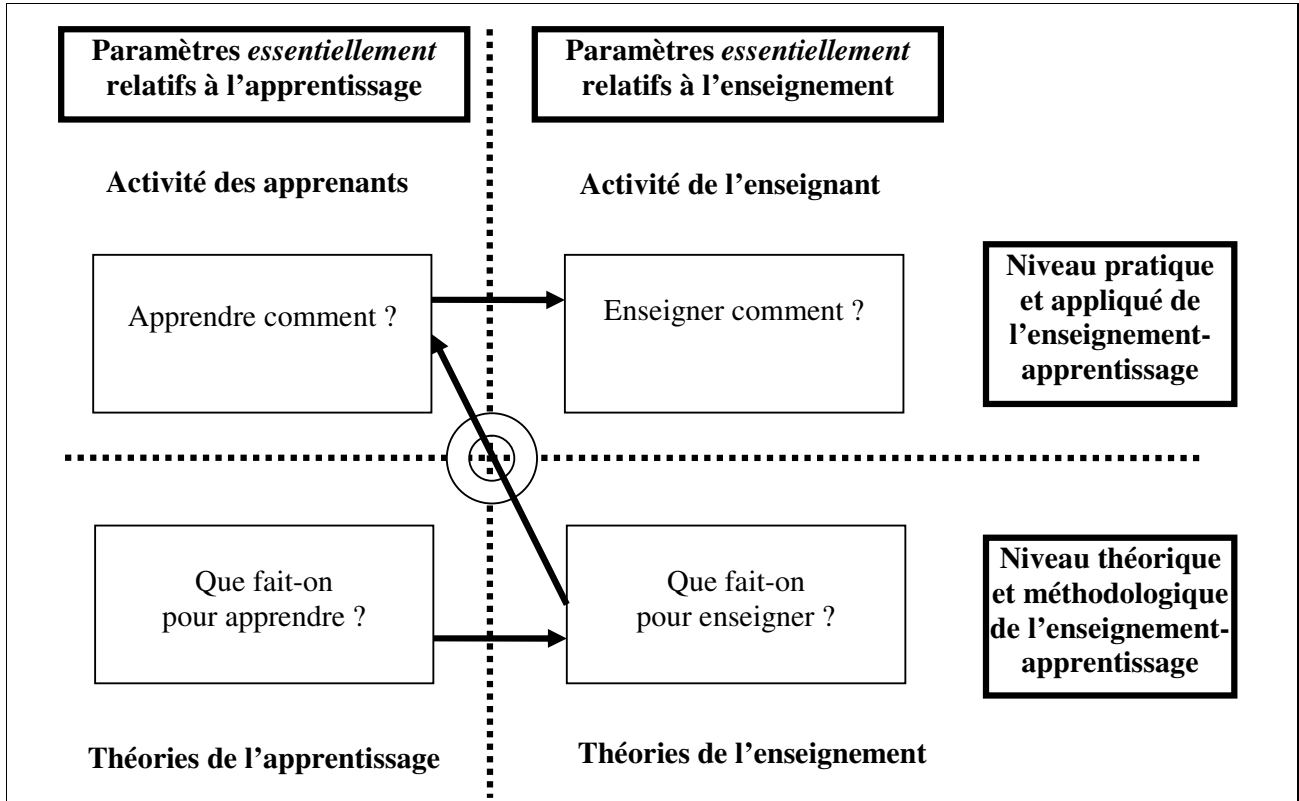
- (1) *Apprendre comment ?* qui permettrait de définir dans quelles activités les apprenants doivent être engagés pour apprendre (une langue étrangère).
- (2) *Enseigner comment ?* qui permettrait de définir comment l'enseignant peut opérer pour engager les apprenants dans le type d'activités supposées à la suite de la question (1).

Répondre à la question (2) représente donc l'aboutissement (et non le point de départ) d'une réflexion « théorico- → pratique » sur « l'enseignement- → apprentissage ».

Modéliser l'enseignement-apprentissage

Dans une optique de recherche, ce parcours de réflexion, ainsi que sa dynamique, peuvent être représentés comme suit :

Figure 1. Démarche d'enseignement-apprentissage (Optique pédagogique de recherche)



Dans la figure 1, le terme « essentiellement » (« Paramètres *essentiellement* relatifs à l'enseignement ou à l'apprentissage ») permet de nuancer la nature des paramètres concernés car, dans une situation d'interaction entre les apprenants et l'enseignant, il est bien évident que les facteurs relatifs à l'un des deux versants d'une situation d'enseignement et d'apprentissage influencent nécessairement l'autre versant. En ce sens, les lignes en pointillés sont largement perméables, et la réflexion que suscite chacune des questions subit les influences des trois autres en même temps qu'elle les influence.

Conclusion : Modèle dynamique d'enseignement-apprentissage des langues

Un modèle d'apprentissage des langues étrangères, pour être légitime (c'est-à-dire conforme à ce que sa dénomination lui confère), doit permettre de (dé)montrer des hypothèses sur les processus impliqués – ou au moins de formuler des hypothèses plausibles. Autrement dit, un tel modèle doit rendre

Modéliser l'enseignement-apprentissage

compte de ce qu'*est* l'apprentissage. Pour être complet, il doit inclure l'ensemble des facteurs concomitants et/ou en interaction avec l'apprentissage, en particulier ceux liés à l'enseignement.

C'est déjà une vaste entreprise que de référencer tous ces facteurs dans un modèle qui implique :

- L'interaction humaine.
- Une matière d'enseignement-apprentissage.
- Des facteurs circonstanciels.

Par ailleurs, une fois achevé, ce référencement ne suffirait pas à envisager toutes les problématiques liées à l'élaboration d'un tel modèle. En effet, parce que la plupart des paramètres d'une situation d'enseignement-apprentissage sont liés à l'humain, un modèle figé ne peut pas rendre compte de la diversité humaine, qui est de deux ordres :

- La diversité nécessairement inhérente à une multiplicité d'humains.
- La diversité dans la nature des opérations et des processus que réalise chaque humain, dans une situation et à un moment donnés.

De fait, un modèle qui serait exhaustif dans la description d'une situation d'enseignement-apprentissage, mais qui serait « statique », ne pourrait pas rendre compte de la réalité de l'apprentissage. Pour ce faire, un modèle doit prendre en considération, au-delà des variables, les variations des situations d'apprentissage : il doit être dynamique.

Notes

1. Pouvoir parler une langue n'implique pas *ipso facto* que l'on puisse l'enseigner. Comme l'indique Reboul (2001 : 111) : « La compétence de l'enseignant est double ; il sait ce qu'il enseigne et il sait comment l'enseigner. S'il y a une pédagogie, c'est parce qu'il ne suffit pas d'être Chinois pour savoir enseigner le chinois ».
2. Nous utilisons généralement le mot « objet » (de l'apprentissage) pour signifier ce qui constitue « la matière étudiée ».
3. Selinker, L., *Research proposal for grant application submitted to the British Library*, 1996.
4. Nous développons cette notion dans Sagaz (2005). Nous appelons « systèmes-langues ressources » les systèmes correspondants aux langues que les apprenants maîtrisent à des degrés divers (y compris leur langue maternelle) et qui peuvent

Modéliser l'enseignement-apprentissage

les aider dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les systèmes ressources peuvent notamment avoir comme fonction d'être des « systèmes auxiliaires » ou des « systèmes intermédiaires ».

5. La construction d'une « compétence globale » met en avant, entre autres, la complexification du système cognitif (et donc langagier) de l'apprenant au fur et à mesure de sa progression dans l'apprentissage de la langue cible. Pour la notion de « compétence globale », cf. Sagaz (2007).

Références

- BORG, S. (2001) *La notion de progression*. Paris : Didier.
- BRUNER, J. S. (2002) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- COOK, V. (2001), *Second language learning and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Clé international.
- HAN, Z.-H. (2004), *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. (2006), *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press.
- REBOUL, O. (2001) *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : PUF.
- RIVENC, P. (2000) *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*. Paris : Didier Erudition / Mons : CIPA.
- SAGAZ, M. (2005), « De l'utilisation et des rôles des langues ressources des apprenants de langue étrangère ». *ICU Language Research Bulletin*, volume 20, International Christian University, 51-62.
- SAGAZ, M. (2007), *Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques*, thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail, 616 p.
- SKEHAN, P. (1998), *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- YOUNG, R. (1990) *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques diverses*, thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, 850 p.