



ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES

SECTION DE FRANCAIS

**SYLLABUS DE BL'ECUE : ACQUISITION ET
APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE
(30H)**

**CLASSE : MASTER 1 EN LANGUES AFRICAINES :
OPTION KIRUNDI**

Par

Pr Rémy NSENGIYUMVA

Table des matières

Avant-propos	iii
Objectif général du cours	v
Organization du cours	v
Bref contenu du cours	v
Méthodologie d’enseignement	vi
Supports pédagogiques	vi
Modes d’évaluation	vi
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : LES THEORIES D’APPRENTISSAGE ET DIDACTIQUE D’UNE LANGUE	2
1.1. Le courant béhavioriste	2
1.2. Le courant cognitiviste	3
1.3. Le courant constructiviste.....	4
1.4. Le courant socioconstructiviste.....	5
1.5. La théorie innéiste	6
CHAPITRE II : LES METHODOLOGIES D’ENSEIGNEMENT DE LANGUES	7
2.1. La méthodologie traditionnelle	7
2.2. La méthodologie directe	7
2.3. La méthodologie audio-orale (MAO).....	8
2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV).....	8
2.5. L’approche communicative	9
2.6. L’approche actionnelle	9
CHAPITRE III : L’ACQUISITION D’UNE LANGUE SECONDE A L’ECOLE MATERNELLE	11
3.1. Le rôle de l’enseignant dans l’acquisition d’une langue seconde	11
3.2. Le bain de langue	11
3.3. La compréhension orale.....	13

3.4. Le paysage sonore d'une langue	13
3.5. La discrimination et la mémorisation	14
3.6. La mnémotechnique	14
3.7. La production orale	17
3.8. L'interlangue.....	18
Conclusion	20
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	21

Rémy Nsengiyumva est Professeur Associé à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques internationales. Il est aussi chercheur au sein du centre de recherche CRELS de l'Ecole Normale Supérieure du Burundi, du CLA de l'Université Franche-Comté de Besençon, SOLIDILAF de l'Université Cheikh Anta Diop. Ses centres d'intérêt relèvent principalement des questions de l'éducation, de la formation des formateurs, l'élaboration des programmes et la didactique des langues.

Avant-propos

Le cours d'Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère est indispensable dans la compréhension de l'évolution de la langue. Son contenu a pour objet de former les étudiants de Master 1 en Langues Africaines et Enseignement (LAE), option : Kirundi aux différentes théories d'acquisition d'une langue étrangère sans oublier les différentes méthodologies envisageables pour enseigner une langue.

Descriptif de l'ECUE

Processus	Paramètres	Description
Élaboration	Titre de l'ECUE	Acquisition et Apprentissage d'une langue étrangère
	Objectif général	Décrire le processus d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde.
	Objectifs spécifiques	A la fin du cours, l'étudiant doit être capable de : -Décrire les types de bilinguismes et les niveaux de compétences linguistiques ; -Etablir la relation entre apprentissage, cognition et affectivité ; -Analyser les effets de l'expérience bilingue.
	Pré requis	Avoir les notions de base en sociolinguistique et en didactique des langues.
	Organisation de l'ECUE	VHP : 30H ; CM : 20 H ; TP : 10H.

	Bref contenu de l'ECUE	Le cours différencie notamment les notions de base « langue première » et « langue seconde ». Sur base des domaines et des niveaux d'utilisation, il clarifie les types de bilinguisme. En fin de compte, ce cours met en exergue les mécanismes d'acquisition de la langue seconde, tout en expliquant les formes d'activation « on-off » et « en continuum » et les effets y relatifs.
	Références bibliographiques	<p>- ADESOPE, O. et al. 2010. A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. <i>Review of Educational Research</i>, 80, 2, pp. 207-245.</p> <p>- BIALYSTOK, E., & CRAGO, M. (Eds.). 2007. <i>Language acquisition and bilingualism: Special issue of Applied Psycholinguistics</i>. NewYork : Cambridge University Press.</p> <p>- BIALYSTOK, E., LUK, G., PEETS, K., YANG, S. 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and</p>
Méthodologie et supports pédagogiques	Méthodologie	Active et participative
Supports		Un ordinateur, un rétroprojecteur, syllabus.
Modes d'évaluation	Evaluation formative	TP : 40%
Evaluation sommative		Examen : 60%

Objectif général du cours

L'étudiant doit être capable d'analyser les différentes théories relatives à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde.

Objectifs spécifiques

A la fin de ce cours d'Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère, l'étudiant de Master 1 en Kirundi doit être capable de :

- expliquer les principaux concepts et théories en acquisition des langues étrangères et secondes ;
- appliquer les concepts et les théories à des situations concrètes de l'apprenant ;
- Définir la méthodologie et les méthodes appropriées pour apprendre une langue.

Prérequis : Les prérequis nécessaires doivent être acquis dans le cours de Didactique des langues et Pédagogie générale

Organization du cours

Le cours d'Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère a 2 crédits avec un volume horaire total de 30 H. La partie théorique occupe 10 H et les travaux dirigés 20H.

Bref contenu du cours

Le cours présente les principales théories d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère et décrit les mécanismes d'apprentissage linguistique qui leur sont liés.

Après une brève présentation des courants théoriques de l'apprentissage des langues, le cours décrit aussi les méthodologies permettant d'acquérir une langue. Les théories dites béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme et innéisme seront approfondies. Ces théories seront mises en lien avec des méthodes et des exercices dédiés à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Une comparaison est ensuite établie entre les méthodes actives et non actives suivie d'une réflexion sur les méthodes les plus appropriées pour aborder les théories et les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

Méthodologie d'enseignement

La méthodologie d'enseignement qui est préconisée par ce cours d'Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère est la suivante :

Les étudiants travaillent de manière collaborative sur les différentes tâches proposées. Ils sont invités à enrichir leurs connaissances par le recours systématique à leur expérience personnelle, la recherche de bibliographie complémentaire, des travaux d'autres auteurs ou encore des comptes rendus de lectures personnelles.

Après la synthèse des travaux en groupes, il sera question de proposer des corrigés aux différentes tâches en y apportant quelques théories sur l'acquisition d'une langue. C'est la Pédagogie active et participative qui est envisagée.

Une partie du cours est consacrée à la présentation des mécanismes d'apprentissage d'une langue et des théories de référence. Ces exposés seront complétés par des travaux de recherche et d'analyses de documents linguistiques selon une méthodologie interactive et collaborative.

Supports pédagogiques

Les supports pédagogiques sont les polycopies, les ouvrages, le power point et le syllabus.

Modes d'évaluation

Deux modes d'évaluation sont proposées. Il s'agit d'une évaluation formative (travail écrit qui sera donné en cours d'enseignement-apprentissage) et l'évaluation sommative (examen écrit qui sera effectué à la fin du cours). Les deux travaux sont respectivement évalués à 40% et 60%. L'examen de la 2^e session est pondéré à 100%.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Beaucoup d'élèves arrivent à l'école maternelle en ne parlant que la langue de leurs parents. Construire le bilinguisme des élèves demande, de la part des enseignants, une attention particulière du processus d'acquisition d'une langue seconde permettant de mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage.

La pédagogie du langage à l'école maternelle se rapproche de la didactique du français langue étrangère : le langage est approché par ses usages et s'apprend en situation. Mais on n'enseigne pas une langue seconde en immersion comme on enseigne une langue étrangère. L'enfant apprend et l'enseignant le guide.

CHAPITRE I : LES THEORIES D'APPRENTISSAGE ET DIDACTIQUE D'UNE LANGUE

Ce chapitre décrit les différentes théories de l'apprentissage qui nous aident à mieux définir comment se déroule le processus d'apprentissage chez les individus. Il présente les grandes théories de l'apprentissage notamment les courants béhavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste et les principes fondamentaux qui dérivent de ces courants et qui sont à la base de différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il fournit aussi les concepts et les modèles dont l'enseignant peut se servir dans le but de mettre en place des méthodologies et des pratiques pédagogiques bien cohérentes et solides.

1.1. Le courant béhavioriste

Le courant béhavioriste a été initié par Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), dont les travaux en laboratoire sur le conditionnement des animaux sont bien connus. Le terme béhaviorisme a été toutefois introduit par le psychologue américain John Broadus Watson (1878-1958) au début du XX^e siècle (1913).

John Broadus Watson (1913) s'est inspiré des travaux de Pavlov. Il a remarqué que des réactions innées, inconditionnées peuvent être déclenchées par des stimuli non naturels et arbitraires et qu'à force de répétitions ce processus d'association mène à la construction d'un nouveau réflexe conditionné.

Watson (1913) développe la théorie psychologique du « stimulus-réponse » ou « conditionnement classique ». Pour Watson, l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de l'environnement. Le résultat peut être positif avec des récompenses ou négatif avec des punitions. De plus, les nouvelles conduites acquises par le mécanisme du conditionnement continuent à se manifester lorsque les stimuli appropriés continuent d'être présentés. (Ndiaye, 1997).

Selon la théorie du conditionnement opérant de Skinner la capacité d'apprentissage dépend des interactions entre l'organisme et son environnement (Gaonac'h, 2006). Pour Skinner, on peut faire apprendre des réponses qui ne sont pas innées à un individu car il participe activement au processus d'apprentissage, en observant les conséquences de ses actes et en recevant des renforcements (Altet, 199). A force de répétitions et grâce à des renforcements positifs ou

négatifs, l'individu parvient à acquérir de nouveaux comportements par conditionnement de nouveaux automatismes (Defays, 2003).

Ce courant propose un enseignement programmé qui est la technique pédagogique découlant de la théorie du conditionnement. Cette technique pédagogique consiste à découper la matière enseignée en très petites étapes. Chaque étape apporte une information nouvelle visant à conduire l'élève à produire une réponse.

Ce qui est important selon cette technique est qu'à chaque fois que l'élève fournit une réponse, il reçoit une vérification immédiate (renforcement positif ou négatif) et elle est suivie par la présentation de nouveaux fragments de savoirs et de nouvelles questions (Gaonac'h, 2006). Le courant behavioriste a donné naissance à de nouveaux courants théoriques telles que le cognitivisme et le socioconstructivisme.

1.2. Le courant cognitiviste

Les représentants du courant cognitiviste s'opposent au béhaviorisme en essayant d'expliquer le mécanisme des processus cognitifs internes de l'individu pour réaliser les tâches auxquelles il est confronté et considèrent que les acquisitions proviennent d'une activité mentale (Gaonac'h, 1987). Le courant cognitiviste donne naissance à la théorie du traitement de l'information et à l'apprentissage stratégique.

Selon la théorie du traitement de l'information, Gagné (1916-2002) et Ausubel (1918-2008) affirment que l'esprit humain est vu comme un système de traitement de l'information où la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations qui vont être repérés ultérieurement. Gagné décrit différents types d'apprentissage à savoir les habiletés motrices, les séquences verbales, les discriminations, les concepts et la résolution de problèmes. Il défend l'idée que pour acquérir un certain niveau, il faut avoir acquis un niveau inférieur (Gagné, 1968).

Par ailleurs, le psychologue américain Ausubel (1969), considère que pour qu'un apprentissage significatif puisse être établi, divers éléments sont nécessaires afin de créer un ancrage entre les connaissances déjà existantes et les nouvelles connaissances que l'individu aura à assimiler.

Parmi ces éléments, Ausubel souligne l'importance des structurants antérieurs (courts textes, schémas, graphiques) généralement présentés en début d'apprentissage afin de lier les éléments déjà maîtrisés, disponibles dans la structure cognitive de l'individu et les éléments qui feront l'objet de l'apprentissage, et des structurants comparatifs (tableaux croisés, graphes en arbre etc.) qui vont permettre à l'apprenant de créer des liens entre différentes parties du matériel d'apprentissage proposé.

De plus, selon Ausubel le principe de différenciation progressive est aussi très important. Plus précisément, selon ce principe les idées générales liées au contenu que l'on veut enseigner sont d'abord présentées pour établir des différences plus précises (Ausubel 1960).

1.3. Le courant constructiviste

Les constructivistes soutiennent l'idée que la perception des expériences passées de l'individu lui sert de base pour construire et interpréter sa réalité (Kozanitis 2005). Pour les constructivistes, chaque action du sujet en interaction avec l'environnement provoque une modification cognitive. C'est donc à partir des informations tirées de l'action sur le milieu que l'enfant construira ses connaissances nouvelles.

Selon (Defays, 2003), l'approche constructiviste trouve ses fondements dans les travaux de Dewey, du psychologue suisse Jean Piaget, de Jerome Bruner et de Lev Vygotsky. Pour Piaget, les connaissances sont construites successivement, sur la base de lois individuelles qui sont en évolution constante. La modification cognitive, l'apprentissage qui dérive de l'établissement des rapports entre les données extérieures et les représentations, s'établit selon trois processus :

- a) L'assimilation des données extérieures qui sont ajustées pour correspondre aux représentations internes (les schèmes) ;
- b) l'accommodation : si cette assimilation n'est pas possible, ce sont inversement les schèmes mentaux qui s'ajusteront aux données extérieures, et qui pourront ainsi s'améliorer, s'enrichir ;
- c) l'équilibration majorante : si la disparité entre les données extérieures et les représentations mentales est trop importante (au point de provoquer un déséquilibre), ces

dernières seront restructurées en vue de construire des schèmes plus puissants qui tiennent compte des nouvelles données.

Bruner (1966) développe aussi une théorie constructiviste reposant sur deux principes : le principe selon lequel la connaissance n'est pas passivement reçue de l'environnement, mais individuellement et activement construite par l'apprenant et le principe selon lequel l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification. La structure de schèmes mentaux devient donc de plus en plus complexe compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement.

1.4. Le courant socioconstructiviste

Les socioconstructivistes s'inscrivent dans la lignée du constructivisme. Pour eux et comme les constructivistes, les connaissances sont construites et non transmises et nécessitent une pratique réflexive. Mais, ils mettent l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.

Selon toujours les socioconstructivistes, les capacités cognitives de l'être humain se développent dans sa vie sociale et dans l'interaction avec son milieu (Rivenc, 2003), d'où le rôle majeur attribué au contexte social dans l'apprentissage.

Pour Piaget et Vygotsky, ils proposent deux approches différentes. Pour Piaget l'individu assimile d'abord seul des connaissances et les fait travailler par la suite avec d'autres individus. (Cameron, 2001). Par contre, pour Vygotsky l'individu assimile d'abord des connaissances avec l'aide de quelqu'un, puis seul. Selon Vygotsky, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut faire et comprendre beaucoup plus que ce qu'il peut faire ou comprendre seul (Cameron, 2001).

Cet échafaudage fourni par l'adulte doit constituer un soutien temporaire, nécessaire jusqu'à ce que ces nouveaux processus mentaux soient pleinement développés et puissent être utilisés par l'enfant sans aucune aide extérieure.

Selon Bruner (1983), l'aide de la part de l'adulte consiste à susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant sur les exigences de la tâche, à simplifier la complexité de la tâche en prenant en charge les éléments qui excèdent les capacités initiales de l'enfant, en l'incitant à dépasser un succès

obtenu et se risquer à un niveau supérieur, à souligner les caractéristiques dominantes pour l'exécution de la tâche et de procurer une information sur l'écart existant encore entre la production réalisée et la production souhaitée, à rendre la recherche de la solution d'un problème moins « périlleuse » ou moins éprouvante et à présenter des modèles de la production souhaitée.

Ainsi, le présent chapitre vient de montrer la part des courants théoriques dans la formation de l'élève. Le chapitre qui suit développe les différentes méthodologies employées par l'enseignant pour former l'apprenant.

1.5. La théorie innéiste

Les sciences cognitives se sont emparées du débat inné-acquis au sujet du langage. La théorie du linguiste américain Noam Chomsky repose sur la thèse selon laquelle la faculté de langage est déterminée par la biologie humaine.

Cette thèse a suscité de vifs débats depuis 60 ans. L'ouvrage examine ces débats, en passant en revue les données empiriques pertinentes, notamment sur l'acquisition du langage chez l'enfant, les sourds-muets et les troubles du langage.

En 1957, Noam Chomsky, connu sous le nom de « Père de la linguistique », publie le livre *Structures syntaxiques*. Il y affirme que le langage humain vient d'une capacité innée et qu'il existe une grammaire universelle. Selon lui, il existe une mise en forme syntaxique commune à toutes les langues.

Activité :

1. Quel est le profil de l'enseignement dispensé au 4^e cycle de l'ECOFO et au PF
2. Quelles sont les connaissances ou courants théoriques des enseignants de l'école fondamentale ?
3. Quel est courant qui vous paraît le plus intéressant et que vous aimerez développer lors de votre formation ?

CHAPITRE II : LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES

Ce deuxième chapitre s'intéresse à la succession chronologique des différentes méthodologies d'enseignement des langues depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Nous présenterons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué ce domaine afin de montrer comment les principes des grands courants théoriques s'y reflètent.

2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a dominé le milieu du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle. Cette méthodologie vise la maîtrise. Le manuel utilisé, appelé aussi « professeur en papier », servait de guide dans l'ensemble du processus d'enseignement.

Après un temps de lecture et de commentaires métalinguistiques, le professeur présentait la règle ou le lexique qui faisait l'objet de la leçon et faisait faire des exercices de compréhension, de mémorisation, d'application, puis de traduction (Defays, 2003). Le but de ce type d'enseignement n'est pas la communication, mais la formation intellectuelle et littéraire de l'apprenant à qui est attribuée « la place du mort » car le processus d'enseignement « est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir » (Houssaye, 1993).

2.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers les années 1900 sous l'influence, entre autres, du courant béhavioriste et dans une tentative de détachement du processus indirect de traduction. Selon Puren (1998), cette méthodologie est « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des Langues puisqu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, de ses intérêts, de ses besoins et ses capacités. La langue est enseignée de manière inductive et souvent implicite. On met l'accent sur le langage courant et oral, l'écrit n'intervenant que longtemps après (Defays, 2003).

Avec la méthode directe, la lecture littéraire est réhabilitée mais en donnant à l'élève une place de lecteur actif qui lira plus tard, comme l'école lui a appris à le faire. De sa part, l'enseignant montre, à l'aide d'objets, d'images ou des dessins au tableau, mime et utilise seulement la langue cible. Par un jeu de questions-réponses, l'enseignant va inciter l'élève à s'autocorriger. L'enseignant occupe toujours une position centrale dans le cours car il sert de modèle à l'apprenant.

Bien que les méthodes directes proposent un renouvellement des pratiques d'enseignement, elles n'ont pas pu dépasser la conception traditionnelle de la grammaire scolaire. En outre, le processus d'acquisition de la langue étrangère était vu comme identique à celui de l'acquisition de la langue maternelle, alors que les conditions cognitives, sociales et linguistiques ne sont pas les mêmes (Defays 2003).

2.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale (MAO), développée aux États Unis dans les années 60, souligne l'importance de la pratique du langage et surtout de la forme orale appuyée sur des dialogues stéréotypés afin de conduire l'apprenant à produire des comportements de langage les plus proches possible de situations réelles.

Le renforcement systématique intensif, des mécanismes fondamentaux de la langue par des exercices proposés à l'élève doit le conduire à produire des réponses exactes par imitation et par vérification immédiate de ses productions.

2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Même si la méthodologie SGAV, développée en Europe, a des traits semblables à la méthodologie MAO, le fait qu'elle vise à enseigner la parole en situation, l'en distingue, d'où l'appellation de méthodologie structuro-globale. Cette méthodologie qui rend compte de l'ensemble de facteurs qui interviennent dans la communication orale comme par exemple le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social (Cuq et Gruca 2005).

La démarche suivie dans le cadre de cette méthodologie commence par une phase de présentation d'un dialogue enregistré, ayant comme objectif la compréhension globale du document, suivie d'une phase d'explication du dialogue, découpé en plusieurs séquences afin que l'élève isole correctement chaque unité sonore.

Ensuite, par la répétition du dialogue la phonétique est corrigée, les structures et le dialogue sont mémorisés. Enfin, par le réemploi des nouveaux éléments appris, dans des jeux de rôle ou des

activités de dramatisation, l'élève arrive à les mémoriser et à les réutiliser spontanément (Cuq et Gruca, 2005).

2.5. L'approche communicative

Avec le passage de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle à l'approche communicative, dans les années 1975, l'objet langue a été remplacé par l'objet communication.

Dans ce cadre, les exercices portant sur la grammaire et le lexique sont remplacés par la mise en place, en classe, de situations de communication empruntées au monde extérieur (Bourguignon, 2006). Sous l'influence de la psychologie cognitive l'apprenant est mis désormais au centre de la relation d'enseignement/apprentissage.

L'enseignant doit donc s'intéresser au profil des apprenants et à leurs stratégies d'apprentissage (Defays, 2003). Dans ce cadre, l'enseignant est considéré comme un modèle, un facilitateur et un guide ayant comme rôle de développer et de maintenir la motivation de l'apprenant face à l'apprentissage et l'emploi de la langue étrangère.

2.6. L'approche actionnelle

L'approche communicative tend à s'appuyer aussi sur une nouvelle approche méthodologique, appelé actionnelle, apparue à la fin des années 90 et au début des années 2000. Une distinction importante sépare les deux approches au niveau de l'action.

De son côté, l'approche communicative prépare l'apprenant aux situations semblables de la vie réelle tandis que l'approche actionnelle amène l'apprenant à réaliser des tâches qui peuvent s'inscrire dans une telle approche comme par exemple des projets d'écriture, la résolution de problèmes ou l'apprentissage coopératif. L'objectif général est de comprendre et de produire un langage parlé et écrit basé sur des règles apprises par induction.

Après ce tour d'horizon des méthodologies de l'enseignement de langues, nous constatons que les enseignants doivent éviter la mise en place de méthodologies incohérentes qui pourraient conduire à l'inefficacité de l'enseignement. Le chapitre montre qu'il serait donc souhaitable que tout enseignant prenne en compte les forces et les limites de chaque méthodologie ainsi que les résultats de l'application des théories au domaine de l'enseignement des langues pour pouvoir

mieux gérer les pratiques professionnelles. Le chapitre qui suit s'intéresse à l'acquisition d'une langue seconde en situation de classe.

Activité : 1. Quelle est la posture de l'enseignement dans chaque méthodologie déjà vue ?

2. Quelles sont méthodologiques qui vous paraissent les plus importantes ?

3. Partant de la succession des méthodologies, peut-on parler d'une rupture ou continuité ?

4. Quelles sont les principales caractéristiques des démarches pédagogiques des enseignants du 4^e cycle et du PF?

CHAPITRE III : L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE A L'ECOLE MATERNELLE

Ce troisième chapitre développe un cas pratique du déroulement de l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école maternelle.

3.1. Le rôle de l'enseignant dans l'acquisition d'une langue seconde

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant guide l'apprenant par des processus d'acquisition de langue. Le modèle verbal de l'enseignant permet à l'apprenant d'avancer dans son apprentissage de la langue et de progresser. Il l'aide plutôt à surmonter les difficultés. Il verbalise toutes les actions et formule les mots et les phrases que l'apprenant va répéter et garder dans sa mémoire.

L'enseignant est un incitateur et un stimulateur de la parole en créant un cadre favorable et rassurant et en proposant des activités langagières motivantes. Il est organisateur et remet en ordre les acquis langagiers. Il permet à l'enfant de progresser par un étayage individualisé pour que celui-ci précise et enrichisse ses énoncés.

C'est l'étayage et l'exigence qui permettront à l'enfant de construire peu à peu un lexique riche, une syntaxe correcte et de plus en plus complexe. La démarche à adopter par l'enseignant peut être la suivante :

- la formulation : elle permet de nommer le monde et la forme normée de la langue ;
- la reformulation : elle permet de rendre possible l'émergence des structures syntaxiques par les interactions et les multiples répétitions de ces structures ;
- la relance : elle permet de faire préciser un propos. C'est par la relance que l'enfant accède progressivement à la complexité.

3.2. Le bain de langue

A l'école maternelle, tout est langage. Mais ce bain de langue est insuffisant pour optimiser l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. Dans l'acquisition d'une nouvelle langue, on distingue l'apprentissage guidé de l'acquisition naturelle ou tout simplement bain de langue.

Lorsque l'enseignement-apprentissage est guidé, l'apprentissage d'une langue est le fruit d'une construction cognitive chez l'enfant. Il permet à l'apprenant d'élaborer progressivement une grammaire en s'appuyant sur sa propre langue et en prêtant attention à la langue qu'il produit. Progressivement, l'apprentissage est conscient et volontaire, l'intelligence y prend part. La pratique et l'entraînement permettent à l'enseignant de créer des automatismes acquis.

Dans l'acquisition linguistique, on apprend une langue étrangère par mécanismes inconscients et réflexes conditionnés, en situation de communication avec ses pairs. Il n'y a pas d'apprentissage, puisque les automatismes créés fonctionnent inconsciemment et ne sont ni transférables ni perfectibles. L'acquisition naturelle passe par la communication.

Mais comment communiquer quand on ne parle pas encore ? Si le désir d'entrer en relation avec ses pairs et de communiquer avec eux est indispensable pour créer l'appétence pour une nouvelle langue, il ne sera pas suffisant pour un apprentissage structuré. Surtout si le modèle qui lui est renvoyé, celui de ses pairs, n'est pas le modèle le plus valide.

Les stratégies d'évitement dans l'acquisition non guidée d'une langue étrangère, l'apprenant préférera des situations qui ne le mettent pas en difficulté. S'il ignore certains mots ou certaines constructions syntaxiques, il préférera des périphrases et aura recours au non verbal. Ce n'est donc pas une stratégie d'acquisition mais une stratégie d'utilisation.

Un aspect qui caractérise l'acquisition de la langue dans des situations de la vie quotidienne est la faible attention à la langue même. Pour l'apprenant, l'important est la communication qui l'intéresse et non l'exactitude formelle de la langue. Pas de progression dans les difficultés : dans la communication entre pairs, les acquisitions se font un peu au hasard.

L'apprenant ne peut pas s'appuyer sur un socle bien établi comme un apprentissage guidé peut le faire. Les difficultés d'acquisition et l'importance relative à des structures syntaxiques déterminent la progression dans une acquisition guidée. En apprentissage non guidé, la nouvelle langue acquise risque de rester une langue pauvre : la fixation des erreurs et les constructions syntaxiques approximatives vont empêcher tout progrès chez l'enfant.

3.3. La compréhension orale

La première phase de l'acquisition d'une nouvelle langue, particulièrement en immersion, est la compréhension orale. D'abord celle du lexique (noms et verbes), puis une compréhension globale de ce qui est dit, pour ensuite développer une compréhension plus fine permettant d'appréhender les détails. C'est à partir de cette compréhension, que l'enfant aura pris le temps de vérifier qu'il pourra produire ses propres phrases, c'est la phase de sensibilisation. Dans le processus d'appropriation d'une langue, on entend d'abord, on écoute ensuite pour enfin comprendre.

Au contact d'une nouvelle langue, l'enfant devra donc se familiariser avec ce nouveau paysage sonore et y prendre des repères. Dans cette première phase, l'enfant ne perçoit qu'un flux sonore. Il est sensible au rythme, aux intonations, à la prosodie de la langue, aux respirations et aux voix. L'enfant s'appuie sur la prosodie de la langue pour prendre des repères et discriminer. Si rien ne retient son attention, il ne se fixera pas longtemps et se démobilitera.

Les enseignants de maternelle ont l'habitude d'appuyer ce qu'ils disent en surjouant la tristesse, la colère, la fragilité (Puren, 2012). C'est un bon moyen de contextualiser qui permettra à l'enfant de s'approcher du sens et de maintenir son attention.

3.4. Le paysage sonore d'une langue

Chaque langue a un paysage sonore qui lui est propre. Il est composé de produits oraux spécifiques et culturels : onomatopées, sons de la langue, intonation, rythmes, accentuations, silences, groupes de souffle. Le comportement d'écoute sera adapté à sa langue maternelle et pas encore à la langue seconde : la place des accentuations, les sons dominants, la place du verbe, etc. sont attendus et participent à la compréhension. Un enfant explore sa langue sans en être conscient et développe des stratégies d'orientation et des mécanismes de repérages.

Ces habitudes perceptives permettent de repérer ce dont il s'agit sans repérer ce qui est dit. Il a déjà un comportement d'écoute lié à un paysage familier. Par contre, dans une nouvelle langue, aucun indice sonore ne permet de prendre appui : c'est un changement d'horizon. Les habitudes perceptives vont influencer l'écoute d'une langue seconde et certains sons / phonèmes, élément du paysage sonore peuvent être associés à des éléments de sa langue maternelle avec des erreurs. Changer de langue, c'est donc changer de système de repérage.

3.5. La discrimination et la mémorisation

Dans le processus de discrimination, l'enfant percevra des sons, des unités phonétiques sans les associer au sens. A un élément sonore ne correspondra aucun élément sémantique. Ces sons ne deviendront des mots que s'il peut les isoler et leur donner un sens. Progressivement, avec l'aide de l'enseignant, il discrimînera des mots qu'il pourra mémoriser.

Si ces mots sont suffisamment récurrents et courts, l'enfant peut les comprendre grâce aux éléments d'aide proposés par l'enseignant. Ces éléments peuvent être des objets, des images, des gestes, des mimiques ou des bruitages.

Pour développer la mémorisation, l'enseignant doit porter son attention aux élèves. Si la situation ne mobilise pas sa vigilance, l'enfant aura tendance à s'isoler. L'enseignant devra donc veiller à ce que l'enfant soit le plus souvent possible en écoute active en lui proposant des situations favorables au maintien de son attention. Ceci dans le but de familiariser l'enfant avec la langue et favoriser la discrimination. Il doit s'adresser directement à l'enfant s'il ne comprend pas ce qui est dit pour le familiariser au paysage sonore du français. Mieux vaut répéter plusieurs fois la même phrase courte avec un débit ralenti que trop articuler et perdre ainsi la musicalité de la langue.

Il doit éviter de donner des exercices systématiques mais il utilisera des comptines, des chansons, et des jeux. Ces comptines, apprises généralement collectivement pourront être répétées dans les relations duelles informelles. Il faut énoncer un mot en l'isolant de la phrase et le répéter en associant une illustration. Donner peu de mots à la fois et s'assurer de la compréhension avec des appuis visuels. Les noms communs seront toujours accompagnés d'un article indéfini au singulier qui permet de transmettre l'information du genre. Il faut accompagner toutes les actions d'une verbalisation et exiger de nombreuses activités d'écoute active.

3.6. La mnémotechnique

La mnémotechnique est une stratégie didactique qui associe des indices visuels et sonores fondés sur les connaissances actuelles de l'apprenant à la nouvelle information qu'il doit apprendre. La mnémotechnique est 1 art ou méthode de mémorisation. Elle permet d'améliorer la rétention de l'information. Des études menées par des chercheurs ont démontré que l'enseignement mnémonique améliore considérablement la capacité de se rappeler l'information, de la retenir et

de la comprendre. La mnémotechnie est aussi reconnue comme étant une stratégie inclusive. Les élèves accueillent favorablement les procédés mnémoniques et n'ont pas de mal à les utiliser.

La mnémotechnique, par exemple, aide les apprenants à améliorer l'apprentissage par la mémorisation des ressources.

Pour bien acquérir une langue, il faut utiliser un document authentique, un dessin d'un objet à enseigner, des exercices de répétition individuelle, groupale et massive, la mémorisation par d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant ou entre enseignant et les apprenants ou entre apprenants eux-mêmes.

Les mots que l'enfant aura mémorisés seront des repères pour aider l'élève à comprendre globalement ce qu'on lui dit. Dans un premier temps, il va construire une compréhension globale de la situation en s'appuyant sur les mots qu'il connaît et sur le contexte de l'énonciation. Contextualiser au maximum ce qui est verbalisé est donc essentiel pour l'apprentissage de la langue.

Par exemple : S'il comprend le mot vache et les herbes dans la phrase « La vache mange les herbes », il pourra supposer le sens de « manger », il peut bien comprendre que « manger » signifie « regarder », « aimer ». Ce n'est que lorsque la phrase (illustrée) « L'enfant mange un bonbon » qu'il pourra imaginer le sens du verbe manger. Son hypothèse sera consolidée lorsque l'enseignant lui dit « Regarde, Paul mange un bonbon ».

L'enseignant doit éviter de donner une liste de mots sans utiliser le mot dans son contexte. Par exemple, le vocabulaire de la cuisine sera acquis en l'utilisant dans le coin-cuisine. (« va chercher l'assiette bleue, le verre rouge, le couteau, la cuillère, la fourchette »). Il faut varier le contexte d'utilisation de ces mots pour qu'il puisse confirmer ou infirmer ses hypothèses de sens.

Il faut également penser à varier le contexte d'utilisation de ces mots pour que l'enfant puisse confirmer ou infirmer ses hypothèses de sens. Veiller particulièrement à la compréhension des verbes : c'est à partir du verbe que la syntaxe pourra peu à peu émerger. Laisser la possibilité à l'enfant de vérifier ses suppositions en réutilisant souvent les mêmes mots, dans des contextes différents : on construit de nouveaux savoirs sur ce qu'on sait déjà. Il faut laisser à l'enfant

l'opportunité de vérifier et d'explorer le plaisir de la répétition. Préparer une séance avec l'enfant pourra le motiver et lui permettre de participer, même modestement, au travail collectif.

Par exemple, si on prévoit une séance sur les lancers, on pourra, au préalable, présenter à l'enfant les objets qui seront utilisés lors de cette séance, en verbalisant leur nom (une balle, un ballon, un cerceau). Il pourra aussi lui faire découvrir quelques actions qu'il verbalisera également (lancer, faire rouler) afin qu'une phrase comme « Tu lances le cerceau à Pierre » prenne plus facilement son sens. Rester dans une zone de développement proche d'un langage accessible : utiliser uniquement des phrases simples et courtes constituées des mots que l'enfant a déjà entendus et qui lui serviront de points d'appui pour comprendre la phrase.

Ne pas faire répéter l'enfant : celui-ci est encore en phase d'observation ; aussi oser produire un mot ou une phrase est déjà une prise de risque. Il est préférable de lui retourner la formulation correcte tout en valorisant ce qu'il a dit. Il est surtout important de valoriser l'effort en montrant à l'enfant qu'il a été compris. Il faut éviter de le mettre en difficulté en attendant des performances orales trop importantes. Toutes les langues expriment des choses similaires avec des moyens linguistiques différents.

Par conséquent, en modifiant la fonction, donc la place des mots connus dans la phrase, l'enfant pourra progressivement comprendre l'organisation de la phrase en langue d'apprentissage. Si l'enseignant questionne l'enfant, il est préférable qu'il formule des questions fermées pour lesquelles une réponse oui/non sera suffisante. Éviter « pourquoi » ou « comment » qui le mettrait dans l'embarras.

A ce stade, l'enfant n'est pas forcément prêt à produire. Son mutisme n'a rien d'inquiétant : il est encore en phase de construction et d'observation. Par ses hypothèses et ses vérifications, il s'assure de sa bonne compréhension qui permettra, ensuite, la production. L'enfant ne pourra progresser que sur des acquis sûrs. Il est donc important de vérifier sa compréhension par des activités sollicitant uniquement cette compétence et dans lesquelles sa réussite sera valorisante.

Il est donc très intéressant, pour l'enseignant d'une langue de disposer des techniques ou des stratégies de distribution de parole en classe comme par exemple le jeu de questions et des réponses, des interactions ou didactique interactive, etc.

Avec cette technique interactive, l'autonomie de l'apprenant est plus en compte par rapport au travail en groupe. Ce qui veut dire que l'enseignement doit être centré sur l'apprenant et non sur les apprenants. La centration sur l'apprenant lui permet d'intervenir en fonction des besoins.

La mnémotechnique est un ensemble de méthodes qui donnent la possibilité de mémoriser des ressources d'une manière verbale. C'est aussi un art de la mémoire, un ensemble de techniques permettant de réaliser des associations faciles pour mémoriser des savoirs jugés difficiles. On peut retenir deux façons d'utiliser cette technique en langue :

- La formulation d'une phrase
- L'usage de la chanson

3.7. La production orale

C'est à partir du stock de mots et de phrases souvent entendus et mémorisés que l'enfant va progressivement construire la grammaire de la langue. A ce stade, un enfant peut prendre le risque d'une production orale : d'abord un mot-phrase (pipi) puis association de deux mots (moi pipi). Puis il procèdera par reproduction de ce qu'il a souvent entendu, en intégrant à ces structures mémorisées de légères variations : il modifiera le complément, le sujet, etc.

L'enseignant est appelé à utiliser les techniques de la didactique des langues telles que : faire varier le lexique d'une même phrase dans des activités ludiques (exemple : je veux la mère/le père/la sœur, etc.). Un cadre fixe est sécurisant et les variations personnelles qu'il apportera lui permettront de progresser. A ce stade, l'enfant pourra dépasser le stade de la compréhension orale, en réagissant à une consigne et formuler une phrase souvent entendue.

Dans une situation de communication, ne pas le faire répéter ni le corriger mais reformuler son énoncé. En réagissant ainsi, on lui montre que son effort n'a pas été vain et qu'il a été compris. Lors d'un atelier de langage, il faut intégrer l'enfant à un groupe hétérogène car il pourra prendre appui sur ce que les autres auront dit. On veillera à ne pas dire la même chose avec des phrases trop différentes pour ne pas dérouter l'enfant.

3.8. L'interlangue

L'interlangue est un système linguistique propre à l'apprenant. À partir des énoncés qui lui ont été adressés et de ses stratégies conscientes et inconscientes, l'apprenant élabore un système transitoire en prenant appui sur sa langue première. On parle de « grammaire intériorisée ». L'interlangue respecte trois étapes essentielles dans la formation de l'enfant :

- systématique : les erreurs constituent un système interne mis en place par l'apprenant ;
- dynamique : les erreurs évoluent progressivement.
- spécifique : l'interlangue n'est pas un système commun à une communauté mais celui qu'un individu développe.

L'interlangue est une phase instable et temporaire durant laquelle les erreurs sont les signes d'une appropriation de la langue cible. Il conviendra donc de les traiter comme tels. L'élève ne part jamais de rien : il a des compétences dans au moins une autre langue. C'est avec ses compétences et ses acquis qu'il faudra travailler et construire.

Un enfant qui parle bien sa langue maternelle doit apprendre plus facilement une autre langue car un enfant est tout à fait capable d'apprendre plusieurs langues en même temps. (Develay, 1992). Il faut comprendre que tout enfant a la chance de devenir bilingue. Il est plus facile d'apprendre une troisième langue quand il connaît déjà deux. L'enfant a donc plus de facilité pour apprendre les langues étrangères qui sont proposées à l'école.

C'est ainsi que les didacticiens proposent quatre stratégies d'enseignement d'une langue seconde et étrangère (Germain et Netten, 2011).

➤ **INPUT : modéliser une ou des phrases authentiques liées au thème**

Cette stratégie de l'input permet à l'enseignant de partir de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. L'enseignant débute sa leçon par la modélisation en mettant l'accent sur le principe d'authenticité de la communication. En d'autres mots, on ne commence pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant mémoriser des listes de mots de vocabulaire hors contexte, en faisant conjuguer des verbes, en enseignant des règles de grammaire ou en faisant lire un texte. L'apprentissage de la

langue étrangère et seconde commence donc par le développement implicite de l'habileté orale plutôt que d'un savoir explicite sur la langue.

➤ **OUTPUT : faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant**

Ici, il est question de former chez l'élève des habitudes langagières nouvelles à l'oral. L'élève se sert des phrases authentiques modélisées et adaptées à ses propres besoins de communication. Dans cette perspective, il est alors important que les phrases modélisées par l'enseignant et adaptées à la situation personnelle de l'élève ne soient pas seulement répétées et isolées de leur contexte. L'élève peut alors faire de nouvelles combinaisons avec les éléments déjà appris afin d'exprimer de nouvelles idées.

➤ **AISANCE : inciter à faire des liens entre les éléments langagiers**

Pour que l'élève puisse communiquer oralement avec aisance, il doit tout d'abord développer sa grammaire interne par une utilisation fréquente de certaines formes langagières, tout en se concentrant sur le message. L'aisance est l'habileté à faire ces connexions neuronales avec spontanéité, sans hésitations.

Comment l'élève pourrait-il parvenir à faire rapidement ces connexions, sur le plan morphosyntaxique s'il n'a appris que des savoirs sur la langue qui se situent en quelque sorte sur le plan vertical, sous la forme, par exemple, de listes de mots de vocabulaire hors contexte ou de conjugaisons de verbes ?

C'est pourquoi, l'enseignant doit aider l'élève à faire rapidement des connexions horizontales dans sa tête. L'enseignant doit recourir à une pédagogie de la phrase, c'est-à-dire toujours faire produire des phrases complètes.

De cette manière, l'élève sera amené à automatiser les structures langagières utilisées. En encourageant l'élève à ne produire que des phrases complètes, l'élève est appelé à bâtir sa grammaire interne : par exemple, en réponse à la question : Quel âge as-tu ? L'enseignant n'acceptera pas une simple réponse comme : Onze.

L'élève devra produire une phrase complète, comme : J'ai onze ans. Ainsi, l'élève pourra parvenir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens entre le message à

transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes, sur tous les plans : phonologique, morphologique, etc.

- **PRÉCISION : corriger les erreurs et faire utiliser à plusieurs reprises les phrases corrigées**

Ici, l'enseignant doit commencer l'apprentissage de la langue par le développement de la précision langagière. L'enseignant doit veiller à ce que l'élève utilise correctement la langue lors d'une conversation spontanée. Ce n'est pas l'usage courant qui consiste à développer la précision langagière en tant que savoir, sous forme, par exemple, de règles de grammaire à apprendre ou de verbes à conjuguer.

En effet, la lors de la précision langagière, l'enseignant corrige la phrase incorrecte et demande à l'élève de réutiliser immédiate la phrase corrigée. L'utilisation à plusieurs reprises des phrases corrigées permet à l'élève de développer, en situation authentique de communication, une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible : c'est ce qui constitue la précision langagière, en tant qu'habileté à communiquer, par laquelle nous faisons commencer l'apprentissage de la langue.

Ainsi, les stratégies d'enseignement véritablement communicatives que nous préconisons reposent sur une distinction très nette entre l'ordre d'acquisition d'un savoir et d'une habileté ; entre l'ordre d'acquisition de la grammaire interne et de la grammaire externe ; et entre l'ordre d'acquisition de l'oral et de l'écrit.

Conclusion

L'acquisition d'une langue seconde et étrangère nécessite une mise en place des méthodes didactiques qui se réfèrent à des courants d'apprentissage. L'usage de la langue doit s'accompagner d'une immersion de l'enfant pour le laisser s'exprimer afin d'être corrigé par l'enseignant. Celui-ci doit faire attention à la progression de l'apprenant. Il veille à ce que l'élève utilise correctement la langue lors d'une conversation spontanée. L'utilisation d'une méthodologie appropriée est un impératif dans l'acquisition d'une langue.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Daunay, Bertrand et al. 2014. *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Bruxelles : De Boeck.

Develay, Michel. 1992. *Eduquer et former*. Paris : Editions Sciences Humaines.

Germain, C., Netten, J. 2005. *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage d'une L2*. Bruxelles : De Boeck.

Germain, C. Netten, J. 2011. Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In : *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*. Ouvrage collectif.

Puren, Ch. 1994. Psychopédagogie et didactique des langues. *Revue Française de pédagogie* n°108, INRP. Pp.13-24.

Puren, Ch. 1988. *Histoire des Méthodologies d'Enseignement des Langues*. Paris : Nathan-CLE International.