



HAL
open science

Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère

Nathalie Spanghero-Gaillard

► **To cite this version:**

Nathalie Spanghero-Gaillard. Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère. Linguistique. Université de Toulouse 2 Le Mirail, 2008. tel-01352182

HAL Id: tel-01352182

<https://hal.science/tel-01352182>

Submitted on 22 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère

Dossier de Synthèse
présenté pour l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches

Par
Nathalie Spanghero-Gaillard

Spécialité : Sciences du Langage

Soutenance le 21 novembre 2008 devant un jury composé de:

Michel BILLIÈRES, Professeur, Université de Toulouse - le Mirail

Jean-Marc DEFAYS, Professeur, Université Louvain - La Neuve

Daniel GAONAC'H, Professeur, Université de Poitiers

Julie MYRE-BISAILLON, Professeur, Université de Sherbrooke

Jean-Luc NESPOULOUS, Professeur, Université de Toulouse - Le Mirail

Introduction

Les questions relatives à la compréhension ont été posées depuis très longtemps aussi bien par les philosophes que les scientifiques modernes. Dans notre domaine (l'enseignement des langues étrangères), elles sont assez récentes et peuvent être datées de la deuxième moitié du XXe siècle autour de la méthodologie active qui a commencé à accorder une part importante aux actions de l'élève dans la classe. Auparavant, était considéré comme essentiel le résultat de l'apprentissage d'une langue étrangère évalué par la capacité de l'individu à s'exprimer à l'écrit à la manière des érudits qui s'étaient illustrés dans la langue apprise. Ainsi, les interrogations concernant l'apprentissage —qu'est-ce qu'apprendre ? comment apprend-on ?— ont-elles été récemment posées par les chercheurs s'intéressant à la compréhension des interactions entre l'être humain et son milieu.

Comme enseignante de français langue étrangère depuis plus de dix-huit ans, nos observations réflexives nous ont amenée à chercher à formaliser les actions de l'enseignant en tant que médiateur dans l'apprentissage d'une langue. Les outils que nous avons utilisés sont empruntés au courant interactionniste afin d'appréhender de manière empirique comment aider les apprenants à comprendre les formes d'expression linguistiques nouvelles en contexte dans une visée sémantico-pragmatique.

Dans le champ des disciplines de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, l'apprentissage est défini comme un objet d'étude complexe qui se manifeste par un changement de comportement de l'individu considéré. Il peut être vu principalement soit du côté des observables que sont les augmentations ou la diminution des connaissances à un temps t_1 par rapport à t_0 , soit du côté des processus (inobservables mais inférés qui ont conduit à ces changements). Selon ce que l'on souhaite précisément appréhender (la mémorisation de mots, l'aptitude à repérer un phénomène) différentes méthodes d'étude sont utilisées (longitudinales, transversales, par expérimentation ou par observation).

En didactique des langues étrangères, l'apprentissage est considéré comme effectif quand il débouche sur une amélioration des performances entre le début et la fin de l'action éducative ; amélioration des performances devant être compris comme des performances se rapprochant de plus en plus de formes d'expression linguistique conformes à celles que l'on attend des natifs (une norme) de la langue-cible (celle qui est visée par l'apprentissage). Les questions centrales sont donc : comment aider à l'apprentissage, dans quelles successions

cohérentes l'enseignant doit programmer les activités et quelles actions doit-il avoir en classe pour amener progressivement à un apprentissage effectif ? (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005).

L'apprentissage ne peut pas être exclusivement considéré comme un ajout d'informations (visée largement quantitative) ou comme une performance (largement fonctionnelle). L'apprentissage peut également être envisagé comme un « état de compréhension » d'une situation donnée ayant des conséquences quantitatives et fonctionnelles. Si la neuro-imagerie ne semble pas en mesure de nous donner des indications sur la localisation cérébrale de la compréhension, ni la psychologie cognitive proposer une définition précise de la compréhension, nous pouvons en avoir une vision intuitive assez claire. C'est à partir de cette vision intuitive que nous identifierons la contribution des différents domaines scientifiques qui se trouvent concernés par la question. La question centrale et complexe de l'apprentissage réside donc dans l'appréhension de ce qu'est la compréhension. A la suite de nombreux psycholinguistes, et surtout dans le cadre des recherches cognitives, nous reformulons la question dans les termes des processus cognitifs qualifiés « d'ascendants et de descendants » qui sont proposés dans une définition de la compréhension telle que celle de Danièle Dubois et Annick Weil-Barais, « *les traitements humains supposent une large part de phénomènes « descendants », de « haut en bas », qui incluent des anticipations, une connaissance préalable qui autorise l'auditeur à une analyse partielle des données d'entrées* » (Dubois & Weil-Barais, 2005, page 256).

Dans notre champ de recherche de l'apprentissage des langues étrangères, la question des processus cognitifs en jeu lors de la compréhension nous permet de formuler deux hypothèses générales et complémentaires :

- les anticipations qui sont effectuées par l'individu au moment d'appréhender un texte en langue étrangère reposent sur sa capacité à sélectionner les éléments pertinents *a priori*. Ces éléments constituent des aides à la compréhension ;
- parmi la masse d'informations, la sélection des éléments découle d'une évaluation de leur pertinence compte tenu de la tâche que l'individu s'est assignée. Ainsi, l'activité de compréhension s'entend comme une recherche active de construction de sens.

Afin d'appréhender ces éléments sélectionnés lors du processus de compréhension d'une langue étrangère, nous avons étudié **le comportement de l'individu face à un document multimodal**. Par multimodalité, est désignée la présentation simultanée d'informations sous formes visuelles (images, textes) et

sonores (bruits, sons d'une langue naturelle). Une série de travaux présentés ici ont entrepris d'évaluer en quoi la mémorisation de mots en anglais langue étrangère pour des individus français était facilitée par un encodage oral et visuel (le mot entendu est accompagné d'une image), deux encodages visuels de natures différentes (une image accompagne le mot lu) ou encore trois encodages (le même mot est lu et entendu simultanément accompagné d'une image) (une présentation de ce projet qui a fait l'objet d'un financement de la région Midi-Pyrénées en partenariat avec un industriel local est à lire dans Spanghero-Gaillard et coll., 2002). Complémentairement se pose l'hypothèse de l'influence de la langue maternelle lors de la compréhension de la langue étrangère.

Ces études effectuées auprès d'enfants français âgés de 8-11 ans, montrent que les sujets bénéficient de l'apprentissage de leur langue maternelle dans l'appréhension de la langue étrangère. Ces effets sont notables à deux niveaux. Le premier concerne la modalité d'encodage écrite qui semble représenter une aide dans la mémorisation des mots étrangers (Spanghero-Gaillard & Dat, 2004 ; Spanghero-Gaillard, 2005). On observe en effet que tous les participants aux tests où la modalité écrite est proposée (écrit-oral simultané, écrit puis oral) obtiennent de meilleurs résultats en tâche de rappel fondée sur l'écrit. De même le test écrit seul comparé à oral seul fait apparaître de meilleures performances en modalité écrite. Le deuxième effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère a trait aux ressemblances entre ces deux langues. Effectivement, les enfants tirent partie de la transparence phonétique et encore plus graphémique entre la langue anglaise et la langue française (Dat & Spanghero-Gaillard, 2005a). Ainsi, nos recherches ont fait apparaître un degré d'expertise des enfants considérés comme des individus en cours d'apprentissage de la langue maternelle présentés communément dans la littérature en opposition aux adultes natifs experts. Lorsque ces enfants sont face à une langue étrangère, partageant des propriétés avec leur langue maternelle (cas de l'anglais et du français qui ont toutes deux un système d'écriture alphabétique) ils retirent des avantages des éléments de la L1 organisés en système. Ces résultats vont dans le sens de recherches réalisées auprès d'adultes (Giacobbe, 1990). Ils nous amènent à examiner l'appréhension des objets linguistiques nouveaux comme étant fortement conditionnée par la manière dont les objets linguistiques de la L1 ont été organisés dans l'esprit-cerveau humain de l'individu.

Quant aux effets de la multimodalité, il est apparu que les supports imagés constituaient une aide dont les contours sont bien plus complexes que pressentis par notre équipe. Nous avons observé un effet des dessins sur l'attention au moment de la tâche de rappel (Spanghero-Gaillard, 2005), cette attention étant

grandement influencée par le format des dessins (taille, saillance visuelle et typicalité des formes) (Spanghero-Gaillard & Dat, 2004 ; Dat & Spanghero-Gaillard, 2007). Plus les dessins étaient présentés dans un environnement typique (par exemple un cocotier sur une île) mieux ils étaient repérés (comparativement à un serpent dans l'herbe), même si ce repérage ne débouchait pas systématiquement sur le rappel du signifiant en langue étrangère. Ces résultats nous ont permis d'insister sur les apports des représentations imagées dans l'enseignement d'une langue étrangère notamment à de jeunes enfants (Dat & Spanghero-Gaillard, 2005b). Cependant, ils n'autorisent pas à tirer des conclusions sur leurs effets concernant les stratégies d'apprentissage mises en oeuvre à leur consultation (Spanghero-Gaillard & alii, 2007). Effectivement, nous avons observé qu'il ne se dégage aucune stratégie récurrente lors de la consultation de la planche de dessins, les enfants semblent procéder différemment en consultant par exemple coup sur coup le même dessin/mot ou en balayant l'ensemble des items à plusieurs reprises. Il apparaît toutefois que l'ordre de présentation initial guide l'ordre de consultation des enfants en autonomie.

Cette série d'études s'est prolongée par la réplique du test avec une langue à système d'écriture non alphabétique, le chinois mandarin. Les résultats obtenus auprès d'une population d'enfants comparable à la première ont confirmé notre interprétation des résultats des tests en anglais. En effet, les enfants n'étant pas en mesure de se rattacher à une forme écrite connue (un idéogramme ne ressemble en rien à un mot écrit en langue à système d'écriture alphabétique), ils ont obtenu de meilleurs résultats dans la modalité orale que dans la modalité écrite (Spanghero-Gaillard & alii, 2007). En outre les commentaires des enfants après les tests en langue anglaise et ceux en langue chinoise nous incitent à penser que c'est la forme globale des items donnés à apprendre qui a été appréhendée et que les objets linguistiques n'ont pas impliqué une approche particulière.

Plus récemment, nous avons mené une étude exploratoire auprès d'adultes afin d'évaluer **l'impact des bruits environnementaux dans la compréhension de la langue parlée** lorsque les bruits sont intégrés au dialogue entendu (Spanghero-Gaillard & Gaillard, à paraître). Cette étude s'inscrit dans un projet qui a été déposé auprès de l'ANR à la campagne de 2008 sous l'intitulé « Environnement Sonore, Processus Attentionnels, Catégorisations Événementielles ». Notre propos était d'estimer le type d'information que les individus pouvaient retirer à partir des bruits environnementaux dans la compréhension de l'interaction orale qui se déroule (les sujets sont convoqués à un rôle d'auditeurs, ils ne prennent pas part à la conversation et n'ont pas de

représentation imagée de la scène sous les yeux). Les premiers résultats enregistrés auprès d'une population d'étudiants chinois (population homogène d'un point de vue linguistique et culturel) de niveaux en français langue étrangère très disparates font apparaître que tous bénéficient des bruits de l'environnement sonore pour interpréter les relations entre les interlocuteurs du dialogue et pour avoir une représentation mentale cohérente de ce qui s'y passe (changements de lieu, actions du personnage principal). Des résultats comparables ont été obtenus auprès du groupe des étudiants natifs français constituant la population contrôle.

Ces travaux nous ont amenée à interroger des théories et des études portant d'une part sur la manière dont l'être humain perçoit les objets du monde au nombre desquels figurent les langues naturelles. D'autre part, nous avons regardé de plus près comment les chercheurs en psychologie cognitive abordent les questions de l'apprentissage d'objets complexes.

La majorité de ces travaux repose sur des tests de laboratoire qui nous semblent représenter un problème important quant à la pertinence des résultats. Un environnement expérimental plus écologique permet des expériences en comportemental plus riche et pertinentes pour notre sujet d'étude mais moins précises quant aux processus cognitifs impliqués.

L'approche que nous avons choisie est d'**étudier les processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage dans une interaction expert/novice de la langue étrangère**. Dans des situations d'enseignement explicite d'une langue étrangère ce face-à-face s'effectue entre l'enseignant (expert de la langue étrangère) et l'apprenant (le novice de cette langue). Des analyses de corpus et des analyses cliniques nous ont amenée à étudier plus particulièrement les discours explicatifs proposés aux apprenants suivant deux axes. Le premier concerne directement la compréhension des textes (écrits et sonores) que l'enseignant propose à l'apprentissage : quels textes sont propices à une compréhension aisée de la L2 ? Le deuxième axe porte sur les tâches demandées aux apprenants en vue d'une appropriation des formes d'expression linguistiques en langue cible : quels procédés utilise l'expert pour expliquer un texte en L2 ?

Par le biais de la collecte de corpus d'interactions enseignant-apprenant retranscrites pour l'analyse (Spanghero-Gaillard & Arroyo, à paraître) nous avons entrepris d'analyser des classes enregistrées visuellement afin de rendre compte de l'ensemble des moyens convoqués par l'expert pour faire apparaître les éléments pertinents à comprendre dans un texte en langue étrangère (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007b ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2008). Les moyens mis en oeuvre par l'enseignant pour accompagner les apprenants dans la

construction du sens des énoncés en contextes textuels reposent sur une démarche onomasiologique (allant du sens vers la forme) mise en évidence dans l'explication d'un article de journal (Spanghero-Gaillard, 2005), d'une affiche publicitaire de spectacle (Spanghero-Gaillard & Arroyo, à paraître), de lettres commerciales (Spanghero-Gaillard, à paraître) ou encore d'un dialogue (Billières & Spanghero-Gaillard, 2004). De manière complémentaire, le cheminement proposé par l'expert de la langue pour aider à la construction du sens des énoncés va d'une appréhension des formes textuelles vers les objets linguistiques porteurs de sens. Ainsi le guidage dans le prélèvement des indices fait le pendant à des tâches écologiques : l'expert demande explicitement au novice de porter son attention sur des éléments qui seraient en L1 implicitement appréhendés (Luc, Mojahid & Virbel, 2002).

Les instructions données par l'expert en langue étrangère établissent des procédés particulièrement efficaces pour les novices dans la langue étrangère par ailleurs experts dans un domaine d'activités précis (Spanghero-Gaillard, 2002 ; Spanghero-Gaillard, à paraître). Nous avons étudié plus particulièrement les échanges commerciaux entre acheteur/vendeur de produits agroalimentaires constituant un domaine professionnel marqué par des discours spécialisés (ce domaine a servi de cadre pour notre recherche de doctorat : Spanghero-Gaillard, 1999). L'individu en situation de compréhension est inscrit dans des attentes conformément à ce qu'il sait déjà sur les rapports entre les interlocuteurs, sur ce qui se fait et se dit habituellement dans telle ou telle situation (Spanghero-Gaillard, 2005b). Les connaissances antérieures des individus servent de cadre formel en regard duquel ce qui se dit et se fait dans la langue étrangère va être évalué (Spanghero-Gaillard, 2005a). Ainsi, à la fois la succession des actions et les connaissances spécifiques déjà apprises en L1 seront modifiées pour appréhender la L2 (Spanghero-Gaillard, 2003a ; 2003b ; 2006a).

Nous avons élargi notre approche en fondant notre hypothèse sur le fait que **les processus mis en jeu chez des individus s'inscrivant dans un domaine d'activités professionnelles précis sont comparables à ceux activés chez tout individu**. L'analyse à partir d'individus experts dans un domaine d'activité représente donc un cadre méthodologique privilégié pour observer un fonctionnement partagé par tout être humain adulte en situation de compréhension. Nous avons fait des propositions en ce sens (Spanghero-Gaillard, 2006b, Spanghero-Gaillard & Dat, 2008).

En outre, nous avons discuté la notion d'expertise en langue notamment par le biais d'analyses d'interactions enseignant-apprenant (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007b). Notre étude exploratoire fait apparaître qu'au moment

d'expliquer un mot ou une expression renvoyant à des objets du monde qui ne sont pas directement appréhensibles (abstrait/concret), l'enseignant se retrouve dans une situation comparable à celle d'un non expert de la langue marquée par des hésitations et de nombreuses modalisations de son discours (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007a).

L'ensemble de nos travaux confrontés aux études menées dans les domaines sécants ont fait apparaître deux perspectives de réflexion. La première concerne notre positionnement scientifique parmi les recherches en apprentissage des langues étrangères. Nous constatons en effet une très grande disparité des approches selon le champ scientifique dans lequel s'inscrivent les chercheurs (psychologie cognitive, didactique, sciences du langage) sans que de véritables dialogues s'instaurent entre eux. Nous avons proposé une série de réflexions afin que les différentes contributions se rencontrent un peu plus et permettent d'appréhender les processus d'apprentissage de manières complémentaires alliant des approches expérimentales et de terrain. L'objectif affiché est d'arriver à avoir une vision plus précise des processus sous-jacents en oeuvre dans notamment l'activité de compréhension dans une langue étrangère (Spanghero-Gaillard & Billières, 2005 ; Billières & Spanghero-Gaillard, 2005 ; Spanghero-Gaillard & Billières, 2007 ; Billières & Spanghero-Gaillard, 2007).

Présentation du mémoire

Dans le premier chapitre (p. 11), nous voulons préciser à quoi renvoie l'apprentissage selon le champ scientifique dans lequel se place le chercheur. Ces arguments nous permettront de mettre en exergue les difficultés rencontrées dans l'étude des apprentissages en situations écologiques. En psychologie, selon les approches frayées historiquement allant de la théorie associationniste au computationisme, l'apprentissage est appréhendé par les faits observables évalués au travers des changements dans le comportement humain. Nous avons choisi de nous référer à un cadre théorique en psycholinguistique qui intègre la part active de l'individu dans la compréhension des énoncés linguistiques fondée sur la perception des objets linguistiques en contexte.

La classe de langue étrangère nous apparaît constituer un cadre propice à l'observation de la compréhension des objets linguistiques complexes en contexte. Pour cela, il est nécessaire de contrôler les variables entrant en jeu dans une situation didactique. Le contrôle de ces variables passe par une description précise du lieu où s'effectue l'observation, de celui qui apprend, de ses objectifs

d'apprentissage et des moyens dont il dispose. L'objectif ici visé est la compréhension en langue étrangère.

Dans le chapitre suivant (p. 29), nous voulons rendre compte des recherches menées en psychologie cognitive et en psycholinguistique concernant les actions des individus en relation avec le monde extérieur. Nos arguments reprennent les thèses du constructivisme qui placent l'individu en situation de recherche de sens, action dite « descendante ». Nous abordons particulièrement l'activité cognitive humaine en situation de compréhension des objets linguistiques en relation avec des stimuli de natures différentes (multimodalité et deux types d'informations dans la même modalité). Nous faisons quelques hypothèses sur les moyens qui semblent faciliter la compréhension en langue étrangère compte tenu de la nature des connaissances préalables des individus encodées en L1. Ce chapitre se clôt par un exposé des conditions propices à l'observation des processus en jeu dans la compréhension en langue étrangère.

Avant de développer particulièrement les processus cognitifs en oeuvre dans la compréhension d'objets linguistiques écrits (p. 67), nous proposons de préciser les modèles scientifiques auxquels nous nous référons (p. 55).

Ces modèles concernent l'organisation des connaissances telle qu'envisagée dans les intentions que l'on prête à l'individu en situation de compréhension. Ils postulent l'élaboration de prototypes de la part de l'individu selon l'attention qu'il porte sur les éléments linguistiques et contextuels en fonction de la tâche qu'il s'assigne.

Enfin, dans le dernier chapitre (p. 87), nous discuterons le rôle que peut jouer un individu extérieur dans la compréhension en langue étrangère. Notre hypothèse propose que les processus en jeu dans la compréhension font apparaître des manières de procéder dont peut se saisir ce médiateur. Le recours systématique à ces procédés dans les explications linguistiques débouchant sur la compréhension ont pour objectif de faire apparaître explicitement au « compreneur » des stratégies opératoires dans la découverte du sens en apprentissage d'une L2.

1. Comment définir l'apprentissage ?

Grâce à ses aptitudes innées sensorielles, l'homme perçoit son environnement. Cet environnement exerce des contraintes que l'humain reçoit comme autant de stimulations sensorielles constituant des pré-requis aux développements de ses activités perceptives pour parvenir dans un second temps à réagir. Ce va et vient entraîne la nécessité d'une action continue de sa part. Cette action nécessite donc des adaptations. Ce sont ces actions en réaction à un environnement qui fondent la base des apprentissages (Noizet, 1980). De ces expériences naît une organisation des objets du monde sous la forme de catégories. Avec l'acquisition du langage, l'enfant réorganise ces catégories. Le développement linguistique prend en quelque sorte appui sur une organisation des actions et des stimuli déjà amorcée depuis la naissance (Jisa, 2003).

Définitions possibles des apprentissages en référence à des situations

En Occident, nous avons l'habitude de distinguer, voire d'opposer, les apprentissages comportementaux aux apprentissages intellectuels. Dans certaines études en psychologie cognitive, cette distinction renvoie à deux notions : celle des **savoirs procéduraux** *versus* **déclaratifs**, développées par Anderson dans sa théorie connue en français sous l'expression « contrôle adaptatif de la pensée » (Anderson, 1983).

Les savoirs (ou connaissances) déclaratifs sont relatifs aux informations factuelles (les faits, les événements, les images, les mots, etc.), quant aux savoirs (ou connaissances) procéduraux, ils désignent les processus (moteurs et intellectuels) qui relient les actions aux buts que s'assigne l'individu.

Les savoirs procéduraux concernent des **plans d'action** c'est-à-dire qu'ils renvoient à des procédures hiérarchisées dans un déroulement temporel (Miller, Galanter & Pribram, 1960). Ces chercheurs postulent que tous les comportements humains, y compris langagiers, seraient contrôlés par des processus cognitifs développant des plans que l'organisme tenterait ensuite d'exécuter. Nos apprentissages dépendraient alors de la mise en oeuvre de plans d'action : le moteur de nos apprentissages résiderait dans notre capacité à associer des actions en relation avec un objectif.

Notre propos ici n'est pas d'exposer la théorie de Anderson ni de discuter le raisonnement de Miller et collaborateurs, nous souhaitons plutôt insister sur le consensus qui semble rassembler les chercheurs en sciences cognitives à propos des capacités de l'esprit-cerveau humain. Ces capacités sont présentées comme régies par des données biologiques qui déterminent en partie l'activité humaine.

La spécificité de chaque être humain réside donc dans les mises en relation qu'il établit entre ses propres actions et le monde extérieur et entre tous ses actes. De cette mise en relation résultent d'innombrables combinaisons aux mécanismes sous-jacents que l'on peut étudier dans ce qu'ils ont de comparable, de semblable ou de différent, d'universel ou de spécifique. L'être humain **utilise ce qu'il connaît pour appréhender ce qui est nouveau** de telle manière que les connaissances qui sont impliquées sont associées les unes aux autres. Par conséquent, lorsqu'il est amené à agir, chaque être humain effectue des choix parmi un ensemble de possibles qui lui apparaissent. Il en découle une activité cognitive constante. Cependant, cette activité est fondamentalement inobservable et donc pour l'objectiver il est nécessaire de mettre en oeuvre des procédures de questionnement comme par exemple de définir des moments précis pendant lesquels le chercheur postule que l'individu étudié est en train d'appréhender un certain type d'objets du monde. Le terme « d'**activité située** » est communément employé pour désigner l'action en cours de déroulement et la focale de l'observateur centrée sur les comportements de l'individu en train de faire. Nous nous proposons de considérer dans ce travail les apprentissages linguistiques en langue étrangère dans la dynamique du processus d'inter-relation entre les objets du monde à appréhender dans un tel apprentissage et l'activité cognitive de l'apprenant (nous rejoignons ici le point de vue de Lorenza Mondada et Simona Pekarek-Doehler exposé notamment dans Mondada & Pekarek-Doehler, 2000).

Spécificité des apprentissages humains

L'apprentissage désigne la capacité des organismes vivants à s'adapter à leur environnement et aux changements que ce dernier peut subir. L'apprentissage est à différencier du développement de l'espèce, appelé phylogenèse et contribue à l'ontogenèse (Piaget, 1947 ; Wallon, 1945). La part de la culture dans le développement de la pensée humaine le distingue ainsi de l'animal.

Bien que soit établie une hiérarchie dans les apprentissages humains les classant d'une part en apprentissages élémentaires relatifs au contrôle de l'environnement (empreinte, habitation, etc.) et d'autre part en apprentissages complexes dépendant de la signification que le sujet attribue aux stimuli (Houdé, 2003), depuis l'avènement de la psychologie cognitive, les apprentissages sont assimilés à un traitement de l'information. Mais comment rendre compte de cette activité ?

Les Associationnistes puis les Behavioristes ont proposé de la mettre en évidence objectivement, c'est-à-dire selon eux, de la faire apparaître pour l'observer. La théorie associationniste du début du XX^{ème} siècle (Thorndike)

propose ainsi de mettre en relation les sensations du sujet avec ses réactions motrices mais les expériences sont menées avec des animaux : l'expérimentateur crée une situation et observe la réaction du cobaye. De ces observations, deux lois vont ressortir qui fonderont la théorie béhavioriste (Skinner). La loi de l'exercice pose que plus il y a d'essais effectués, plus est renforcée l'association situation-réponse ; la loi de l'effet établit un lien entre le renforcement et le sentiment de satisfaction.

A partir de ces expériences il est mis en évidence que tout organisme vivant apprend sans forcément exercer une activité consciente et intentionnelle : c'est par réaction à un milieu et dans ses interactions avec d'autres organismes vivants qu'il modifie peu ou prou ses comportements. En outre, c'est sa capacité à réutiliser ce comportement qui témoigne d'un apprentissage effectif et non d'une simple réaction due au hasard.

Les travaux concernant l'appropriation du langage insistent sur l'importance du cadre pragmatique des échanges verbaux pour que l'enfant parvienne à différencier les actants et interpréter les marques paralinguistiques (mimiques, gestes, intonations). De plus, c'est au travers des encouragements de ses proches et par le biais d'échanges relativement systématisés (fondés sur le ici et maintenant) que l'enfant va être valorisé dans ses prises de parole (Bruner, 1985). Ainsi, en apprentissage de la langue maternelle, c'est par contact prolongé et répétitif que l'enfant devient petit à petit en mesure de produire à son tour des mots puis des phrases. Cette situation « naturelle » de l'apprentissage linguistique a été celle rencontrée ou imposée depuis des siècles aux personnes se retrouvant en contact quotidien avec une langue étrangère (par le biais des précepteurs, des domestiques ou par l'immersion dans une communauté).

Les deux paramètres que sont les **changements de comportements langagiers** et leur **relative pérennité** constituent des traces observables d'un apprentissage. On dit que cet apprentissage s'effectue naturellement dans la mesure où il ne découle pas d'une programmation d'étapes par lesquelles l'individu doit passer et décidée par un autre individu. Cela ne signifie nullement qu'il est plus aisé (naturel est quelquefois compris comme ne représentant aucune difficulté) ni plus rapide. Nous noterons que cet apprentissage devient parfois un élément nécessaire à la survie de l'individu qui a besoin de trouver une place pour vivre, travailler, s'épanouir dans une communauté linguistique autre que celle de sa naissance (Spanghero-Gaillard & Dat, 2008).

La spécificité des apprentissages humains se trouve dans la possibilité qu'ont les individus à se mettre en situation délibérée d'apprendre. Que ces

situations soient conçues par d'autres ou organisées par lui-même, l'homme peut effectivement décider d'être en situation d'apprentissage. On parlera alors de **situations d'apprentissage explicites**, s'opposant ainsi à un apprentissage naturel, implicite sur lequel nous reviendrons plus tard. Les situations didactiques s'inscrivent comme un type de situations d'apprentissage explicites que nous serons donc amenée à définir (voir *in infra*).

Spécificité des apprentissages linguistiques

Nous proposons de considérer les apprentissages linguistiques sous l'angle de la **construction de sens** par un individu des énoncés produits par une entité extérieure (une autre personne, un texte, etc.). A la suite des travaux sur l'acquisition de la langue maternelle, les apprentissages linguistiques se comprennent sous l'angle de la communication, ils dépassent donc le recours à des codes verbaux propres à chaque langue naturelle. Dans une communication orale en face-à-face, ils intègrent différents types de médias comme la posture (relative au corps), les mimiques (relatives au visages) et les gestes (liés aux bras). Dans une communication différée, l'homme utilise différents supports de figurations graphiques. Utiliser une langue donc implique **une communication avec un autre** et c'est par le biais de cette relation que les apprentissages linguistiques se font jour. Étudier la dynamique de la communication pose un certain nombre de problèmes méthodologiques, nous proposons de considérer ici l'activité cognitive de celui qui reçoit la parole/les écrits.

Les recherches actuelles en psycholinguistique (Le Ny, 2005) proposent de considérer la compréhension linguistique comme un processus flexible dans lequel trois ensembles d'éléments interagissent :

- 1) un traitement perceptif (à partir d'une situation pragmatique apparaissent des éléments),
- 2) une reconnaissance (ces éléments sont confrontés aux connaissances de l'individu)
- 3) grâce à l'activité cognitive de mise en relation entre les informations perçues et les connaissances linguistiques (morphologiques, syntaxiques, orthographiques, structurales) et encyclopédiques de l'individu, ce dernier élabore une interprétation qui sera réajustée au fur et à mesure de l'échange.

Cette vision de la compréhension s'inscrit dans une conception dynamique de la compréhension et s'oppose à la théorie syntaxique chomskienne qui pose que l'individu possède une connaissance innée des structures linguistiques ; ces structures syntaxiques servant de patrons pour déduire la structure de l'énoncé à

comprendre et c'est seulement dans un deuxième temps que l'individu insérerait du sens.

Deux conceptions du langage sont ici illustrées. Alors que d'un côté, celui dans lequel nous nous inscrivons, sont envisagés les faits de langue réellement produits en situation d'interaction, les Générationnistes raisonnent à partir d'une intuition grammaticale d'un locuteur natif qu'ils décrivent comme possédant des connaissances implicites sur les caractéristiques des unités de sa langue.

Au niveau de la langue, la notion de grammaticalité introduite dans les années 1970 (Marks, 1967) va permettre une description des énoncés produits en terme de contraintes syntaxiques (axe syntagmatique) et sémantiques (axe paradigmatique). Cette notion opératoire au niveau intuitif comme au niveau technique d'évaluation d'énoncés sera un outil descriptif pour tous les linguistes et psycholinguistes.

Au niveau des unités de la langue, plusieurs théories ont aussi été proposées. Celle du signe linguistique repose sur la triade sémiotique classique qui, à chaque objet réel du monde, associe un signe le symbolisant et renvoyant à un concept. Cette théorie repose sur des significations lexicales différentielles à l'intérieur d'un système linguistique donné. Elle ne permet pas de tenir compte de la spécificité des langues. En effet, non seulement la relation d'interdépendance qui y est envisagée pose que chaque objet du monde possède une dénotation symbolique mais en plus elle ne tient pas compte des spécificités des systèmes linguistiques marqués culturellement et fondés en référence à des entités extérieures au langage.

Nous préférons plutôt nous référer à la théorie des prototypes renvoyant à une description des unités de la langue parmi d'autres objets de la communauté linguistique considérée. Un prototype est un exemplaire modèle pour une catégorie d'objets linguistiques. Cette théorie propose que le sens des mots n'est pas composé de petites particules de sens mais qu'il est dérivé d'un certain degré de proximité avec un prototype. Ainsi les signifiants sont organisés en **réseaux sémantiques** où chaque unité est reliée à au moins une autre dans un rapport d'inclusion (Dubois & Weil-Barais, 2005). L'exemple souvent proposé est celui de « chien » inclus dans la catégorie « mammifère » lui-même inclus dans la catégorie « animal ». En outre, ces relations établissent un ensemble de propriétés (reconnues par la communauté culturelle de la langue). Pour suivre notre exemple, les propriétés de « chien » seraient en France « un chien aboie », « un chien a quatre pattes », « un chien est un animal domestique », « un chien est un animal de compagnie », etc.

Selon la culture dans laquelle il s'est développé, un individu a donc appris des formes d'expression linguistiques qu'il a organisées mentalement. Cette **catégorisation** fait apparaître dans chaque langue-culture des dépendances entre les lexiques et chez un individu elle témoigne de ses expériences sensorielles, émotives, sociales et professionnelles. Par exemple, si on compare deux individus issus de la même culture, l'un ayant un goût prononcé pour le jardinage et l'autre simple spectateur de paysages, on observe que le premier dispose d'un lexique plus varié et plus précis pour parler des plantes et des fleurs, que le second.

Il est par conséquent opportun de parler des **apprentissages linguistiques** (au pluriel) car même à l'intérieur d'une langue, on note des degrés de spécificité qui ont amené les chercheurs à distinguer plusieurs inter relations possibles entre « la langue générale » et « les langues spécialisées » ou encore « dites de spécialité » (Spanghero-Gaillard, 2003).

Lorsqu'on envisage l'apprentissage d'une autre langue, les apprentissages linguistiques posent par conséquent un certain nombre de difficultés liées à la manière dont la communauté linguistique de la langue cible dans son ensemble, et dans des groupes restreints avec des degrés d'expertise divers, organise (notamment à partir de la lexicalisation en particulier) les connaissances sur les objets du monde.

Spécificité des apprentissages d'une langue étrangère en situation didactique

Partir de situations écologiques pour fonder une étude sur les apprentissages langagiers pose certaines difficultés méthodologiques au chercheur. En effet, plus la situation correspond à un contexte réel de communication, plus nous sommes en présence de variables qui ne peuvent être toutes contrôlées. Les résultats des observations sont ainsi étroitement dépendants des conditions dans lesquelles ces observations ont eu lieu. Cependant, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de maîtriser les paramètres de situations expérimentales où sont observés des apprentissages tout en simulant une situation qui sera ressentie par les individus comme écologique. Les classes de langue étrangère peuvent en effet correspondre à ces critères méthodologiques d'observation scientifique.

Nous définirons une **situation didactique** par la présence de ses composantes au nombre de quatre :

- un individu qui décide d'apprendre¹,
- le lieu où il apprend,
- ce qui est visé par l'apprentissage,
- un autre individu ou une entité reconnue comme une aide à apprendre.

Ainsi, les interactants et leur rôle dans l'interaction précisent-ils la situation didactique. D'une part, l'individu qui s'engage dans la situation didactique, appelé communément **apprenant**, se retrouve délibérément face à un individu qu'il reconnaît comme étant capable de lui apprendre quelque chose. Précisons que nous n'aborderons pas les situations didactiques où l'individu est face à une machine.

L'**enseignant** ainsi convoqué accepte donc d'endosser le rôle de celui qui donnera des instructions au sens où il guidera l'apprenant, il incitera à agir en vue d'un apprentissage. L'objet de l'apprentissage n'est *a priori* pas nécessairement défini par l'un ou l'autre des interactants mais de préférence en concertation : soit que l'apprenant décide de suivre le cours de l'enseignant après avoir pris connaissance du contenu, soit qu'ils aient ensemble élaboré les étapes à parcourir (c'est pourquoi, on trouve le terme de « curriculum » —étymologiquement « un parcours »— pour désigner une situation didactique dans les pays anglo-saxons).

Ainsi précisée, ce que nous définissons comme situation didactique se rapporte spécifiquement à l'**enseignement/apprentissage d'adultes** (décision de s'engager dans une situation d'apprentissage contrairement aux publics captifs d'enfants et d'adolescents plutôt contraints à apprendre). Quant aux objets des apprentissages, nous nous intéressons particulièrement aux comportements langagiers quand **la langue a un statut de L2** (e.g. langue étrangère ; nous utiliserons aussi bien l'une que l'autre dénomination).

Il est difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans une situation didactique car elles sont multiples et parfois insaisissables. Cependant, nous allons tenter d'explicitier ce que recouvre pour nous une **situation didactique de L2**. Nous nous aiderons pour cela de certaines tentatives de délimitations d'une situation d'enseignement/apprentissage, expression synonyme de situation didactique.

Selon Chanquoy, Tricot et Sweller (2007) « *pour l'essentiel, l'enseignement vise à fournir de nouvelles connaissances aux individus, qui les utiliseront pour répondre aux contraintes de leur environnement actuel ou futur* » (page 87). Cette approche considère l'aspect utilitaire de la situation didactique et suggère

¹ Nous sommes consciente que cette formulation exclue toute personne se retrouvant dans une situation où il doit apprendre sans l'avoir décidé. Cependant, nous maintenons que dans la mesure où l'individu ne s'oppose pas à l'apprentissage, il y participe plus ou moins de plein gré.

que tout individu est intéressé par la finalité de son apprentissage ; cette finalité implique qu'il en a une vision précise. Nous pensons que cette manière de voir une situation didactique renvoie à certaines attentes humaines qui ne sont pas majoritaires dans les groupes d'individus apprenants une langue étrangère.

Dans l'article « didactique » du Dictionnaire de didactique du français (sous la direction de Jean-Pierre Cuq, 2003) il est écrit ceci : « (...) *la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux : a) la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ; b) (le fait que) le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline (...)* » (page 70). Cette approche, nous semble particulièrement refléter les aspects institutionnels spécifiques du cadre français où existent des tensions entre des disciplines relevant de l'institution « Éducation Nationale » *versus* les autres dont fait partie la « didactique du Français Langue Étrangère » à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement. En outre, cette définition nous semble trop catégorique sur deux points.

D'une part, l'auteur exclut le fait qu'un individu puisse s'inscrire dans un cours de langue à la recherche de descripteurs de la langue en question, au-delà de l'apprentissage de ses codes oral et écrit, alors que les deux activités ne nous paraissent pas incompatibles.

D'autre part, parler de « concurrence » entre apprentissage d'une langue par l'étude et une appropriation découlant d'une immersion linguistique qui implique la nécessité de communiquer dans cette langue (nous revenons plus tard sur la distinction apprentissage/acquisition dans la partie « Mécanismes en jeu dans la compréhension »), ne nous apparaît pas opportun. D'abord, cette dernière affirmation sous-entend une situation d'apprentissage d'une langue étrangère loin d'être majoritaire, celle qui se déroule en **milieu homoglotte** (qui coïncide avec la langue apprise, par exemple l'apprentissage du français en France ; par opposition à **hétéroglotte**). Ensuite, cette affirmation suggère qu'un individu arrivant dans une classe quelconque autre que de langue, ne possède aucune connaissance, réflexion et expérience en relation avec l'objet d'apprentissage qui va être abordé (par exemple l'histoire de sa région). Un individu n'est jamais un être sans connaissances, avec des cloisons entre ses différents savoirs.

Nous pouvons à présent aborder **notre conception d'une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère**. Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de préciser comme nous l'avons fait précédemment outre le rôle des interactants, les caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant. Les **caractéristiques de l'apprenant** concernent en premier lieu son âge. En effet, les récentes études en neurosciences (OCDE, 2007) tendent à montrer que le cerveau humain fait preuve d'un développement et d'une plasticité aux contours différents selon les périodes de la vie —la petite enfance, l'adolescence, l'âge adulte, la vieillesse— contrairement à des raccourcis assertifs qui associe vieillissement des cellules à incapacité à apprendre quelque chose de nouveau. Les études portant sur les caractéristiques neurobiologiques et psychologiques des individus à travers le monde font apparaître de grandes disparités interindividuelles qui nous amènent à réfléchir sur les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et à être nuancé dans nos propos. Par exemple, les résultats obtenus auprès d'un public d'apprenants de tel ou tel âge ne peuvent pas être généralisés. Ils constituent des indicateurs, des tendances qui permettent d'émettre des hypothèses qui devront être validées chez des apprenants d'âges différents. Les études que nous relaterons ici portent parfois sur des enfants, d'autres sur des adultes, nous précisons cet élément. En ce qui concerne nos propres données, nous centrerons notre propos sur des publics d'adultes.

Dans un second temps, il nous semble important de préciser la **langue maternelle (L1) des apprenants** ainsi que la **langue étrangère cible (L2)**. La majorité des travaux que nous citerons ont été effectués auprès de sujets anglophones, les L2 variant du français, à l'espagnol ou encore l'allemand, c'est-à-dire des langues occidentales ayant des systèmes d'écriture alphabétiques. Si nous avons aujourd'hui de nombreuses données sur l'apprentissage d'une langue à système alphabétique, il n'en reste pas moins que nous ne possédons pas de descriptions exhaustives de toutes les configurations possibles (un individu germanophone apprenant le français, un individu germanophone apprenant l'italien, etc.) prenant en compte, qui plus est, le paramètre de l'âge. Par conséquent, les résultats obtenus dans telle ou telle expérience appellent eux aussi à la plus grande prudence quant à une généralisation de leurs implications. Nous avons mené une étude exploratoire auprès d'enfants français appréhendant la langue chinoise (en modalités orale et écrite) qui nous a alertés sur l'absence de transfert de stratégies d'apprentissage pourtant stabilisées dans l'appréhension d'une langue à système alphabétique (l'anglais). En effet, lorsqu'il est présenté aux enfants français des mots en anglais, les sujets ont obtenu de meilleurs

résultats dans la tâche de désignation écrite (le mot apparaît et le sujet désigne le dessin qui lui correspond) que dans la tâche de désignation orale répliquant en cela les résultats enregistrés en langue maternelle française (Bourdin & Fayol, 1994). A l'inverse, les mêmes tâches proposées en chinois font apparaître plus de facilité à mémoriser la forme orale qu'écrite des items (Spanghero-Gaillard, Gaillard, Dat & Chareix, 2007). Une autre étude a été réalisée dans le cadre d'une thèse soutenue au printemps dernier (Purinthrapibal, 2008) auprès d'étudiants natifs thaïs apprenant le français depuis plusieurs années en Thaïlande. Des phrases étaient proposées à l'oral ou à l'écrit (le matériel était informatisé) et il s'agissait pour les participants aux tests de désigner le syntagme porteur de l'expression de la cause *versus* la conséquence. Un des résultats intéressants est que l'ordre de la relation engendre une difficulté pour les Thaïs quand il ne se réfère pas à la relation attendue « cause puis conséquence » tel que normalement marqué dans leur langue maternelle. Non seulement les temps de réponse enregistrés sont plus longs que ceux engendrés par la détection de la cause quand elle précède la conséquence, mais en plus, les sujets sont dans l'incapacité de repérer la cause si aucun marqueur lexical ne l'indique quand elle arrive après l'expression de la conséquence. Ces deux exemples illustrent la nécessité de la prise en compte des phénomènes linguistiques reposant sur une description intralangue et les précautions du chercheur dans la mise en place des méthodologies d'observation.

Dans notre conception de la situation didactique en langue, définir *qui* nous désignons en tant qu'**enseignant** nous semble primordial. En effet, pour nous ce terme renvoie à un professionnel formé en enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ayant une connaissance de natif de la langue qu'il enseigne. Sa formation est fondée sur les savoirs aujourd'hui disponibles dans les domaines sécants de l'apprentissage linguistique : la linguistique, la psychologie, la sociologie, la psychopédagogie.

Les données sociales (psychosociales, sociolinguistiques) aussi bien des apprenants que de l'institution dans laquelle les enseignements se dérouleront, contraignent la situation didactique au point parfois de remettre en cause sa faisabilité. Nous pensons par exemple à un de nos cours dans lequel les apprenants qui se connaissaient occupaient des postes équivalents dans des entreprises renvoyant à un niveau socio-économique quasi identique et un seul avait un poste à plus hautes responsabilités. La formation n'a pu se dérouler correctement : les apprenants étaient sur la retenue dans chaque activité pédagogique, suspendus aux performances de l'apprenant à qui on ne devait surtout pas montrer que l'on savait mieux ou plus rapidement faire. De même,

connaître les habitudes éducatives d'un pays permet à l'enseignant de comprendre et d'adapter en passant par exemple par des explications, les tâches pédagogiques sollicitées dans le cours de langue étrangère. Par exemple, un étudiant chinois a comme référence d'apprentissage l'imitation et la mémorisation de formes linguistiques. Lorsqu'il lui est demandé de participer à un jeu de rôle, de par ses habitudes éducatives, il aura tendance à répéter les énoncés déjà appris et ne se risquera pas à créer des syntagmes à partir de ses connaissances ; sans une médiation de l'enseignant, il ne s'inscrit pas dans l'activité pédagogique sollicitée. Si on se propose d'observer les productions d'un apprenant étranger, il est alors nécessaire de connaître ses habitudes d'apprentissage qui constituent les cadres des tâches implicites auxquelles il a été confronté de manière récurrente à travers le système éducatif de son pays d'origine.

En outre, les études en psychologie cognitive, sociale, psycholinguistique, en tant qu'études des activités mentales sous-tendant le comportement et les processus qui le produisent, éclairent le praticien dans l'organisation des enseignements et dans l'analyse de leurs conséquences (Spanghero-Gaillard et Billières, 2007). La connaissance de ces travaux permet notamment de planifier des activités pédagogiques en anticipant le type de performance qui sera obtenu débouchant sur une évaluation adéquate des apprentissages. Par exemple, connaître les étapes qui jalonnent l'apprentissage du code écrit de la langue française oblige l'enseignant à proposer des exercices visant l'automatisation d'associations de graphèmes-phonèmes afin que les apprenants soient plus efficaces (passent le moins de temps possible) dans la reconnaissance des mots en lecture. L'enseignant avisé saura aussi que la lecture à voix haute réussie (fluence et prosodie proches de celles d'un natif) témoigne d'une bonne identification des mots et de la syntaxe mais en aucun cas d'une compréhension de la phrase lue qui nécessite, elle, un autre traitement cognitif.

Enfin, la formation de l'enseignant repose aussi sur des connaissances de la langue qu'il va enseigner. Ces connaissances peuvent être implicites (cas du natif) ou résulter d'un apprentissage explicite (cas d'un étudiant étranger qui se destine à enseigner le français langue étrangère). L'enseignant se montre comme détenteur d'une objectivité linguistique partagée par la communauté linguistique qu'il représente, il est important en conséquence qu'il neutralise les éléments linguistiques constituant sa propre identité. L'important est la qualité de langue qu'il possède qui résulte de certains compromis entre ses caractéristiques identitaires et celles qu'il partage avec les autres locuteurs (Dubois, 2001). Par qualité il ne s'agit donc pas de se référer à une norme « du bien parler et du bien écrire », mais plutôt à une capacité de réflexion sur la langue. Dit autrement, il nous apparaît essentiel que l'enseignant de langue étrangère sache expliquer ce

qu'il dit (capacité à reformuler) et quels peuvent être les effets de ce qu'il dit (force illocutoire du message). En effet, l'enseignant exerce un certain contrôle d'une part sur ses propos dans les interactions avec les apprenants et d'autre part lorsqu'il prépare ses cours et analyse les supports verbaux. S'il n'est pas en mesure de mobiliser quasi spontanément ses connaissances pour ces tâches, il ne pourra mener à bien sa fonction : il sera dans l'incapacité d'évaluer la réponse d'un apprenant et de le corriger le cas échéant, il sera en très grande difficulté de produire une explication lorsqu'un apprenant lui en demandera et perdra ainsi de sa crédibilité devant l'ensemble du groupe.

En outre, il sera dans l'incapacité de **sélectionner en amont des cours les contenus** linguistiques. En effet, contrairement à un enseignement normé et programmé par une instance de tutelle (rôle joué par les Instructions Ministérielles dans l'Éducation Nationale française), l'enseignement d'une langue étrangère à des adultes se caractérise notamment par le fait qu'aucun programme de cours n'est posé *a priori*. Cela implique qu'à chaque configuration de groupe d'apprenants, l'enseignant ou l'équipe enseignante, doit construire un programme *ad hoc*. Certes il existe de nombreux ouvrages et matériels sonores sur le marché qui sont susceptibles de servir de supports de cours. De même, aussi bien les programmes de télévision que de radio et tous les écrits produits par la communauté utilisatrice de la langue qui va être enseignée, fournissent de nombreux documents utilisables en cours. Cependant, sans méthodologie, l'enseignant ne saura pas quoi faire de ce foisonnement d'informations. Par conséquent, il est nécessaire qu'il acquière des techniques, procédés et méthodes constituant une **méthodologie** pour mettre en place un dispositif de programme de cours (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Une méthodologie repose sur une conception de l'enseignement/apprentissage et cherche, au moyen d'outils, à construire des situations cohérentes par rapport à cette conception. La méthodologie que nous mettons en avant se fonde sur le projet d'autonomie des apprenants dans leurs communications en langue étrangère. Comme nous nous adressons à des adultes, nous partons du principe que cela implique qu'ils s'engagent dans l'action de formation en L2 volontairement quelles que soient leurs motivations. Le rôle de l'enseignant consiste alors à les aider à s'enrichir des connaissances nécessaires à atteindre leurs objectifs quels qu'ils soient. Selon cette démarche, le rôle de l'enseignant est de présenter la langue cible de telle manière qu'elle devienne abordable à l'acquisition. Ainsi, l'enseignant aura recours à des **techniques**, par exemple d'explications sémantique, morphologique ou syntaxique adaptées à l'apprenant (à son âge, ses références sociales, son niveau en L2) (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007d). Il usera donc de **procédés** (succession d'actions précises qui concourent à un résultat). Techniques et procédés se définissent donc comme des outils découlant d'une formation reçue par l'enseignant décomposables en étapes.

En outre, le praticien tirera avantages de connaître et d'expérimenter les méthodes empiriques éprouvées dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères depuis les débuts de son histoire (méthode active, directe, etc.). Nous rappelons rapidement les principaux mouvements de pensées dans les méthodologie du FLE.

Les années 1960-1970 marquent le triomphe de la réflexion méthodologique. Les méthodologies qu'on pourrait appeler contemporaines technologiques tiennent le haut du pavé. Ces méthodologies, audio-orales et audio-visuelles, s'imposent parallèlement aux méthodologies traditionnelles que nous qualifierons de conventionnelles intemporelles qui continuent d'être abondamment utilisées. Ainsi, à côté d'enseignements partant de supports sonores existent des cours de langue où les exercices proposés sont la traduction d'un texte de L1 en L2 (l'exercice de version qu'il porte sur un texte ou sur des phrases isolées caractérise la méthode grammaire-traduction). Un autre exemple : dans une classe l'enseignant commence le cours par la lecture d'un texte élaboré à dessein décrivant une situation caractéristique de la langue-culture étrangère que les élèves apprennent : nous sommes là à l'étape initiale d'un cours de langue selon la méthode directe.

Les méthodologies technologiques sont fondées sur un ensemble cohérent de principes et d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et affichent des objectifs clairement identifiés. Les didacticiens et méthodologues de cette période engagent une réflexion très poussée sur la manière d'enseigner les quatre «skills» fondamentaux dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue écouter, parler, lire, écrire, en se positionnant au sein des pratiques et techniques de classe alimentées par des apports issus des disciplines ressources.

Les années 70 sont le théâtre de travaux incités par des décideurs politiques français qui déboucheront sur « l'approche notionnelle-fonctionnelle »². Son retentissement fut d'autant plus important qu'elle accompagnait ou précédait des aides techniques et/ou économiques non négligeables pour les pays partenaires de la France. Elle s'explique en grande partie par un contexte politico-économique international : la crise pétrolière qui entraîne une

² l'expression « français fonctionnel » apparaît dans les textes de l'administration française en 1974

récession économique internationale aux conséquences fâcheuses sur les systèmes éducatifs et sur l'enseignement des langues en particulier avec la diminution des heures consacrées à l'enseignement des langues. D'une part on commença à enseigner moins de langues, d'autre part les nations préférèrent se recentrer sur leur(s) propre(s) idiome(s). Par ailleurs, le statut de la langue française se transforma dans les anciennes colonies. La France voulait donc reconquérir sa place à l'étranger en proposant des aides techniques, technologiques et économiques qui donnèrent lieu à des programmes de formation partiellement ou totalement dispensés en langue française. Avec le « français fonctionnel » les autorités françaises désiraient toucher les populations élitaires des pays où la France jouerait un rôle économique. L'implantation d'enseignements universitaires et technologiques, la création des Centres d'étude et de documentation universitaire scientifique et technique (CEDUST), la mise en place d'un programme d'aides financières furent, entre autres, les moyens mis en œuvre pour reconquérir les marchés économiques et s'implanter linguistiquement à l'étranger.

Ainsi, dans le courant des années 1970, apparaissent des méthodologies d'apprentissage s'efforçant de prendre en compte les besoins et motivations des apprenants envisagés comme acteurs sociaux et affectifs. La mise à mal de la place du français dans le monde économique entraîne un ensemble de réflexions suivies de choix didactiques décisifs. Ces choix marqueront le développement à venir de la didactique du FLE, ils reposent sur la considération d'une composante majeure de la situation didactique : les apprenants. Les implications de la prise en considération des multiples facettes que peut avoir le public d'apprenants vont être essentielles pour comprendre l'évolution de la didactique du FLE. Tout d'abord elle va permettre la remise en cause des méthodes universalistes (pour tous publics) au profit de méthodes plus ciblées en fonction des profils d'apprenants. Corrolairement, elle va entrevoir l'enseignement d'une langue au service de l'apprentissage de la communication interindividuelle et non plus uniquement de la formation intellectuelle (philosophique ou littéraire). Ainsi, elle échafaudera des programmes de cours à durée variable dans des situations institutionnelles diversifiées et non plus calquées sur le système éducatif français. Enfin, puisque les publics d'apprenants sont divers, leurs attentes en

termes de connaissances linguistiques commencent à être envisagées séparément. A qui voudrait apprendre à lire, on pourrait proposer des cours sur les techniques de lecture, etc. Ainsi, après une période où la priorité aura été donnée à l'oral, une attention plus grande sera désormais portée aux problèmes de lecture et aux exercices abordant le passage à l'écrit. Ses axes seront à la fois inspirés et accompagnés dans leur développement par l'intérêt suscité par le concept de compétence de communication qui va de pair avec l'extension de la sociolinguistique, la diffusion au niveau européen de la théorie des actes de parole à travers Un Niveau Seuil et enfin, la croissance des études sur l'analyse conversationnelle qui débouchera sur l'interactionnisme.

C'est sur ce terreau que les Approches Communicatives vont se constituer pour éclore au début des années 1980. Elles souhaiteront à la fois recommander une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage du FLE tout en se démarquant de la méthodologie en ce sens qu'elles sont des approches et donc se veulent beaucoup plus flexibles. Elles encouragent ainsi souplesse et diversité des pratiques arguant qu'au centre d'un cours se trouvent les apprenants et leurs attentes. La communication devient à la fois but et moyen de l'apprentissage des langues .

Dès le tout début des années 1990, en France, les espoirs placés par certains dans les approches communicatives sont battus en brèche. Le mot « éclectisme » s'impose en FLE. Il est toujours de mise aujourd'hui. L'éclectisme est fondé sur un principe simple. Puisque aucune méthodologie ne constitue la panacée, il faut prendre ce qu'il y a de meilleur dans chacune d'elles. (...) Les années 1990 voient par ailleurs une très grande attention portée à la dimension sociale de l'apprentissage. L'environnement scolaire ou universitaire n'a plus l'exclusivité de la formation en langue. La situation se complexifie considérablement et les méthodologies constituées élaborées à l'intention de publics captifs sont inadéquates, inadaptées ou remises en question. Il existe désormais une très grande diversité de situations et contextes d'apprentissage ainsi que des publics concernés. Tant les modalités d'enseignement-apprentissage que les publics aux profils divers influent sur la didactique du FLE qui du coup offre des visages à facettes multiples. Nous listons ci-après ces

paramètres qui définissent désormais toute action éducative en didactique du FLE et des langues étrangères :

- apprentissage autonome : référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est à dire capable de préparer et de prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage ;

- apprentissage autodirigé : pris en charge, soit défini, géré et évalué par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend. Ce type d'apprenant est indépendant ;

- apprentissage coopératif, collaboratif : entre pairs ;

- apprentissage par tutorat : aide, guidage ou assistance d'un enseignant.

et en ce qui concerne les profils très hétérogènes :

- enseignement présecondaire : en France, les enfants apprenant une langue étrangère à l'école primaire ;

- Enfants Nouvellement Arrivés –ENA- : concerne, en France, les petits étrangers devant suivre plusieurs heures de français par semaine la 1^{ère} année de leur arrivée au primaire ou au collège ;

- Primo-arrivants : concerne des personnes récemment arrivées en France ;

- Français sur Objectifs spécifiques –FOS- : publics adultes (en entreprise, personnes privées) souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.

Cette attention portée aux nouvelles modalités d'apprentissage ainsi qu'aux nouveaux publics s'accompagne tout au long de cette décennie d'une réflexion sur les compétences à faire acquérir ainsi que sur les stratégies déployées par les apprenants et les enseignants pour ce faire.

(Billières & Spanghero-Gaillard, 2007, pages 103 à 105).

Enfin, la méthodologie d'enseignement/apprentissage d'une L2 sous-tend une représentation de la langue enseignée. Nous faisons l'hypothèse que cette représentation peut être précisée en définissant les contextes d'emploi selon les projets de communication des apprenants. Nous distinguerons donc la langue

parlée de la langue écrite. Des échantillons de ces deux grands ensembles présents dans la langue française servent de supports de cours de L2. Ainsi, il nous semble que la sélection de ces échantillons a besoin de critères pour aboutir à des situations d'apprentissages explicites qui deviennent des objets observables. Nous proposons que des échantillons aient les caractéristiques suivantes :

- a) ils seront définis intrinsèquement par un contexte social de production (qui les émet, où et quand) ;
- b) ils seront d'une qualité perceptive telle qu'ils pourront être reçus par des natifs comme des **objets linguistiques authentiques**, c'est-à-dire reconnaissables par les membres de la communauté de la langue cible ;
- c) ils seront représentatifs de la langue-culture (Galisson, 1990) visée dans l'apprentissage, c'est-à-dire des exemples de pratiques culturelles et professionnelles dans lesquelles la langue joue un rôle.

L'utilisabilité de ces objets linguistiques est conditionnée par les moyens de diffusion disponibles dans la salle de cours. En effet, magnétophone, magnétoscope, rétro-projecteur, video-projecteur et tableau sont indispensables à la diffusion d'enregistrements sonores et visuels, dynamiques ou statiques, présents dans les cours que nous envisageons dans notre démarche. La présence de ces appareils implique que les cours se déroulent dans des lieux équipés électriquement de manière stable.

Nos actions de formation en français langue étrangère nous ont amenée à développer plus particulièrement le rôle de l'enseignant dans la compréhension linguistique orale et écrite des apprenants. Avant d'exposer notre conception de l'action de l'enseignant que nous avons mise en oeuvre afin d'évaluer les effets divers d'exemples précis d'activités pédagogiques, nous allons nous attacher à considérer comment la notion de compréhension est définie dans les sciences cognitives et plus particulièrement comment est envisagée la compréhension linguistique.

2. Mécanismes en jeu dans la compréhension

L'homme voit des unités construites dans ce qui ne l'est *a priori* pas. C'est sur cette tendance que certains tests en psychologie sont fondés (nous pensons notamment au test de taches d'encre de Rorschach).

La théorie de la forme (Gestalt Theory) proposée au début du vingtième siècle en Allemagne explique la **perception humaine** comme résultant de l'appréhension d'un ensemble qui fait sens pour l'individu. Cette pensée nous apparaît essentielle dans notre raisonnement pour deux raisons. La première est qu'elle postule que **l'individu exerce une action sur son environnement**. Les implications de cette vision sont considérables, notamment dans la portée des interprétations que chaque individu peut attribuer aux objets du monde qu'il perçoit. Les conséquences sont que potentiellement chaque individu perçoit le monde à sa manière et qu'il n'agit pas par simples réactions au monde. La deuxième raison du choix du cadre théorique général de la Gestalt est qu'aujourd'hui les techniques d'investigations modernes comme l'imagerie cérébrale accréditent de plus en plus la vision de cette théorie.

Les Gestaltistes ont dégagé des lois fondamentales de configuration d'éléments qui débouchent sur l'appréhension de ces éléments comme un tout (Köhler, Wertheimer). Selon ces chercheurs, lorsque les éléments sont rapprochés (loi de proximité) dans l'espace, ils ont tendance à être perçus comme un bloc. Cette tendance sera accentuée si les éléments sont identiques (loi de similitude) et répartis symétriquement (loi de symétrie) notamment s'ils représentent des lignes (loi de clôture). Nous renvoyons à la figure 1 .

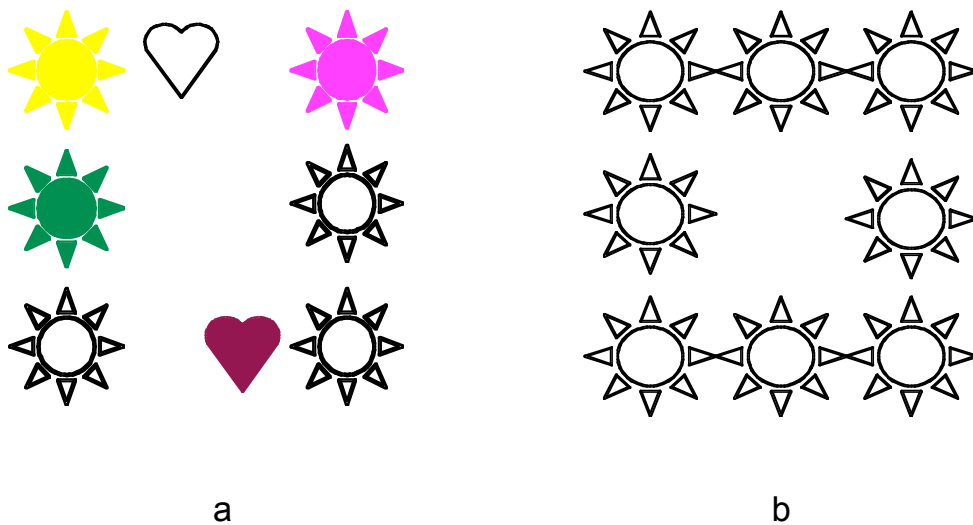


figure 1 : Illustration des lois de la Gestalt Theory. b a tendance à être perçue comme un carré alors que dans a, on peut distinguer les différentes formes et à l'intérieur d'une même forme, les différents déclinaisons.

Pendant un grand nombre d'années, la Gestalt Theory n'a pas empêché l'élaboration d'un paradigme scientifique autant en psychologie cognitive qu'en neurologie qui posait comme une évidence perceptive « l'objet du monde » en premier. Ce paradigme renvoie le sujet percevant à un rôle secondaire, ce sont ses facultés perceptives qui expliquent son activité cognitive (conception « ascendante »). On retrouve notamment ce point de vue dans les théories psychophysiques.

Ce n'est qu'à la fin des années 70 que certaines approches ont réellement tenté de considérer la perception humaine en inversant ce paradigme épistémologique : elles ont replacé l'individu au centre du dispositif, comme l'avait suggéré les Gestaltistes. Les travaux qui en découlent et qui nous intéressent portent notamment sur les trajets oculaires.

En effet, des études sur les trajets oculaires des jeunes enfants au cours de la présentation de lettres (Noton & Stark, 1971) montrent que lorsque la figure est présentée plusieurs fois, les trajets oculaires se ressemblent au cours des essais de perception. Il semblerait alors qu'un trajet optimal se construise. Quand la même figure est présentée ultérieurement au sujet parmi de nouvelles, on s'aperçoit que le trajet oculaire est similaire, dans la perception de cette forme connue, au trajet enregistré lors de la phase d'apprentissage. Ces résultats suggèrent que la perception répétée de formes déclenche une analyse des informations sensorielles et laisse des traces motrices dans l'esprit-cerveau humain. Ainsi le contact répété avec des formes complexes présentées comme ayant du sens (c'est ce qui est

induit dans les expériences de laboratoire relatives) engendre la construction de traits distinctifs qui serviront ensuite à l'individu dans la reconnaissance de cette forme.

Plus récemment, des études impliquant les méthodes d'imagerie cérébrale montrent qu'un réseau sémantique particulier est activé par une catégorie sémantique particulière pour une signification commune dans plusieurs zones du cerveau quelle que soit la modalité d'accès (Vandenberghe, Price, Wise, Josephs & Frackowiack, 1996). Un schéma des bases neuronales de la signification a ainsi pu être esquissé. Il repose sur « *la mobilisation d'une population de neurones, sachant que chaque neurone mobilisé peut posséder une « singularité » qui lui est propre. Des ensembles distincts de neurones présents dans des cartes sensorielles, motrices, associatives ou autres seraient reliés entre eux en une même unité distribuée. (...) Dans ces conditions, des significations différentes mobiliseraient des populations différentes de neurones situés dans des aires du cortex qui correspondraient aux traits particuliers de la signification propre de l'« objet » affectées d'un « poids » différent.* » (Changeux, 2004, pages 72-74).

Pour notre part, ces recherches nous incitent à imaginer l'activité de compréhension comme une mobilisation de connaissances diverses reliées par l'individu selon ses expériences propres. Ainsi, à la unième rencontre du mot « cygne » ou de l'image d'un cygne seraient mobiliser des populations de neurones distribués parmi les aires cérébrales activées par l'évocation des animaux (cortex temporal), parmi celles qui sont stimulées par la perception de la couleur (cortex visuel), celles qui interviennent dans la perception du mouvement et enfin celles qui entrent en jeu dans la perception du son. Ces activations réalisent une carte de relations fonctionnelles marquée par des traits sémiqes si tant est que ces neurones aient été mis en relation lors des rencontres successives de l'objet (si l'individu à entendu le cri du cygne, s'il l'a vu nager, si on lui a désigné cet animal comme étant un cygne, etc.). En conséquence, d'un individu à l'autre, des réseaux anatomiquement distincts peuvent détenir une même signification.

Selon cette approche relative à l'**activité de compréhension**, ce sont les traits distinctifs des objets du monde établis à partir du vécu du sujet ou des informations qu'on lui a données qui permettent une reconnaissance d'un objet déjà appréhendé ou une association d'un nouvel objet à un autre (phénomènes « descendants »). Pour suivre notre exemple, nous pourrions dire qu'un cygne est un canard blanc avec un long cou. Effectivement, les traits « blanc » et « long cou » sont ceux qui différencient un cygne d'un canard.

Dès lors, les sources d'apprentissage potentielles de tout individu apparaissent aussi bien dans ses interactions avec l'environnement qu'à travers des apprentissages explicites (du vocabulaire notamment). La question de savoir ce qui fait que tel objet sera perçu (vu, entendu, senti, goûté, touché) par l'individu plutôt que tel autre renvoie aux études sur l'attention (Camus, 1996). Nous ne les développerons pas ici.

En contact récurrent avec les mêmes objets, l'individu apprend à spécifier chacun d'eux **selon l'usage** qu'il en a. Il effectue une **classification des objets du monde** qui l'entourent grâce aux observations et actions qu'il a à exercer sur eux. Dit autrement, l'apprentissage résulterait de la saillance de l'objet avec lequel l'individu est entré en contact. Notre raisonnement rejoint ici les thèses du **constructivisme** et du **socio-constructivisme** selon lesquelles l'individu se construit dans ses interactions au monde que ces interactions soient nécessairement relayées (Vygotsky, 1985, Schneuwly & Bronckart, 1985) ou suffisantes en elles-mêmes (Piaget, 1987).

L'action de réflexion de l'individu qui le pousse à aller chercher dans ce qui l'entoure ce qui l'intéresse, lui est utile ou simplement distrayant, **action dite « descendante »**, semble être motrice dans les apprentissages de tous types y compris langagiers. Cependant, ils ne doivent pas occulter des apprentissages par habitude (« ascendants »). Ces derniers sont constitutifs du règne animal et ont d'ailleurs été mis en évidence en premier à partir d'expérience sur les chiens, les chimpanzés et les rats. On distingue communément le conditionnement classique (Pavlov) du conditionnement opérant (Skinner). Les recherches ont fait apparaître d'une part que par accoutumance à certains stimuli l'animal manifeste des réactions même sans apparition des stimuli mais seulement à leur évocation et d'autre part que l'animal est en mesure de prévoir les conséquences d'une action par habitude à une récompense ou une punition.

Appliqué à l'apprentissage des langues, ces résultats ont permis de mettre en évidence que le contexte fourni les indices nécessaires à la production d'énoncés verbaux adéquats dans une situation interactive donnée. Les méthodologies d'enseignement/apprentissage en langue étrangère (les méthodologies audiovisuelles d'après la Seconde Guerre mondiale) qui ont intégré les résultats de ces recherches ont ainsi jeté les bases d'un positionnement nouveau dans ce domaine. Jusqu'alors, la langue s'enseignait à partir de textes et de la parole de l'enseignant. Les apprentissages visés étaient formatifs (apprendre à raisonner, à appliquer une règle) fondés sur la mémorisation d'éléments de morphologie (flexions, désinences, étymologie). Les créateurs de la *audio-lingual method* (en 1945, aux États-Unis d'Amérique) proposent un apprentissage uniquement fondé

sur l'oral par répétitions des phrases produites par l'enseignant. Suite aux études sur le conditionnement du comportement animal, il a donc été imaginé que la répétition d'énoncés oraux ramenés à des syntagmes simples déboucherait sur des **habitudes langagières** chez les apprenants adultes. Par exemple, à partir de la mise en évidence du syntagme nominal N + de N (*la carte du restaurant*), l'apprenant pourra construire d'autres syntagmes même approximatifs (*la carte du menu*) et c'est par le feed-back de l'enseignant qu'il aboutira à la structure correcte (*la carte des menus*) créant ainsi une association d'éléments (la + carte + de + dét + N) sous certaines conditions (carte ≠ carte postale, par exemple).

La **méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle** (désormais SGAV) élaborée à la fin des années 1950 va plus loin. Ses manifestations ont pris la forme de trois ensembles pédagogiques (comprenant livre du maître, celui de l'élève, bandes enregistrées et films fixes) qui se sont échelonné sur une trentaine d'années : *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc, 1958/1961), *De Vive Voix* (Moget, 1972), *Archipel* (Courtilon & Raillard, 1982). Ils ont été conçus au Centre de Recherche et d'Étude pour le Diffusion du Français (CREDIF) de l'École Normale de Saint-Cloud et sont à l'origine de ce qui a été appelé la méthode audio-visuelle en France.

L'originalité de la méthodologie SGAV réside d'une part dans la présentation dialoguée de structures grammaticales et de lexiques organisés autour de thèmes. Les dialogues sont fabriqués à partir des formes d'expression les plus fréquentes extraites des communications orales de l'époque (Guberina & Rivenc, 1961). D'autre part, la nouveauté introduite par le matériel SGAV est l'utilisation de supports sonores et imagés accompagnant chaque dialogue. De telle manière que l'apprenant se retrouve face à une situation d'interaction en langue étrangère plausible dans la communauté linguistique visée. Il aborde ainsi la langue *globalement* par le biais de la « *coexistence simultanée et interactionnelle de tous les facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques* » (Besse, 1985, page 43) rendue possible grâce aux images et aux enregistrements convoqués.

Introduire en classe un environnement sonore et imagé représentant une réalité du monde de la langue enseignée était une innovation. Ce qui était particulièrement nouveau, c'était la possibilité d'entendre d'autres voix que celle de l'enseignant et disposer ainsi d'échantillons variés de paroles dans la langue cible. Enfin, le positionnement linguistique était aussi avant-gardiste en ce sens que les auteurs avaient le parti pris d'introduire les formes d'expression linguistique dans des situations particulières de production et de réception

insistant ainsi sur les aspects sémantico-pragmatiques avant ceux relatifs à la morpho-syntaxe.

La méthodologie SGAV permet un apprentissage de la langue orale en face-à-face avec des natifs très efficace. En revanche, elle n'est pas suffisante en soi pour aider à comprendre des natifs (dialogues entre natifs, émissions radiophoniques, ou articles de journaux, par exemple). Ainsi, si les bases de la méthodologie SGAV nous semblent de nature à favoriser les apprentissages langagiers et culturels en langue étrangère, il est nécessaire de les exploiter plus avant pour qu'elles servent de ferment à la compréhension de situations imprévues —que les apprenants rencontreront en dehors du cours ou parallèlement à l'action de formation— et préparent réellement les apprenants à une communication authentique en français.

La compréhension en langue

L'être humain comprend en mobilisant l'ensemble de ses connaissances et pas uniquement les connaissances en langue. Les recherches menées en psychologie cognitive à partir de matériels expérimentaux qui associent des objets de différentes natures nous donnent quelques pistes de réflexion.

Le premier ensemble de recherches que nous allons relater est connu sous le nom de théorie du double codage (Paivio, 1986). Cette théorie repose sur le fait que dans ses activités de communication, l'individu a recours cognitivement simultanément à des représentations verbales et non verbales (en référence à des objets, événements ou attitudes). La réflexion de ce chercheur est issue d'expériences mesurant les temps de réponse des sujets dans des tâches d'association mémorielle de deux mots, d'un mot avec une image ou de deux images se référant à des objets concrets. Il observe que les performances augmentent graduellement selon ces trois types d'association, les associations d'images étant celles qui demandent le moins de ressources cognitives (les plus rapidement réalisées). Malgré le postulat que les traces mémorielles des mots et des images relèvent de sous-systèmes indépendants, Paivio propose que leur activation crée des effets combinés lors de la reconnaissance la rendant ainsi plus efficace. Des études ultérieures (Thompson & Paivio, 1994) ont permis de mettre en évidence des effets comparables entre des stimuli auditifs et des images. Paivio soutient ainsi la thèse de l'existence de différentes mémoires sémantiques selon les modalités sensorielles mobilisées (Paivio, 2006). Nous remarquerons cependant que les tâches d'association proposées dans ces expériences ne

renvoient pas à des actions communes humaines et que la mesure des temps de réponse ne nous semble pas garantir une compréhension de l'objet.

En revanche, les travaux menés par Danièle Dubois et Michel Denis (1988) nous paraissent plus évocateurs de l'activité humaine en situation quotidienne. Ces chercheurs considèrent qu'à l'évocation d'un mot, le sujet active une **représentation visuelle de l'objet** en se fondant sur ses propres connaissances de cet objet, issues de son expérience. Cette représentation visuelle contient les traits figuratifs saillants, c'est-à-dire les plus caractéristiques. Les composants figuratifs de la représentation conceptuelle de l'objet sont en correspondance avec les composants figuratifs des **exemplaires les plus typiques** de ce concept : **les prototypes**. Dans leur expérience, était proposée la phrase "un cygne voguait sur une pièce d'eau du parc"; puis étaient présentées deux images de cygnes en tous points semblables exceptée la couleur : l'un était blanc, l'autre noir. A la question "quelle image est en relation avec la phrase entendue?", les temps de réponse enregistrés montraient une nette préférence pour le cygne blanc. A l'évocation de la phrase, les participants au test ont élaboré une représentation visuelle transitoire. L'exhibition d'images les a obligés à décider d'une actualisation de cette représentation. La préférence du cygne blanc laisse penser que la couleur BLANC est un trait constitutif de l'image prototypique du CYGNE.

Ainsi, à l'évocation linguistique renvoyant à un univers connu, nous reconstruisons mentalement la scène décrite ; les mots référant à des objets concrets (objets manufacturés ou naturels, animaux, individus) seraient particulièrement évocateurs de représentations visuelles.

Mais que se passe-t-il si le signe linguistique réfère à un objet inconnu pour l'individu ?

A partir d'expériences menées auprès d'étudiants en science, Sweller observe que lorsqu'on présente conjointement un texte et un schéma se rapportant à ce texte, le traitement cognitif occasionné par l'image semble moins lourd et plus rapide que celui engendré par le linguistique (cas où un schéma explicatif est proposé à la place d'une définition de dictionnaire). La **théorie de la charge cognitive** (Sweller, 2003 ; Tricot, 1998) invite à considérer que l'esprit-cerveau humain est un système complexe de transmission et de traitement de l'information disposant pour ces deux activités d'une quantité limitée de ressources cognitives. Chaque individu disposant de connaissances et de capacités différentes, la charge cognitive est relative d'une personne à l'autre et d'un moment à l'autre chez un même individu, tout en étant étroitement liée à la tâche sollicitée. Ainsi, lorsqu'une tâche nécessite une grande mobilisation de

ressources (un enfant qui apprend à lire par exemple ou encore un adulte face à plusieurs modalités d'encodage graphiques, texte, chiffres), un individu se retrouve en surcharge cognitive et éprouve des difficultés à réaliser la tâche correctement et rapidement.

En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, le matériel linguistique à traiter entraîne un coût cognitif élevé et ce d'autant plus que l'apprenant est novice. Certains résultats obtenus à partir d'expériences de doubles tâches (Dornic, 1980) ont mis en évidence que l'utilisation d'une langue étrangère est une activité mentale particulièrement coûteuse y compris pour des apprenants de niveau avancé. Les adultes d'un niveau avancé en langue étrangère devaient effectuer simultanément une tâche en langue (mémorisation de liste de mots) et une tâche autre (détection de mouvements lumineux dans la pièce). On a mesuré les performances dans les deux tâches et on a demandé aux apprenants leur sentiment sur la difficulté ressentie car au fur et à mesure, la tâche en langue se complexifiait. On n'a noté aucune différence entre l'expérience menée en langue étrangère et en langue maternelle pour ce qui est de la première tâche. En revanche, la performance de la seconde tâche diminue au fur et à mesure que la difficulté croît particulièrement en langue étrangère. Parallèlement les sujets ont exprimé un sentiment d'effort mental croissant avec la difficulté de la tâche.

En outre, selon les études effectuées autour de la notion de charge cognitive, la présentation du matériel sous un mode duel (texte lu et graphiques, par exemple) et intégré (proximité de présentation des informations) améliore l'apprentissage pour des apprenants débutants. D'autres recherches plus particulièrement en langue semblent montrer des résultats concourants. Mayer et Anderson (1992), Mayer et Moreno (1998) ont mis en évidence que les présentations audiovisuelles simultanées sont plus efficaces que lorsque l'image et le son sont décalés. Il est à préciser que les illustrations doivent être en parfait accord avec le texte (Merlet, 1998) afin que l'attention de l'individu ne soit pas distraite par des informations non pertinentes qu'il devrait alors traiter. L'information redondante entre l'image et le texte audio permettrait au compreneur³ de construire des connexions référentielles qui constitueraient à leur tour un moyen d'accéder plus rapidement aux connaissances encyclopédiques. En revanche, des études ont montré que la redondance d'informations empruntant un même canal, en l'occurrence visuel (image et texte écrit correspondant), engendrait un coût cognitif élevé (Wickens, 2002).

³ à la suite de Jean-François Le Ny nous employons le terme « compreneur » « pour désigner un locuteur en train de comprendre ou venant de comprendre » (Le Ny, 2005, page 103)

La notion de **redondance complémentaire** nous apparaît fort intéressante pour l'enseignement d'une langue étrangère reposant sur une méthodologie audio-visuelle. En effet, elle permet à l'enseignant de concevoir un cours en sélectionnant des supports imagés pertinents. Ces supports devront avoir un format de présentation tel qu'ils aideront les apprenants à mettre en relation des éléments de sens (image reconnue avec signifié linguistique pour les objets et les situations).

Dans une situation didactique en langue étrangère, c'est le matériau linguistique qui prime, le support imagé doit être là pour aider à la compréhension des formes linguistiques. Par conséquent, deux paramètres nous semblent importants à relever.

Le premier concerne la **concrétude des objets** désignés par les signes linguistiques. Un objet concret pourra effectivement être représenté par un dessin, mais si l'objet du monde n'est pas matérialisable ? A partir d'enregistrements de cours de langue (FLE et Français Langue Maternelle) nous avons analysé les discours explicatifs d'enseignants en situation de classe. Dans leurs discours se rapportant à des objets concrets, les enseignants proposent des détails permettant aux apprenants de se représenter visuellement les objets (*un fiacre, un Hussard*, par exemple). Quand l'objet ne renvoie pas à une représentation visuelle mais à d'autres capacités sensorielles (cas de *miasmes*, dans notre corpus) où à une fonction sociale (cas de *femme du monde*) nous avons observé que les difficultés de correspondance visuelle se faisaient jour au travers des nombreuses modalisations du discours (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007), témoignant ainsi autant de la complexité à décrire que de l'absence de représentation précise que l'enseignant peut avoir de l'objet en question. Le rôle de la préparation du cours en amont de la classe est ici évident, il permet notamment à l'enseignant d'avoir une attitude réflexive sur ses discours explicatifs et d'envisager des astuces pour activer une représentation par association au monde sensible chez les apprenants. Nous y reviendrons plus longuement dans la dernière partie de notre travail.

L'autre difficulté que nous relevons dans la présentation imagée accompagnant la langue concerne l'aspect dynamique des mouvements. En effet, la dynamique est présente de fait dans une situation de communication : les personnes bougent, elles font des gestes et des mimiques, l'environnement aussi est mobile. Nous avons observé dans nos cours la difficulté de traitement engendrée par la mobilité des images vidéo. Des recherches seraient nécessaires dans ce domaine pour tenter de préciser les formats de présentation des images dynamiques propices à la compréhension de la langue les accompagnant. Nos

réflexions nous ont amenées à proposer certaines pistes qui demandent à être étayées (Beausse Lades, 2004 ; Spanghero-Gaillard rapport final projet « transfert de technologie », 2005). La difficulté réside notamment dans la technicité engendrée par la manipulation des supports vidéo.

En revanche aborder du vocabulaire dénotant des objets du monde tirera partie de présentations imagées statiques comme nous avons pu l'observer dans une étude concernant l'apprentissage de vocabulaire en anglais accompagné de scènes imagées (Dat & Spanghero-Gaillard, 2007). Nos recherches permettent aussi de nuancer les effets d'une présentation simultanée de dessins et des mots les dénotant. En effet, nos résultats montrent un effet de la transparence phonémique et graphémique entre l'item en L1 (français) et en L2 (anglais) de telle manière qu'il est difficile d'affirmer que c'est grâce à la présentation imagée que le mot a été plus facilement rappelé plutôt que par sa ressemblance avec le signifiant en L1 (Dat & Spanghero-Gaillard, 2005). Des études contrastant les langues et les dessins (photographies, dessins plus ou moins stylisés, taille, etc.) permettraient d'avoir une vision plus précise des effets par ailleurs observés.

L'utilisation d'un dialogue en classe de langue étrangère a l'avantage de montrer le matériau linguistique en contexte. Le recours à une scène imagée permet de préparer les apprenants à un **contexte situationnel** avant l'écoute du dialogue. Dans une scène imagée répondant au critère de redondance complémentaire doivent donc apparaître à minima les personnages et l'environnement. Les personnages imagés auront nécessairement les caractéristiques correspondant aux voix (entendues par la suite grâce à l'enregistrement). Ainsi, par exemple, à une voix jeune doivent être associés des traits de visage et une corpulence adéquats. Il sera important aussi que le dessin des personnages permette d'induire les relations entre eux. L'organisation des éléments du dessin peut effectivement suggérer des relations d'amitié ou de voisinage par exemple. En ce qui concerne l'environnement géographique du dialogue, il est indispensable que les lieux soient marqués par des **indices significatifs**. Par exemple, une pièce de bureau sera signalée par la présence d'un ordinateur et de dossiers posés sur une table, un hall d'aéroport par des panneaux d'affichage d'horaires de départ et une silhouette d'avion dans le lointain, etc.

Ces informations visuelles projetées au tableau avant l'écoute du dialogue amènent à **anticiper** et à préparer les apprenants aux éléments linguistiques. En effet, l'enseignant interrogera les apprenants et les incitera à se projeter dans la situation imagée comme s'ils participaient réellement à la scène, en tant que spectateurs. Le lexique connu relatif à la situation pourra être réactivé, spontanément proposé par les apprenants ou rappelé par l'enseignant, le cas

échéant. Ce sera aussi l'occasion d'introduire le vocabulaire nécessaire à la dénotation des objets dessinés (un avion, un hall, un ordinateur, etc.) et d'anticiper sur certaines formes d'expression linguistiques présentes dans le dialogue. Par exemple, une fois les personnages caractérisés verbalement (« *c'est un homme de 40 ans environ, il porte un costume et une cravate, il a l'air fatigué* »), les apprenants sont invités à **formuler des hypothèses** sur la présence du personnage dans le lieu (« *il est fatigué parce qu'il a beaucoup travaillé* », « *il est tard et son avion n'arrive pas* », ou encore « *peut-être qu'il rentre à Toulouse après une journée de travail à Paris* »). Ces propositions témoignent du vécu de chaque apprenant et il peut les commenter le cas échéant si un autre apprenant ne comprenait pas les énoncés qui feront du reste l'objet de corrections (phonétique, syntaxique) si nécessaire. En outre, la formulation de ces hypothèses donne l'occasion à l'enseignant d'**évaluer les stratégies cognitives** des apprenants mises en oeuvre dans l'appréhension de la scène. Il pourra ainsi plus facilement diriger leur attention vers l'hypothèse la plus convergente avec le dialogue effectif en posant d'autres questions. Dans notre exemple ce pourrait être : « *à quoi vous voyez que la scène se passe à Paris ?* » ou encore « *pourquoi vous pensez que sa journée de travail est terminée ?* ».

Cette démarche nous semble inciter au prélèvement d'indices (la pendule indiquant l'heure ou encore le nom de l'aéroport indiqué sur un panneau d'affichage) et partant participer au développement chez les apprenants de la prise de conscience des attentes linguistiques impliquées. Des travaux sur l'attention ont montré une distinction entre l'attente avec attention préparatoire et sans attention préparatoire correspondant chacune à un degré du niveau d'activation des représentations cognitives organisées en schémas (Laberge, 1995). Dit autrement, la préparation à l'écoute du dialogue grâce à l'image crée une attente chez les apprenants qui impliquent des **priorités cognitives à traiter le dialogue** qui va être entendu. Ces priorités cognitives font échos aux connaissances préalables des apprenants et jouent un rôle dans l'**activation de réseau de connaissances** en jeu dans la compréhension.

Apprentissages linguistiques implicites/apprentissages linguistiques explicites

En langue maternelle

Les études sur les stades du développement de l'enfant permettent de rendre compte comment l'humain passe de réactions réflexes à l'éveil à son entourage et partant comment il apprend grâce aux interactions avec son milieu (aussi bien les

objets du monde que les personnes). Des stades évolutifs mis en évidence par Henri Wallon (à partir de l'observation d'enfants atteints de troubles mentaux), nous retiendrons que dès l'âge de 6 mois environ, le nouveau-né développe une « conscience subjective » (Bergeron, 1963) exprimée par des mimiques et des gestes dans le contact avec les autres. Ce stade prépare le suivant (entre 8 et 12 mois) caractérisé par des réactions circulaires qui font passer de la sensation au mouvement et inversement. Grâce à cette activité sensori-motrice centrée sur sa propre personne, l'enfant fait l'expérience du monde du sensible (début de la marche, l'oeil guide la main en vue d'une préhension, les premiers essais de dénomination). Selon les effets de ses tentatives (il dénomme un jouet en le montrant du doigt et on le lui donne) se constituent des motivations qui guident ses actes et qui seront le moteur pour les apprentissages futurs. Cette mise en place d'une coordination mutuelle des champs sensoriel et moteur va permettre le passage au stade projectif où l'enfant va associer l'acte à l'intention. A ce stade (entre 1 et 2 ans), c'est à travers les gestes et les actes que l'enfant se construit une représentation des objets du monde (humain et non humain) : il les exprime dans des détails concrets et des circonstances précises.

Les stades du développement humain résultent en partie de changements de comportement survenant à la suite de la maturation de l'organisme. Mais ils renvoient aussi aux **apprentissages implicites** que nous pourrions définir à la suite de Bertrand Troadec et Clara Martinot (2003) comme des changements dans le comportement (au niveau moteur et mental) résultant d'une interaction avec le milieu (effet exogène) se traduisant par une augmentation du répertoire comportemental. Nous retrouvons ici le positionnement de Jérôme Bruner qui soutient que l'enfant apprend à parler au travers de ses interactions avec son entourage (Bruner, 1983).

Dans son positionnement scientifique Wallon était précurseur des théories actuelles concernant le développement langagier fondées sur la part mutuelle des effets de la maturation et des apprentissages. C'est la thèse soutenue aujourd'hui par des chercheurs comme Annette Karmiloff-Smith (1992). La vision proposée est de reconnaître d'une part l'existence de prédispositions innées humaines pour **construire une pensée symbolique** (le langage, les représentations d'une manière générale) et d'autre part la capacité de **flexibilité dans les conduites** (langagières notamment) qui se traduit par des **ajustements**, des remaniements au cours du développement de l'être.

Les apprentissages linguistiques implicites résulteraient donc de contacts répétés des éléments de la langue dès la naissance sans qu'il y ait véritablement de volonté de les apprendre.

Ces apprentissages concernent exclusivement le code oral de la langue maternelle dont certaines données expérimentales tendent à montrer qu'il implique des processus de traitement distincts que le code écrit. Ainsi, l'expérience menée par Radeau et collaborateurs (Radeau, Morais, Mousty, Saerens et Bertelson, 1992) consiste à présenter à des adultes en français langue maternelle deux mots d'abord à l'écrit *spaghetti* et *voyageuse*. On demande aux sujets de les classer selon le genre (féminin/masculin) et on mesure les temps de réponse. Les mots sont choisis de telle sorte que dans le lexique français fréquent, dès la troisième lettre, la séquence *spag* n'est plus compatible qu'avec *spaghetti* parmi les mots masculins. En revanche, pour *voyageuse*, il faut aller jusqu'au *s* pour exclure ce mot de la liste des masculins. Or les temps de réponse ne dépendent pas de la place de la position occupée par la « lettre critique ». L'expérience a été répliquée à l'oral et il a été constaté qu'un auditeur trouve beaucoup plus rapidement le genre du substantif lorsque la position occupée par le « son critique » est précoce que lorsqu'elle est tardive. Ces résultats nous enseignent que l'auditeur tire avantage du fait que la parole se déroule dans le temps alors que le lecteur semble profiter de la présentation simultanée des lettres qu'il traiterait « par bloc ». On peut en conclure avec les auteurs de cette étude que la lecture fait appel à des processus de traitement distincts de la langue orale.

Cette expérience nous permet d'insister sur la différence entre des apprentissages implicites et ceux reposant sur des processus fortement automatisés résultant d'**apprentissages explicites** (l'appariement phonie-graphie pour ce qui concerne la lecture).

Les **contacts répétés** avec le substrat linguistique sont décisifs pour un apprentissage des formes linguistiques tant orales qu'écrites. Si l'interaction avec le milieu produit des apprentissages implicites, nous pouvons nous demander dans quelle mesure expliciter les relations entre les mots et leurs référents accélère les apprentissages aussi bien à l'écrit qu'à l'oral en langue étrangère. Dit autrement, quels ont les **impacts des apprentissages explicites** (en milieu institution, en situations didactiques) en langue étrangère?

En langue étrangère

Les apprentissages explicites en langue étrangère sont ceux abordés en situations didactiques en général, comme nous les avons définies précédemment.

Dans les études menées en sciences cognitives, les apprentissages linguistiques explicites renvoient le plus souvent aux règles de grammaire : savoirs morphosyntaxiques sur les mots et sur l'organisation des mots dans la chaîne parlée. Certaines de ces études (DeKeyser, 1997) ont montré que la pratique intensive de la langue étrangère (deux mois de cours) par des adultes bénéficiant d'explicitations morphosyntaxiques débouchait sur une utilisation de la langue qui perdure après la formation, visible au travers de compétences de communication réelles. Ainsi, l'étude de la langue fondée en partie sur une réflexion des règles qui régissent le système linguistique appréhendé n'est pas incompatible avec l'acquisition de cette langue (nous proposons une discussion sur apprentissage *versus* acquisition dans la partie «Mécanismes en jeu dans la compréhension»).

Pour ce qui nous concerne, notre expérience de terrain, lors d'exercices de conceptualisation, nous a permis d'observer les **effets bénéfiques de l'explicitation de règles** dans l'apprentissage de la L2.

L'exercice de conceptualisation (Besse et Porquier, 1991) consiste à relever des énoncés extraits de documents utilisés en cours ou produits par les apprenants et à demander à l'ensemble de la classe d'explicitier les mécanismes régissant la structure phrastique. Nous avons souvent recours à cet exercice à partir des productions des apprenants qui nous semblent peu stables. Nous relatons ici un de ces exercices. En classe, à partir de copies produites par des apprenants adultes de langues-cultures diverses, nous avons relevé les énoncés suivants, ils ont été écrits au tableau :

- (1) *la décision des entreprises est prise avec fermeté*
- (2) *le dirigeant de l'entreprise prend les décisions*
- (3) *le directeur d'entreprise est celui qui décide*

Nous demandons dans un premier temps aux apprenants si ces énoncés (dont ils connaissent l'origine) leur paraissent corrects (jugement de grammaticalité). La première phrase pose problème du fait de l'association d'un singulier avec un pluriel. Nous leur demandons alors de dire s'ils sont en mesure, à partir de cet énoncé d'explicitier qui prend la décision (demande de paraphrases). Deux interprétations sont émises :

- paraphrase 1 : *la décision qui est commune à plusieurs entreprises est prise mais on ne sait pas par qui*
- paraphrase 2 : *chaque dirigeant de plusieurs entreprises prend la même décision*

Nous leur demandons quelle différence ils entrevoient entre ces deux paraphrases acceptées par tous. Dans la première interprétation, on insiste sur la

décision, dans la seconde c'est la communauté de vue qui est mise en exergue. On invite alors à reformuler l'énoncé (1) en focalisant le propos sur les deux pôles possibles ; cela donne :

(1a) *la décision concernant l'ensemble des entreprises est prise avec fermeté*

(1b) *l'ensemble des dirigeants de toutes les entreprises prennent fermement une décision commune*

Les énoncés (2) et (3) jugés grammaticalement corrects par les apprenants sont à leur tour analysés. Nous écrivons au tableau les énoncés suivants —avec variation paradigmatique du GN— ils sont censés aider les apprenants dans leur raisonnement :

(4)	<i>le dirigeant</i>	<i>d'</i>	<i>entreprise</i>	<i>prend</i>	<i>une décision</i>
(5)	<i>le dirigeant</i>	<i>de l'</i>	<i>entreprise</i>	<i>prend</i>	<i>une décision</i>
(6)	<i>le dirigeant</i>	<i>des</i>	<i>entreprises</i>	<i>prend</i>	<i>une décision</i>
(7)	<i>le dirigeant</i>	<i>d'une</i>	<i>entreprise</i>	<i>prend</i>	<i>une décision</i>

Les interprétations fusent alors :

(4) a valeur de généralité et pourrait être paraphrasée par

(4a) *le travail du dirigeant d'entreprise est de prendre une/des décisions* où « *dirigeant d'entreprise* » fonctionne comme une unité, une lexie (Pottier, 1987)

(5) et (6) nécessitent une spécification de « entreprise » par exemple :

(5a) *le dirigeant de l'entreprise Renault prend une décision*

(7) pose plus de problème et est alors paraphrasée par l'enseignant :

(7a) *tout dirigeant d'une entreprise prend une décision (un jour ou l'autre)* et est rapprochée de (4)

Nous retenons de cet exemple que les apprenants (adultes) de FLE sont en mesure de dire que telle ou telle phrase est acceptable, ils peuvent repérer où se situe le problème comme nous l'avons vu dans (1) et même de manière très fine en étant attentifs à des marqueurs syntactico-sémantiques locaux (les réflexions à partir de (4), (5) et (6) le montrent). La ressemblance des énoncés ici présentés permet d'affirmer par ailleurs que les apprenants ne fondent pas leur analyse uniquement sur des connaissances expérientielles (en référence avec des objets du monde) ou une habitude à un type d'énoncé. En revanche, ces exemples de cheminements réflexifs témoignent d'appropriation de règles d'agencement des mots (ici plus précisément dans le GN) associées à des significations en langue

française, relevant d'un apprentissage explicite qui aura été confronté à des énoncés émanant de pratiques et de réalités sociales.

Des études moins écologiques ont permis de nuancer l'opposition entre apprentissages linguistiques explicites et implicites.

En effet, Bialystok (1990) propose de considérer que les jugements de grammaticalité de phrases (phrases grammaticalement correctes ou pas) reposent sur des connaissances explicites plus ou moins contrôlées. En effet, ce chercheur interprète que le jugement général de grammaticalité résulte d'un **traitement automatisé de la règle** alors que la tâche nécessitant de désigner le problème repéré dans la phrase par le sujet, implique un traitement plus fin et fait appel à des règles de grammaire explicites.

Si nous prolongeons l'interprétation des observations et des travaux expérimentaux relatés, il nous semble voir une interface forte entre les apprentissages explicites et les apprentissages implicites dans l'apprentissage d'une L2 chez des adultes. En effet, à partir d'un **contact répété avec la L2 associé à une méthodologie d'enseignement** où les pratiques pédagogiques reposent sur des mises en situations proches de la réalité de la langue-culture apprise, l'adulte se réfère aux objets du monde tels qu'il les a appréhendés (connus et appris à dénoter) en L1. De l'apprentissage naturel en L1 (en début de vie implicite, puis explicite en partie sous l'effet de la scolarisation), il utilise le procédé de mise en relation d'un objet du monde et d'un signe linguistique (nous désignons ici aussi bien un mot, une expression qu'une structure complexe linguistique). Cette mise en relation lui permet d'aller plus vite, de prendre des raccourcis (Gaonac'h, 2006) notamment dans sa construction du système morphologique et syntaxique de la L2 et dans l'**élaboration d'une interlangue efficace** (Vogel, 1995).

Ces données plaident en faveur de l'utilisation d'une méthodologie d'enseignement qui repose sur d'une part une exposition orale intensive à la L2, d'autre part des exercices pédagogiques d'explication/compréhension où les activités pédagogiques proposées amènent les apprenants à expliciter leur raisonnement.

Ces éléments permettent aussi d'envisager les processus en oeuvre dans le développement des connaissances linguistiques de l'individu. Ces processus s'envisagent comme une transformation de certaines connaissances linguistiques apprises explicitement en connaissances fortement automatisées.

Connaissances procédurales/connaissances déclaratives

Les théories relatives à l'architecture cognitive proposent une représentation des connaissances dans l'esprit-cerveau humain ainsi qu'une manière dont ces connaissances nous permettent de produire des comportements adaptés à notre environnement. Ces théories distinguent d'une part deux types de connaissances qui sont en interaction : les connaissances procédurales et déclaratives et d'autre part des formes d'appropriation de ces connaissances. Selon l'objet d'étude des chercheurs, la focalisation porte sur certains aspects des connaissances de l'individu. Cependant, il y a aujourd'hui un **consensus pour affirmer que ces deux types de connaissances permettent de décrire l'activité cognitive humaine.**

Les manifestations extérieures de ces deux types de connaissances se confondent parfois avec les moyens dont dispose l'être humain pour s'exprimer : le faire et le dire. De telle sorte que d'un côté, implicite est souvent associé à connaissance procédurale et d'un autre côté, explicite renvoie à connaissance déclarative. Or, nous remarquons qu'une connaissance dite procédurale, fondée sur l'action, n'est pas nécessairement une connaissance qui s'acquiert de manière implicite c'est-à-dire sans que les étapes n'apparaissent explicitement à celui qui exécute l'action. Ainsi, si on observe chez l'individu l'impossibilité de décrire explicitement et exhaustivement ce qu'il est en train de faire au moment même où il le fait, cela n'implique pas pour autant qu'il ne tire pas partie d'explicitations de gestes passant par un séquençage des gestes intermédiaires pour pouvoir à son tour exécuter le geste complet. C'est ainsi que procèdent les sportifs ou encore les artisans dont les gestes professionnels découlent de pratiques analysées. Ajoutons par ailleurs que le faire ne désigne pas uniquement les actions mais de manière générale la mise en œuvre de processus cognitifs. Quand un individu parle, il génère un certain nombre de procédures, il fait preuve d'une activité cognitive.

Si nous considérons les connaissances déclaratives et leur rapport avec les formes implicite et explicite, nous observons qu'une connaissance déclarative n'est pas nécessairement explicite dans le sens où l'individu n'est pas toujours en mesure d'explicitement son raisonnement. Ainsi, un individu qui récite une règle de grammaire n'est-il pas forcément en mesure de l'expliquer à un autre individu. Nous suggérons que cette relation serait particulièrement pertinente à étudier dans les apprentissages scolaires. La figure suivante permet de synthétiser nos propos :

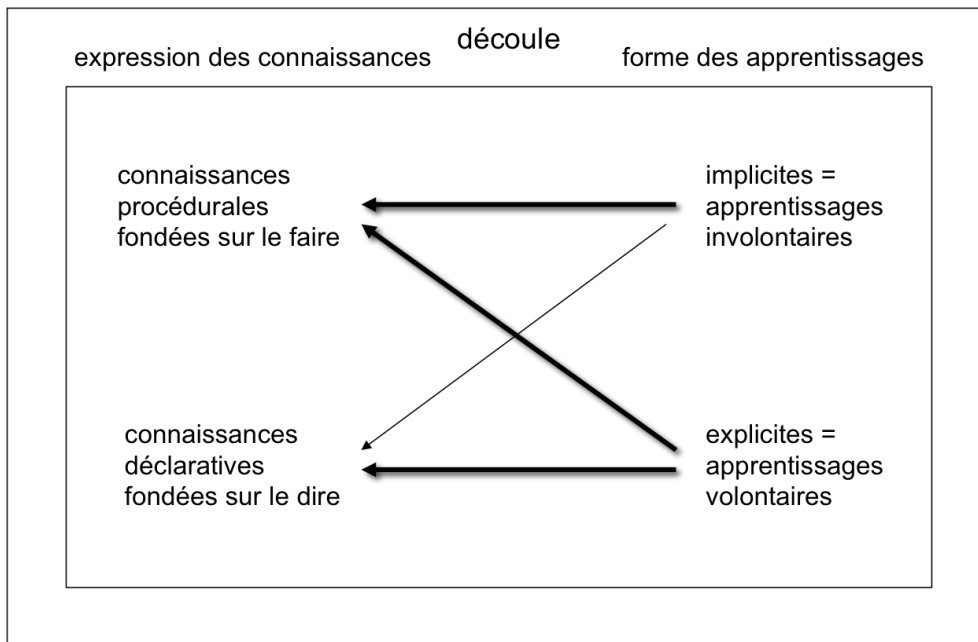


figure 2 : Relations entre l'expression des connaissances et la forme des apprentissages

Les modalités des connaissances procédurales et déclaratives sont différentes sous bien des aspects nous en retiendrons trois pour étayer notre raisonnement.

Le premier aspect est qu'**une connaissance procédurale s'acquiert en l'exécutant**, cela signifie que son apprentissage repose sur l'action, qu'il est graduel et qu'il varie d'un individu à un autre, d'un moment de la vie d'un individu à un autre moment. Par conséquent, très souvent, une connaissance procédurale traduit une structure très difficilement verbalisable de façon spontanée et nécessite un temps de réflexion pour être explicitée. En outre, on parlera de connaissances procédurales quand l'individu est en mesure d'effectuer parfaitement une action. Sachant qu'à la deuxième occurrence, il accomplit certainement mieux cette dernière que la première fois qu'il l'exécute, il n'existe pas de réponse définitive pour savoir à partir de combien de répétitions du geste, l'action devient une connaissance procédurale.

Le deuxième aspect concerne la modularité d'une connaissance procédurale : comment elle se développe et sous quelles conditions elle peut se modifier. Nous proposons de répondre à cette question en convoquant **le principe de pertinence**. Ce principe a été proposé par Dan Sperber et Deirdre Wilson (1989 pour la version française) dans la lignée des travaux de Fodor (1983) et de Grice (1979). Leur théorie est une théorie pragmatique qui tend à décrire les

processus intellectuels. Elle repose sur la hiérarchie du traitement de l'information envisagée par Fodor appliquée aux énoncés langagiers. Ces derniers sont traduits par des transducteurs qui les rendent accessibles au traitement cérébral puis analysés par le système périphérique linguistique (phonologie, syntaxe et sémantique) avant que sa forme logique soit analysée dans le système central qui en tire une interprétation. Cette interprétation reposant sur le contexte lui-même construit énoncé après énoncé.

Le contexte réside en assomptions contextuelles issues de ce que Sperber et Wilson nomment *l'environnement cognitif*. « *L'environnement cognitif d'un individu est un ensemble de faits qui lui sont manifestes. Un fait est manifeste pour un individu à un moment donné si et seulement s'il est capable à ce moment de se le représenter mentalement et d'accepter cette représentation comme vraie ou probablement vraie* » Moeschler, Reboul, Luscher & Jayez, 1994, page 23). Sperber et Wilson font l'hypothèse que les assomptions contextuelles sont sélectionnées sur le principe de pertinence, principe de base de la communication interindividuelle.

La pertinence y est définie comme : toutes choses étant égales par ailleurs, a) plus un énoncé interprété, par rapport à un contexte, produit d'effets contextuels, plus cet énoncé est pertinent ; b) plus il demande d'efforts de traitement, moins cet énoncé sera pertinent. Tout énoncé émis est donc accompagné d'une présomption de pertinence optimale par l'interlocuteur. Ce raisonnement repose donc sur un système de croyances partagées par les interlocuteurs.

Généralisé à la relation de l'individu face à son environnement, le principe de pertinence repose sur des actes et croyances véhiculés par la communauté qui servent de contexte. Au niveau de l'individu, le principe de pertinence s'exprime à travers les actions qui représentent pour lui une signification, quelle soit explicite (i.e. qu'il soit en mesure d'y apporter une justification) ou non.

Par conséquent, nous proposons d'envisager la modularité des connaissances procédurales d'un individu en référence au **contexte culturel** dans lequel il se développe, ses actes acquièrent une pertinence selon ce contexte et sont donc amenés à ne plus être perçus comme étant pertinents en dehors de ce contexte. De la même manière, il est possible qu'un individu face aux actions d'un interlocuteur ressortissant d'une autre culture que la sienne ne perçoive pas ces gestes c'est-à-dire que pour lui, comme il ne leur attribue aucune signification, ils n'existent pas.

Le dernier aspect, lié au précédent, que nous souhaitons mettre en exergue est quelles relations entretiennent les connaissances procédurales et déclaratives ? Nous devons évoquer les différentes théories avancées pour répondre à cette question. A la suite de Anderson (1983, 1996), certains chercheurs souscrivent à la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales.

La **procéduralisation** se définit comme l'automatisation des règles de production spécifiques à l'objet ; petit à petit l'individu n'exerce plus de contrôle et l'exécution de la tâche gagne en rapidité. Alors que pour Anderson ce processus est inéluctable pour le traitement de tous les objets du monde, Ellis (1994) distingue les connaissances qui peuvent être procéduralisées (règles de fonctionnement de la langue : grammaticales, phonétiques et morphologiques) de celles qui ne le peuvent pas (le lexique, notamment). Enfin, d'autres chercheurs envisagent les deux types de connaissances comme deux systèmes parallèles radicalement différents. Dans cette lignée, Michel Paradis (2005) parle de connaissances explicites et de compétences implicites ; il part d'observations sur des sujets cérébro lésés. Il remarque que les connaissances explicites font l'objet d'un contrôle (temps de traitement visible par des hésitations et des pauses) lors de tâche de détection d'erreurs et d'explicitation de règles grammaticales. A l'inverse, et il parle de compétences implicites, l'individu possède un ensemble interne de procédures qui lui permettent de générer des énoncés. En quelque sorte, pour Paradis, les compétences implicites constitueraient une espèce de cadre formel de bas niveau qui serait comblé par des connaissances sur lesquelles l'individu exerce toujours un contrôle.

Enfin, nous devons évoquer la théorie soutenue par Krashen (1978, 1981). Cet auteur distingue d'un côté l'apprentissage (*learning*) qui suppose de maîtriser des règles explicitées et de l'autre côté, l'acquisition qui se fonde sur l'élaboration de règles intériorisées. Il soutient la thèse que les acquisitions dépendent de l'implication de l'apprenant : si ce dernier s'engage dans une situation d'interaction réelle il se retrouve comme dans une situation naturelle (comparable à celles de la L1), les processus d'acquisition développés étant largement inconscients. En revanche, pour Krashen, l'apprentissage (par définition explicite pour cet auteur) ne peut pas déboucher sur une appropriation linguistique réelle c'est-à-dire que l'apprenant ne pourra pas espérer pouvoir s'engager avec succès dans une communication réelle en dehors de la classe. Krashen défend ainsi les principes de la méthodologie active préconisée au début du XIX^{ème} siècle en Occident. Cette méthodologie nécessite de la part de l'enseignant d'inventer des procédés afin de faire participer les élèves dans la classe. Elle critiquait en cela farouchement la méthodologie directe (antérieure)

notamment sur le fait que le dialogue supposé s'instaurer dans la classe selon la méthode interrogative n'était en fait qu'un jeu de questions de l'enseignant attendant les réponses des élèves. Avec la méthodologie active, l'élève peut aussi poser des questions, il est invité à collaborer avec les autres à travers des activités, des jeux, des textes, le recours aux médias les plus divers est fortement conseillé. Ainsi, peut-être peut-on interpréter le positionnement de Krashen comme une forte critique pédagogique en réaction à des pratiques d'enseignement traditionnelles⁴ encore en vigueur dans son pays.

Quoiqu'il en soit, la distinction classique entre acquisition et apprentissage reposant sur l'indépendance des mécanismes sous-jacents est en totale contradiction avec la notion de procéduralisation développée par Anderson. Or, les recherches actuelles en apprentissage des langues semblent plutôt accréditer l'existence d'une interface entre plusieurs types de connaissances.

Pour une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères cohérente

Les théories et l'ensemble des données que nous avons évoquées nous amènent à présent à exposer en détails la méthodologie d'enseignement-apprentissage qui offrirait **un cadre propice à l'observation de la compréhension d'une langue étrangère**.

Les **conditions de la situation d'apprentissage** nous semblent un aspect important du cadre propice aux apprentissages linguistiques. Nous désignons par « conditions » l'environnement physique de la situation didactique. Ce dernier renvoie d'une part à ce que Jean-Marc Defays appelle les circonstances du cours de FLE (Defays, 2003, p. 121-140) : le pays où l'apprentissage se déroule, l'institution qui conditionne le type d'apprentissage —guidé ou non guidé— et les moyens alloués et enfin les rythmes d'enseignement. Les conditions renvoient pour nous, d'autre part, à l'effectif de la classe (une quinzaine d'adultes nous semble représenter un maximum de personnes pour que puissent s'instaurer des relations de face-à-face ou de petits groupes interagissant) et aux attentes des apprenants (voir infra). En effet, cet ensemble d'éléments sont fondateurs du cadre dans lequel les extraits de la langue étrangère vont être sélectionnés par

⁴ L'adjectif renvoie ici aux méthodologies d'enseignement-apprentissage. Les méthodologies traditionnelles sollicitaient l'élève dans sa réflexion mise à l'épreuve par le biais d'exercices écrits selon une démarche déductive d'application de règles grammaticales. Les phrases étudiées étaient extraites essentiellement d'écrits littéraires hors contextes, elles étaient censées à la fois constituer des énoncés de référence en langue (objectif formatif) et renvoyer à la culture de la langue cible (objectif culturel). La pratique de la langue en tant qu'élément de communication ne faisait partie ni des préoccupations de l'enseignant ni de celles de l'institution scolaire.

l'enseignant et de la manière dont ils vont être proposés aux apprenants. Selon les attentes des apprenants, fortement définies par les situations dans lesquelles ils projettent de se retrouver en langue-culture cible, l'enseignant favorisera l'appréhension de formes orales de discours représentatifs de ceux réellement produits par des natifs. L'idée est que **la classe est un lieu privilégié où se concentrent les genres discursifs couramment utilisés par les natifs** de telle manière que les apprenants accélèrent leurs apprentissages. Ils n'ont pas à attendre que tel ou tel type de discours se présente de manière répétée pour en repérer les formes récurrentes et les extraire comme étant représentatives de situations de communication ; c'est l'enseignant qui en fait une pré-sélection. La nécessité de donner aux apprenants toutes les informations d'ordre contextuel est alors incontournable. L'enseignant met en scène une situation dans laquelle le document linguistique prend naturellement place.

Nous allons illustrer notre démarche par deux activités pédagogiques se référant à des études que nous avons menées en collaboration. La première renvoie à une situation de compréhension orale d'un dialogue enregistré, la deuxième utilise des supports écrits répliquant de véritables lettres commerciales.

L'importance de l'intonation et du rythme dans les documents sonores utilisés en cours de langue étrangère était déjà soulignée dans Voix et Images de France (1962). Malgré cela le recours à des dialogues réalistes dans les classes de langues vivantes gêne encore beaucoup d'enseignants et de concepteurs de matériels pédagogiques. En effet, face à des apprenants de niveau débutant, nombreux sont ceux qui pensent qu'il est nécessaire d'enlever le plus possible d'éléments non linguistiques afin de simplifier la perception et donc le traitement de l'information sonore.

Par ailleurs, en classe de langue étrangère, un dialogue spontanément produit par des natifs nécessiterait un apprentissage particulier fondé sur la gestion des présupposés et des ruptures dans la cohésion des échanges ; en conséquence ces difficultés seraient à réserver éventuellement à des apprenants d'un niveau avancé.

(Spanghero-Gaillard & Gaillard, à paraître)

Même s'il est souhaitable de proposer des enregistrements d'une qualité optimale d'un point de vue technique, nous estimons que ne conserver que les paroles est une position extrême qui, selon nos premiers résultats empiriques et expérimentaux (Spanghero-Gaillard & Gaillard, à paraître) porte préjudice à l'exercice de compréhension orale. En effet, effacer tous les éléments sonores

informant sur le lieu (dans la rue, dans une rame de métro, etc.), sur l'espace (clos ou ouvert) et sur les mouvements des interactants, évacue par la même occasion un certain nombre d'informations essentielles à l'actualisation du dialogue, c'est-à-dire qui servent à l'inscrire dans un temps et un espace, à le déterminer (Charaudeau, Maingueneau, 2002).

La scénarisation du dialogue par des bruits de fond nous semble donc indispensable en ce sens qu'elle permet de proposer au sujet une "solution" au problème d'attention partagée entre le dialogue et le fond sonore. Le seul fond sonore en amont de l'enregistrement (avant même que soit entendu le dialogue) et son traitement en terme de compréhension de la situation semble permettre par la suite un traitement simultané avec le dialogue sans charge excessive (ce dernier point, constaté d'un point de vue comportemental dans notre expérimentation reste à démontrer dans le domaine neuronal).

Nous remarquons que lorsque les sujets sont soumis au dialogue avec ambiance sonore (dans notre étude, nous avons évalué les effets de la variable présence d'ambiance sonore versus absence d'ambiance), les hypothèses interprétatives sont dans une relation d'équivalence : tel bruit renvoie à tel objet. Par exemple les bruits de pas figurent un espace fermé, un escalier en bois, une personne qui descend. Ainsi, au fur et à mesure des informations fournies par les différentes sources sonores le sujet évalue son hypothèse globale portant sur l'environnement de la scène entendue. Chaque nouveau bruit est alors jugé comme compatible ou incompatible avec la représentation mentale construite. De sorte que petit à petit s'élabore une représentation complexe de la scène qui selon les individus demandera à être confortée par la compréhension d'indices linguistiques.

On peut s'interroger sur la nature des éléments traités concourant à la compréhension du dialogue. Certains sujets ont très bien pu comprendre ce qui se passait sans avoir eu recours au traitement des formes d'expression linguistique, ce qui pose un problème pour un cours d'apprentissage de langue. Cette interprétation possible de nos résultats nous incite à une réflexion didactique portant sur l'action pédagogique de l'enseignant. En effet, les indices sonores non linguistiques sont des éléments sur lesquels l'enseignant peut attirer l'attention des apprenants en sollicitant à voix haute l'énoncé d'hypothèses mais il ne doit pas s'arrêter là. Il est nécessaire que

*dans un second temps, lorsque les apprenants auront été gratifiés pour la pertinence de leurs réponses, l'enseignant les amène à effectuer une démarche comparable fondée, elle, sur le **prélèvement d'indices linguistiques**. Les implications de cette étude pour l'enseignement des langues appellent donc la prudence et la nécessité de mettre en place une réflexion pédagogique dans l'enseignement de la compréhension orale. Si cet enseignement vise la compréhension globale de la scène, l'enseignant peut à la rigueur s'effacer après plusieurs séances où il aura montré aux apprenants l'efficacité de se référer aux indices sonores environnementaux pour appréhender la situation dialogale. Cependant, si c'est une compréhension essentiellement linguistique qui est attendue, alors, le rôle de l'enseignant sera d'**attirer l'attention des apprenants** sur les éléments linguistiques et paralinguistiques (intonation, débit, prosodie) porteurs de sens.*

(Spanghero-Gaillard & Gaillard, à paraître)

Prenons un autre exemple de document écrit cette fois utilisé en classe de FLE (Spanghero-Gaillard, à paraître). Les apprenants sont des commerciaux d'entreprise qui doivent apprendre à négocier en français. Nous avons fabriqué plusieurs lettres commerciales à partir de véritables lettres professionnelles rédigées en français. Nous explicitons la démarche à partir de la première lettre.

*Cette dernière est distribuée et l'enseignant invite à un **relevé des informations d'ordre pragmatique** :*

- le statut juridique (nom des entreprises)*
- l'identité et rôle des individus dans l'interaction*
- la localisation (temps/espace) de l'échange*

*Ensuite, on procède au repérage des informations commerciales fournies dans la lettre. Elles concernent ici a) la place de l'entreprise dans le milieu économique de la région, b) l'éventualité de la commande, c) des précisions sur la commande. Ces informations vont permettre d'**émettre des hypothèses** afin de préciser les types de produits qui seraient les plus intéressants pour cette entreprise. Invités à endosser le rôle du vendeur potentiel, **les apprenants doivent donc faire des inférences** sur les attentes de l'acheteur potentiel. A l'oral, chaque proposition est retenue à partir du moment où elle se rapporte à une information fournie dans la lettre*

*(justification, argumentation). La **reconstruction et l'explicitation des présupposés et des implicites** engendrent des prises de parole fermes et verbalement étayées. Les différentes reconstructions des attentes de l'acheteur potentiel formulées par les apprenants et répertoriées au tableau permettent d'énoncer des hypothèses sur la réponse à ce courrier. L'enseignant guide ensuite les apprenants dans la description de la réponse du vendeur potentiel en leur demandant de préciser sa forme matérielle (lettre, courriel, télécopie), le délai (prompt, différé) ainsi que de lister les nouvelles informations attendues. Les avantages à faire énoncer de la sorte les attentes produites par ce courrier sont triples. D'une part, cela permet de situer la lecture de la lettre dans un continuum professionnel valide. D'autre part, l'enseignant est en mesure d'évaluer la finesse de compréhension de la situation et de corriger le cas échéant une interprétation erronée des attentes suscitées par ce courrier. Enfin, ces échanges oraux donnant lieu à des reformulations qui peuvent être transcrites, ils permettent de préparer à la lecture en attirant l'attention sur un modèle de texte caractérisé par des énoncés.*

(Spanghero-Gaillard, à paraître, pages 179-180)

Observer les comportements des individus en situation de compréhension nous semble ainsi possible lorsque sont définis le matériel expérimental (le texte oral ou écrit) et que la tâche leur est explicitée (comprendre ce qui se passe, qui sont les interactants dans la communication étudiée). Le matériel expérimental reflète la complexité des communications verbales inter humaines de telle manière que l'activité de compréhension des individus observée par le biais de leur productions linguistiques rend compte de l'activité cognitive réellement mise en œuvre dans une situation naturelle de compréhension.

Nous allons à présent relater des modèles scientifiques de l'organisation des connaissances qui vont nous permettre d'envisager l'activité cognitive du sujet lorsqu'il est en situation de compréhension de son environnement au sein duquel figurent les objets linguistiques.

3. Organisation des connaissances

En introduction, nous avons proposé d'envisager l'activité de compréhension comme l'action d'un individu dans sa perception du monde environnant. Il en résulte que ces actions produites par l'individu sont sources de connaissances. Deux implications en étroite relation surgissent alors : la nécessité pour l'individu de conserver ces connaissances reposant sur l'expérientiel et la manière de les conserver. La première implication a amené les psychocognitivistes à postuler l'existence de différentes mémoires de stockage. Quant au codage des traces laissées dans l'esprit-cerveau humain, il est sujet à de nombreuses hypothèses. Nous en exposerons deux qui nous apparaissent cohérentes dans notre raisonnement avant de les discuter.

La théorie de la catégorisation prototypique

Nous devons la première conceptualisation sur les processus de catégorisation débouchant sur la notion de prototype à Ellen Rosch (1978) dont la réflexion a été nourrie des travaux d'anthropologues nord-américains étudiant l'utilisation d'objets dans différentes cultures. Ces anthropologues ont observé des régularités interculturelles dans la structuration des catégories de ces objets (Dubois, 1993). Autour de Rosch, à la fin des années 70, c'est la rencontre de linguistes et de psychologues qui a permis l'émergence d'une représentation du fonctionnement cognitif en rapport avec le langage et plus précisément le lexique, dans le cadre d'une théorie des catégories cognitives et de la catégorisation. L'apport de cette conception de la catégorisation des objets du monde réside dans les concepts de **prototype** et de **typicalité**.

Le prototype est, dans ce contexte, une construction cognitive qui constitue le meilleur représentant de la catégorie à laquelle l'objet perçu va être associé et qui va lui donner sens. Le prototype constitue une connaissance préalable qui interviendra en pilotant les processus « descendants » dans la perception et l'identification de tout nouveau stimulus semblable. La réponse d'identification serait dans ce cadre fondée sur une évaluation de la « ressemblance » au prototype, cette distance au prototype étant appelée « typicalité ». Cette conception de l'organisation des connaissances dans l'esprit-cerveau humain fonde la prise en compte de l'activité du sujet à travers ses points de vue exprimés dans les associations d'objets qu'il effectue selon les expériences qu'il a vécues. Ainsi, cette théorie implique qu'il **n'existe pas de catégorisations a priori unifiées**. Cependant, les pratiques des individus créent des systèmes de signification à l'intérieur desquels les objets ont une fonctionnalité. Appliqué au langage, la question qui s'est posée est : la perception d'un objet est-elle liée à la

dénomination de cet objet ? Le raisonnement suivant peut être avancé. Lorsqu'on perçoit un objet, on le juge comme relevant d'une classe d'objets (classe des moyens de transport, classe des bateaux, etc.). Cette catégorie se caractérise pour un individu donné par un certain nombre de traits qui lui permettent de la considérer comme stable (les traits sont identifiés comme étant des références) et générique (la classe regroupe un certain nombre d'objets possédant les mêmes caractéristiques) dans une situation précise (par exemple l'observation de l'activité d'un port). La dénomination de cet objet pourrait résulter de la comparaison entre la représentation produite par les informations entrantes (sensorielles) et la représentation sémantique de l'individu associée aux signifiants disponibles dans son lexique. De fait, selon ses connaissances lexicales et expérientielles il pourrait convoquer différentes formes d'expression linguistiques « bateau », « chalutier », « barque », « camion sur l'eau », etc.

Le processus sous-jacent d'appariement réussi qui est postulé dans ce raisonnement (Le Ny, 2005) s'accompagne d'**une prise de décision**. Le schéma général de cette décision serait que « *si une occurrence O comporte les propriétés P1, P2, P3, constitutives de la catégorie C alors O est un C sinon O n'est pas un C* » (Ibid, page 167). Cette décision serait le plus souvent implicite, c'est-à-dire sans contrôle de la part de l'individu.

La théorie des schémas d'actions

Dans son appréhension du monde, l'homme organiserait les objets complexes sous formes de schémas. Selon la théorie des schémas (Bartlett, 1932 ; Mac Clelland & Rumelhart, 1981), les connaissances que nous acquérons s'organisent dans notre esprit-cerveau en réseaux. Les relations que nous construisons entre ces connaissances sont issues des situations dans lesquelles ces connaissances nous sont apparues (en exerçant des actions ou en acquérant des informations intellectuelles). Par exemple, j'habite au Mexique et ayant été confrontée à plusieurs reprises à la situation de saluts entre adultes, j'observe que les interlocuteurs se rapprochent, entourent le corps de l'autre de ses bras et tout en tapotant son dos, l'un et l'autre inclinent plus ou moins la tête sur l'épaule de celui qu'il salue. On m'avait dit avant mon séjour mexicain qu'il était impossible d'embrasser son interlocuteur et qu'on se serrait occasionnellement la main. Par ailleurs, on m'a appris ce qu'il convenait de dire dans l'acte de salut.

Les connaissances que l'individu amasse autour d'un thème (ici la salutation dans un pays) sont organisées au fur et à mesure que l'individu les rencontre que ce soit dans une situation dans laquelle il est directement impliquée (il participe à

l'action) ou en partie extérieure à l'action qu'on lui présente (lors d'une discussion à propos de ou en étant spectateur).

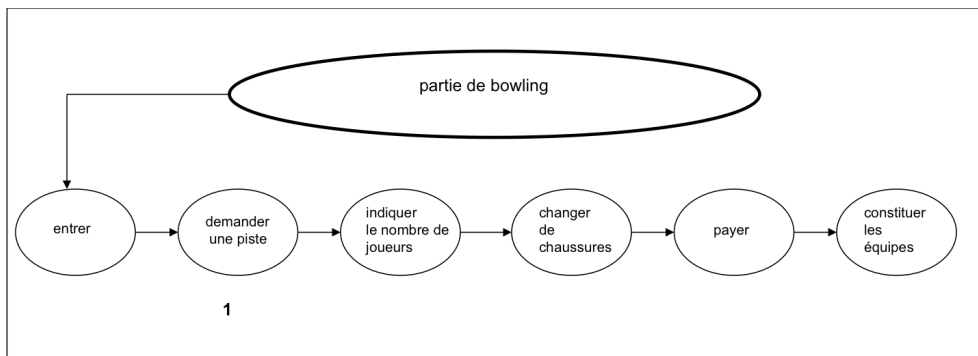
Les informations nouvelles sont rattachées à d'autres déjà connues : ces informations sont interprétées à la lumière de ce que l'on sait déjà. Par ailleurs, ce que l'on sait déjà est modifié par l'information nouvelle.

Si un ami m'invite à faire une partie de bowling, mon cerveau active de manière irrépressible un schéma d'actions dans lequel se distingue un certain nombre d'actions liées aux connaissances que j'ai de cette activité de loisir : me rendre dans un bowling, demander si une piste est libre, indiquer le nombre de joueurs, changer de chaussures, préciser comment les équipes sont constituées, etc... Ces actions sont particulières au schéma « partie de bowling entre amateurs » et peuvent être rassemblées sous des macro-actions communes avec d'autres schémas : se rendre dans un lieu précis, commander, aller dans un vestiaire, jouer, etc.

Une expérience à partir d'un texte lu élaborée par Abbott, Black & Smith (1985) met en évidence que les individus ont tendance à reconnaître avec certitude des résumés mentionnant un événement particulier se rapportant au texte lu. En revanche, lorsqu'on leur présente un schéma ou des macro-actions, ils sont indécis quant à la présence ou l'absence de ces éléments dans le texte lu précédemment. Ainsi, les informations particulières apparaissant comme atypiques seront plus facilement repérées que celles relatives à des généralités. Par conséquent, de manière optimale, toute nouvelle connaissance serait retenue si elle apporte une précision, une spécification à des connaissances déjà présentes. En revanche, si l'individu n'a jamais été confronté à un type d'informations, il construirait un schéma d'actions à partir de la première occurrence de ces informations qui lui servira de référence, de cadre référentiel à partir duquel il traitera les nouvelles informations s'y rapportant. D'une certaine manière, la première rencontre avec une situation permet à l'individu de se construire un cadre de référence (« c'est ainsi que cela fonctionne ») et la répétition de la rencontre avec des situations sur le même thème lui permettra de faire émerger un prototype de la situation qui deviendra un cadre type. Ce cadre type sera par la suite décliné selon un certain nombre de paramètres jugés comme pouvant potentiellement intervenir dans le déroulement du schéma d'actions et par là même le modifier.

Schank et Abelson (1977) ont utilisé le terme de script pour se référer aux séquences schématiques liées aux activités routinières. Une façon naturelle d'organiser les scripts est de le faire selon l'ordre chronologique dans lequel ces

événements se produisent. C'est ainsi que nous avons présenté l'exemple de la partie de bowling ci-dessus. Cependant, au déclenchement du script (proposition de faire une partie de bowling), les événements qui viennent à l'esprit de l'individu peuvent être organisés selon leur degré d'importance par rapport à leur nécessité dans l'action globale qu'est la partie de bowling. Les événements centraux se rapportent à la demande d'une piste pour jouer et à la constitution des équipes (nombre de joueurs). Par ailleurs, dans la situation réelle où un ami me propose d'aller faire une partie de bowling, certains événements m'apparaîtront plus importants que d'autres. Ce peut être, les spécifications de certaines actions qui m'apparaîtront comme centrales (un bowling est un espace clos et bruyant) ou bien encore le rôle de chaque joueur (un contre un ou jouer par équipe), etc. Je penserai alors en premier lieu aux événements les plus importants compte tenu de mon état moral et physique du moment, pour finir par les moins importants. La figure 3 propose les représentations des scripts selon (1) l'ordre chronologique et (2) l'importance des événements (les liens les plus courts montrent une plus forte association de l'action au script, pour un individu donné ; ici nous proposons une représentation de ces relations possibles pour deux individus **a** et **b**).



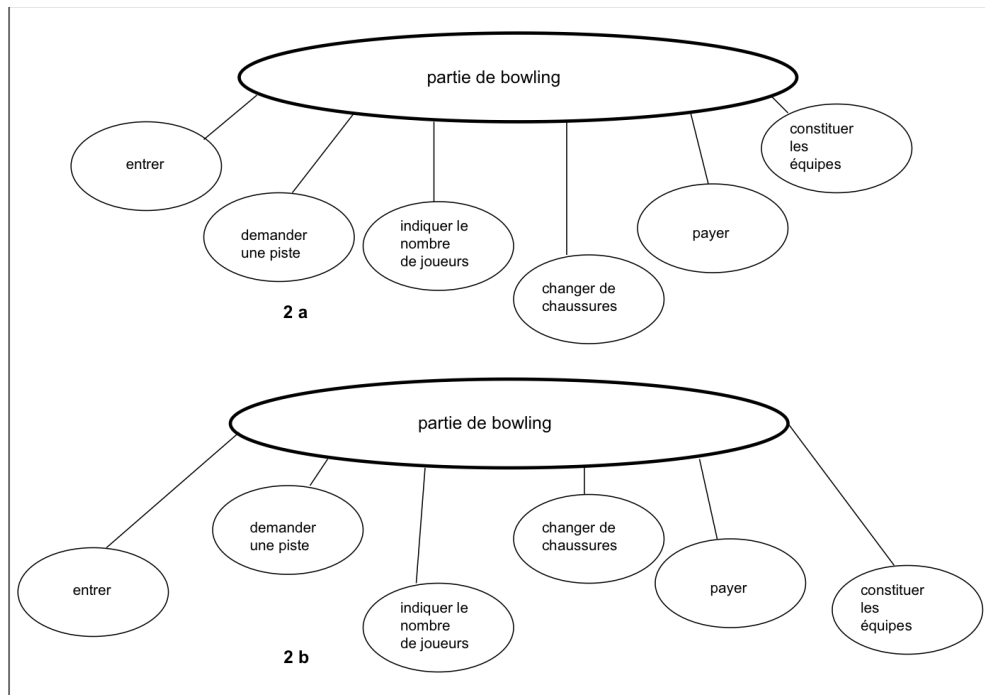


figure 3 : Plusieurs représentations d'un même script

Des recherches ont été menées pour tenter de rendre compte de l'activité cognitive dans l'accès aux informations des schémas. Galambos et Rips (1982) montrent des paires d'items verbaux référant à un script (changer un pneu crevé) associé à une action (sortir le cric), les participants doivent dire si l'activité est comprise dans le script. On a enregistré les temps de réponse. L'hypothèse était que les actions désignées les plus rapidement sont considérées comme plus centrales dans le script que les autres. Les résultats montrent que les actions de début de script ne sont pas rapidement désignées alors que d'autres le sont. Ainsi, les représentations **2a** et **2b** dans la figure 3 au-dessus sembleraient être validées. Notons qu'elles ne rendent pas caduque la première représentation chronologique mais qu'elle introduit la dynamique de l'activité cognitive engendrée par l'accès aux informations. Cette dynamique rend compte de la possibilité pour chaque élément d'être organisé diversement en fonction de l'attention, de l'environnement, de la tâche, etc. En effet, d'un individu à l'autre et chez un même individu à des moments différents selon les raisons pour lesquelles il a à convoquer ses connaissances, les liens entre les actions et le script seront plus ou moins étroits.

Cette modélisation de l'accès aux connaissances nous amène à considérer le caractère représentatif de certaines actions dans un schéma d'actions pour un individu donné à un moment donné. Le statut accordé à certaines actions peut être

mis en relation avec la spécificité de ces actions qui seraient attachées particulièrement et peut-être exclusivement à un schéma. Par exemple, dans un script « faire la vaisselle », l'action principale, la plus représentative du script entier serait « mettre un détergent sur une éponge ». En effet, cette action est spécifique au script en question et sa seule évocation active le script. Ainsi, ce qui apparaît comme central dans notre organisation des connaissances est aussi ce qui est le plus spécifique donc ce qui apparaît différent des autres actions. Par conséquent, la sélection d'un schéma d'actions sera d'autant plus adaptée à une situation dans laquelle l'individu a besoin de mobiliser ses connaissances que cet individu aura effectué des catégories fines.

Selon Richard (1998) comprendre revient en partie à élaborer cognitivement une particularisation d'un schéma. La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma sous-entend que l'individu ait au préalable mémorisé des informations qui ont été organisées en schéma et que ce schéma est rappelé par une nouvelle situation. Ce processus aboutit à un remodelage du schéma : certaines variables ont été remplacées par des informations issues de la situation déclenchant l'activation du schéma. D'après Richard, ce remodelage débouche sur une particularisation du schéma antérieur, c'est-à-dire un schéma plus complet que le précédent. Nous pouvons nous demander si la spécificité des informations implique nécessairement que le réseau dans lequel ces informations vont s'insérer se particularise. En effet, une réorganisation ne signifie pas systématiquement limitation des champs de possibles ni une « amélioration » mais simplement un changement.

Par ailleurs, la réflexion suscitée par ce raisonnement nous amène à penser que la capacité à activer un schéma d'actions quand l'individu en a besoin pour résoudre une difficulté caractériserait son expertise.

En effet, nous définissons l'expertise d'un individu à la suite de Ericsson (2005) comme ne découlant pas du nombre d'années d'une pratique mais plutôt une capacité à mettre en oeuvre certaines activités cognitives au moment où cela est pertinent dans une situation. C'est donc la capacité à analyser les paramètres de la situation et à convoquer les arguments (comportements physiques ou linguistiques) appropriés qui définit l'expertise d'un individu, que cette activité cognitive soit le fruit d'une expérience acquise au fil des années, d'un apprentissage explicite des bons gestes ou encore de connaissances théoriques.

L'adaptation d'un comportement à une situation provient d'un repérage de paramètres reconnus dans la situation. En effet, face à une situation inédite, l'individu est en recherche d'éléments connus. Dès qu'il en reconnaît, ces

éléments sont comparés à ceux déjà rencontrés. De plus, il déroule une règle de production (Anderson, 1990) qui lui permet de rattacher les éléments entre eux dans une succession de cause à conséquence temporelle : si ... et... alors... et puis... et enfin... . Une règle de production contient donc deux parties, **une condition et une action**, et ces parties peuvent être subdivisées.

Le déroulement d'une règle de production à partir de stimuli langagiers repose donc sur trois ensembles de données. Nous allons préciser nos propos en nous appuyant sur notre recherche (Spanghero-Gaillard, 1999).

D'une part, l'individu doit être en mesure de décrypter la langue dans laquelle est proposée l'information. Ainsi, ses connaissances linguistiques lui permettent une prise d'indices informationnels à l'écoute ou à la lecture d'événements : l'individu extrait des éléments pertinents pour lui dans l'ensemble des informations. Ces éléments l'amènent à la formulation de propositions. Par exemple, un dirigeant d'entreprise qui reçoit un courrier dans lequel il lit « *pourriez-vous me communiquer les prix qui nous seraient appliqués lors d'une éventuelle commande* » transforme cet énoncé en propositions :

- ceux qui émettent le message souhaitent connaître les prix
- ce sont des acheteurs potentiels (futur)

L'interprétation de l'énoncé en propositions repose donc sur le repérage d'éléments clefs portés ici par les expressions « communiquer les prix » et « éventuelle commande ». Dit autrement, il suffit au destinataire de ce courrier de comprendre ces bribes d'énoncés pour être en mesure de les transformer en propositions qui lui sont familières. Ainsi, au-delà des connaissances linguistiques indispensables à la saisie des informations, l'interprétation des énoncés en propositions ne peut être effective qu'à partir du moment où l'individu possède un minimum de connaissances sur les relations interpersonnelles relatives à la situation donnée. Nous nommerons ces dernières des connaissances pragmatiques. C'est ce que nous désignons comme étant le deuxième ensemble de données.

Les connaissances pragmatiques vont permettre l'activation d'un schéma. A partir de notre exemple, les grandes lignes du schéma pourraient être :

les prix sont affichés dans nos catalogues => envoi des catalogues => ces catalogues sont relatifs aux gammes de produits => quels produits intéressent ces personnes => ces personnes achèteront peut-être certains de nos produits => il faut convaincre ces personnes => pour convaincre ces personnes il faut connaître plus précisément leur activité.

Le schéma d'actions activé par l'énoncé de départ est en quelque sorte comparé à des schémas d'actions plus habituels pour le destinataire du courrier. Ces derniers découlent de connaissances acquises tout au long de son expérience professionnelle et des occasions rencontrées de passer des contrats visant la vente de ses produits. De telle sorte que le dirigeant d'entreprise a élaboré son propre modèle de négociation. Ce modèle va lui servir de référence chaque fois qu'une nouvelle occasion de vente se présente. Cependant, selon certains paramètres, ce modèle reçoit des ajustements, eux aussi modélisés. Ainsi, synthétiquement, le schéma de problème final, élaboré à partir de notre exemple serait :

Règle 1 Si une entreprise est intéressée par nos produits	Alors Il faut savoir ce que fait concrètement cette entreprise
Règle 2 Si cette entreprise a défini ses marchés	Alors Nous proposons les produits qui correspondent à ses besoins Puis nous appliquons des remises selon la quantité / la gamme de produits Et nous ouvrons sur d'autres de nos produits (échantillons, etc.)
Règle 3 Si cette entreprise n'a pas défini ses marchés	Alors Nous proposons tous nos produits selon les types de consommateurs Puis nous proposons des dégustations, visite de notre entreprise Et nous proposons des offres de lancement selon les besoins (voir règle 2)
Règle 4 Si cette entreprise est nouvelle (voir règle 1)	Alors il faut la rencontrer à plusieurs reprises Puis l'inviter à déguster des produits (salons, etc.) et à visiter nos locaux (voir règle 3)
Règle 5 Si cette entreprise nous paraît fiable (voir règle 2)	Alors (voir règle 2)

figure 4 :Exemple de règles de production

Les règles de production sur lesquelles le système débouche permettent de résoudre une grande partie des cas susceptibles d'être rencontrés par le professionnel. C'est en référence à ces règles de production que l'on pourrait dire

que les schémas activés par quelqu'un qui n'est pas versé dans la négociation commerciale ne sont pas pertinents *a priori*. On remarque à quel point les relations entre une condition et une action sont marquées culturellement et pourraient être différentes. En effet, on peut imaginer que dans une culture, un dirigeant d'entreprise recevant une lettre dans laquelle les prix de ses produits sont demandés, répond simplement sous forme d'envoi du catalogue des prix.

Ainsi, les inférences (activation d'informations qui ne sont pas explicitement données, Van der Broek, 1994) reposent sur les connaissances antérieures de l'individu qui découlent elle-même de la langue-culture dans laquelle il s'est développé et des pratiques sociales qu'il a eues.

Nous voyons les implications de la prise en compte de la théorie des schémas d'actions dans des situations d'enseignement-apprentissage à des publics de professionnels caractérisés par leur expertise. Ces publics que nous désignons par professionnels-apprenants suivent des cours de L2 dans le but d'améliorer certaines tâches professionnelles : se lancer dans de nouveaux marchés, rencontrer leurs homologues lors de réunions ou de salons ; de manière générale, échanger avec des interlocuteurs partageant des savoirs professionnels. Ces échanges visent des accords d'idées (pour mener une action commune par exemple au sein de l'Union Européenne) ou commerciaux (faire des affaires entre eux, par exemple vendre-acheter des produits). Leur expertise est donc relative aux tâches auxquelles ils sont convoqués dans leur activité professionnelle. S'ils sont interrogés à ce propos, les professionnels doivent être en mesure de dérouler le schéma d'actions liés à chacune de ces tâches ou de citer les actions principales s'y référant (voir figure 4).

Discussion de ces théories

Convoquer ces deux cadres théoriques nous semble cohérent par rapport à nos hypothèses de départ concernant les processus en jeu dans l'activité de compréhension en langue étrangère. La première hypothèse posait qu'en contact avec un nouveau texte, une nouvelle situation de communication verbale, l'individu anticipe sur ce qu'il va lire ou entendre afin de sélectionner les éléments sur lesquels reposera sa compréhension de l'histoire. La théorie des schémas permet de conceptualiser cette anticipation en prêtant à l'individu des connaissances organisées en inter relation de sorte que la reconnaissance d'éléments pragmatiques (un lieu, le rôle d'un personnage) va déclencher une interprétation de la scène. Si une action est repérée comme identique à une autre déjà connue par le biais des pratiques sociales dans sa communauté d'origine, l'individu reconstruit les autres actions et interprète les signifiants de la L2. A

partir de la reconnaissance de peu d'éléments, il peut être en mesure de comprendre dans les grandes lignes de quoi il est question dans la situation dont il est spectateur. La théorie des schémas d'action permet d'expliquer ce que sont les aides à la compréhension que nous avons proposées dans nos hypothèses.

En outre, cette théorie s'inscrivant dans un cadre pragmatique permet au locuteur l'identification des actants en jeu à travers les énoncés linguistiques. Elle autorise donc à penser que face à une nouvelle situation, l'individu va rechercher les rôles des participants et leur attribuer celui d'agent (qui est à l'origine de l'action) et, le cas échéant, celui de patient (qui est affecté par l'action). Selon la morpho-syntaxe propre à chaque langue ces rôles sont marqués différemment. Ainsi apparaît une aide pour pallier la difficulté qui se présente à l'individu apprenant une L2 : il cherche à combler des relations marquées linguistiquement —relations qui lui apparaîtront toutefois— en étant actif dans la construction de la signification associant un énoncé à une action. On voit déjà en quoi l'explicitation de ce processus lors d'une situation d'apprentissage didactique peut aider à accélérer l'activité de compréhension en langue étrangère.

La théorie de la catégorisation prototypique procède aussi du principe d'économie cognitive en structurant la langue en relation avec des actions structurées par ailleurs comme le propose la théorie des schémas d'actions. A la première occurrence d'un signifiant apparaissant dans une situation à partir de laquelle le sens peut être induit (la désignation d'un objet dont l'utilité est connue, par exemple), l'individu postule que ce signifiant fait référence à un niveau de l'organisation verticale : niveau de base (par exemple *chien*) ou niveau surordonné (plus générale, *animal*) ou subordonné (avec des propriétés saillantes, par exemple *caniche*). Cette organisation verticale implique des niveaux d'abstraction que l'adulte a opérés dans sa langue maternelle et qui lui serviront de cadre pour préciser les nouveaux objets linguistiques à appréhender en L2. Cette organisation en trois niveaux implique également que certains éléments du niveau subordonné seront plus ou moins typiques des niveaux supérieurs. En fait, ce degré de typicalité sera pertinent dans une situation donnée, c'est-à-dire en référence à des pratiques précises elles-mêmes définies par des actions.

Ainsi, la théorie de la catégorisation prototypique nous semble-t-elle compléter le cadre conceptuel général posé par la théorie des schémas d'actions en insistant sur l'organisation du lexique en fonction des contextes sociaux où s'exprime la langue à apprendre. La théorie de la catégorisation prototypique permet de mettre en exergue le champ des possibles qu'offre chaque langue pour désigner un objet simple ou complexe ; les choix étant opérés par l'individu qui émet le message, l'apprenant de L2 recherche donc le sens en relation avec les

caractéristiques du locuteur. Par exemple, dans une situation où j'ai besoin d'un récipient je peux demander « donne-moi un bol » ou choisir de dire « donne-moi un saladier » : les deux objets partagent les mêmes propriétés ; ce qui est pertinent dans la situation c'est de fournir un récipient assez grand pour contenir le liquide, les termes choisis dans cette situation réfèrent au niveau de base. Dans un contexte de petit-déjeuner, la sélection du matériau linguistique sera plus contrainte et l'utilisation de « saladier » serait étonnante c'est-à-dire, ne serait pas pertinente.

4. Les processus en jeu dans la compréhension en langue écrite

Notre réflexion a pour cadre général des situations où un individu doit comprendre un document sonore dialogué ou écrit dans une langue étrangère. La découverte du sens de ces documents passe par l'aide que l'enseignant lui apporte, c'est notre hypothèse de travail.

Les recherches relatives à la compréhension de textes nous servent à préciser les contours de l'objet linguistique complexe qu'est un texte. En effet, les enregistrements sonores utilisés en cours de L2 sont des dialogues fabriqués pour la classe et s'apparentent à des textes définis « *par leur autonomie et leur clôture* » (Ducrot & Todorov, 1972, page 375). D'une part, l'**autonomie** de chaque texte sera assurée l'unicité du thème abordé. D'autre part, c'est la **cohérence textuelle** entre le début et la fin qui donnera l'impression d'un texte complet. Dans la langue française, comme dans toutes les langues indo-européennes, l'ordre des éléments joue un rôle fondamental dans la communication, la tendance générale étant de placer les unités thématiques (éléments qui, au moment de l'acte d'énonciation appartiennent déjà au champ de la conscience ou qui sont donnés au début de l'acte d'énonciation) avant les unités rhématiques (éléments informatifs, correspondant notamment au contexte, qui font progresser l'information) (Combettes, 1983). Par exemple, dans les dialogues suivants :

a) — « qu'est-ce que tu caches ?

— Je t'ai apporté des fleurs. »

« ai apporté des fleurs » est l'élément rhématique ;

b) — « qu'est-ce que tu as apporté ?

— je t'ai apporté des fleurs. »

Dans ce contexte verbal c'est « des fleurs » uniquement qui sera l'élément rhématique.

Les textes que nous visons comme étant susceptibles de servir de matériel à l'observation de la compréhension en L2 illustrent le développement d'un thème posé dès le début de telle sorte que le compreneur puisse l'identifier à partir des premiers éléments linguistiques.

En outre, un texte se caractérise par une cohérence interne régie par quatre grandes règles (Charolles, 1978). La première concerne **la répétition** : une phrase s'enchaîne à la suivante « en prenant appui sur » au moins un élément précédemment cité. La deuxième règle touche à **la progression** : « *pour qu'un*

texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ». Vient ensuite la règle de **non-contradiction** : aucun élément sémantique ne doit contredire un faisceau de sens posé ou présupposé par un élément antérieur ou déductible par inférence. Enfin, la règle de **relation** désigne que les faits relatés sont reliés les uns aux autres.

Les processus en jeu dans la compréhension en langue (maternelle) ont été étudiés à partir d'expériences menées sur des corpus écrits. Les trois modèles sur lesquels ces travaux de laboratoire ont débouché sont d'origine nord-américaine et reposent donc sur des textes en langue anglaise de récits. Avant de relater ces modèles, nous proposons de voir comment les différents textes ont été classés, afin de rendre compte de la difficulté que cette entreprise représente lorsqu'on se situe dans la perspective de compréhension d'une langue étrangère organisée textuellement selon des critères variés compte tenu de chaque culture où s'expriment ces langues.

Plusieurs propositions de classification des textes

Un des premiers linguistes à proposer une typologie des textes occidentaux est le linguiste allemand Egon Werlich (1976). Il distingue cinq textes différenciés selon leur fonction c'est-à-dire selon l'intention du scripteur :

- 1) Le texte descriptif qui présente des arrangements dans l'espace.
- 2) Le texte narratif : concentré sur le déroulement des événements dans le temps.
- 3) Le texte expositif : associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.
- 4) Le texte argumentatif : centré sur une prise de position.
- 5) Le texte instructif : (ou prescriptif, exhortatif) qui incite à l'action.

A sa suite, Jean Michel Adam (1991) proposera huit types de textes (il est le premier à parler d'une typologie fondée sur des critères linguistiques observables) dont il propose des descriptions plus précises :

- 1) le type textuel narratif : asserter des « énoncés de faire » à condition que ce faire s'inscrive dans un déroulement temporel et causal (chrono-logique). Les paramètres identifiables dans le texte sont *qui fait quoi, quand et où*.
- 2) le type textuel descriptif : asserter des « énoncés d'état » liés souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions. Les paramètres présents dans le texte sont *qui* ou *quoi* (*quelle partie*) est décrite *dans quel but*.

- 3) le type de texte expositif, explicatif ou informatif : asserter pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un. On est en mesure de répondre aux questions *qui informe sur quoi* et *à quelle fin* ?
- 4) le type de texte argumentatif dont l'acte de discours consiste à « convaincre » (persuader, faire croire, etc.). Les éléments exprimés dans le texte sont *sur quoi porte l'argumentation, quels sont les arguments* et *quelle(s) est/sont leur(s) relation(s)*.
- 5) le type de texte prescriptif, injonctif, dont l'acte de discours directif, ordonne ou incite à faire sont caractérisés par l'expression d'*actions, dans une suite ordonnée* et *avec des changements*.
- 6) Le type de texte prédictif développe l'acte de discours de l'anticipation oratoire d'événements : *qui dit quoi pour prévenir de quoi*.
- 7) Le type de texte conversationnel ou dialogal prend en charge les actes de paroles : questionner, excuser, remercier, menacer, nier, promettre... Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et se manifeste dans ses fameux « pourquoi ? ». Pourront être identifiés *qui s'adresse à qui* (définition des statuts et des rôles), *à la suite de quoi* et *pour quelle raison*.
- 8) Enfin, le type textuel rhétorique où le texte peut suffire à lui-même par sa valeur poétique ; on note la prédominance du jeu sur les mots et sur les images évoquées.

Cet auteur insiste sur le caractère opératoire de disposer d'une typologie permettant de décrire des séquences textuelles. Il précise effectivement qu'un texte peut être composé de différentes séquences (par exemple, un texte à valeur dominante prescriptive peut être agrémenté d'une séquence descriptive, comme dans une notice de médicaments).

Devant la diversité des séquences textuelles qui parfois s'entremêlent et dont les formes varient, François Rastier (1996) préfère distinguer quatre niveaux hiérarchiques qui aideraient à la description des textes : les discours, les champs génériques, les genres et les sous-genres. Pour lui, les discours sont liés aux pratiques sociales et se confondent avec les domaines désignés par Harris (1988), eux-mêmes en relation avec des activités humaines. A l'intérieur des discours, Rastier propose d'appeler *champs génériques* des regroupements de textes effectués par les habitudes d'une communauté linguistique donnée. Par exemple, en France, le théâtre, les essais, les dépliants, etc. Dans les champs génériques, on trouve des genres et parfois des sous-genres. Pour reprendre nos exemples, au champ générique « théâtre » correspondent les genres « drame », « tragédie », « comédie », et les sous-genres « drame kafkaïen », « comédie dramatique », etc. ; au champ générique « dépliant » correspondent les genres « dépliant

publicitaire », « dépliant informatif », et un sous-genre pourrait être « profession de foi de candidat politique », etc.

Cette description des textes nous intéresse fortement pour plusieurs raisons. D'abord, ce qui nous semble essentiel quand on s'inscrit dans l'acquisition des langues étrangères, c'est de considérer les textes comme un type de productions d'une communauté linguistique parmi les autres types de manifestations de cette culture : les textes écrits ne sont qu'une partie des formes d'expression d'une langue-culture donnée. Ensuite, cette vision des discours s'inscrit dans une tradition et replace ainsi l'activité humaine au centre de la production et donc de la réception des formes de discours qui font sens pour certaines personnes alors qu'elles n'auront pas d'échos pour d'autres communautés. Enfin, la notion de genre nous apparaît opératoire en ce sens qu'elle se fonde sur des activités humaines non nécessairement organisées verbalement, c'est-à-dire que les discours émanant de certaines situations ne témoignent pas de toute l'activité exercée au sein de cette situation. Ainsi, ces discours ne pourront-ils être appréhendés qu'en contextes pragmatiques et explicites.

Une typologie textuelle permet une description normée de textes présents dans une culture donnée. Son apport est de servir de descripteur. Ainsi, lorsque nous parlons de séquence textuelle narrative, nous sous-entendons qu'elle contient les traits distinctifs tels que listés par Jean-Michel Adam. Une typologie de séquences textuelles constitue donc un outil pour le chercheur. En revanche, si on souhaite considérer le traitement effectif des objets du monde par l'esprit-cerveau humain, il faut reconnaître ses limites.

Dans cette vision, il importe en effet de prendre en compte la manière dont un individu perçoit et organise les différents textes qu'il rencontre. Ainsi, ce seront les situations dans lesquelles l'individu évolue et où certains objets sont écrits systématiquement de la même manière qui feront qu'émergent des formes textuelles. De ce point de vue, l'organisation en genres textuels reflète l'expérience humaine individuelle. Cette organisation rend possible la réduction d'un objet complexe, un texte, en un objet de sens circonscrit : une histoire d'amour, une notice explicative, une liste de courses, etc. Pour l'individu, en effet, cette unité de signification est opérationnelle car elle lui permet de comparer, d'évaluer et d'organiser les unités entre elles dans un souci d'économie cognitive.

En outre, cette approche sémantique nous semble intéressante à mettre en relation avec les recherches entreprises sur l'impact de la Mise en Forme Matérielle des Textes (Virbel, 1989 ; Pascual, 1991 ; Luc, Mojahid & Virbel,

2002 ; Maurel, Lemarié, Vigouroux, Virbel & Nespoulous, 2004) qui ont montré l'intérêt de la prise en compte de la dimension visuelle des textes écrits pour caractériser les structures textuelles.

La dimension spatiale associée à tout texte écrit a été décrite et modélisée comme contribuant à l'architecture du texte. Le modèle de représentation de l'architecture du texte (MAT) accorde une place centrale à la signalisation de l'organisation du texte. Cette signalisation, réalisée par la Mise en Forme Matérielle du texte est composée de marques lexico-syntaxiques, typographiques (tirets, gras, italiques, polices, etc.) et/ou dispositionnelles (blanc, indentation, alinéa, etc.) et elle est vue comme la trace du métalangage textuel rendant perceptible son architecture. A travers la notion de Mise en Forme Matérielle, une équivalence fonctionnelle est instaurée entre des marques lexico-syntaxiques et des marques visuelles. Ce modèle a pour hypothèse centrale que les marques de la Mise en Forme Matérielle des textes sont signifiantes car elles résultent d'une réduction de phrases qui expriment des actes textuels voulus par l'auteur. Par exemple « Posologie » est le résultat d'une opération de réduction de la métaphore « le fabricant de ce médicament propose au lecteur que la section suivante traite de la quantité et de la fréquence de prise du médicament ». La réduction de la métaphore laisse des traces typo-dispositionnelles dans le texte ; dans notre exemple, les deux points puis un retour à la ligne, avec une énumération des prises possibles selon les symptômes.

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que l'individu fréquemment confronté à des textes dont la Mise en Forme Matérielle est comparable parvient à extraire rapidement en un coup d'oeil des équivalences entre les structures architecturales du texte et la visée générale du texte. Ceci a notamment été montré à partir de textes énumératifs tels les menus français (Lemarié, 2006).

Les modèles de compréhension de textes écrits

Nous avons retenu trois modèles de compréhension de textes écrits élaborés à partir d'études réalisées en langue anglaise maternelle. Le matériel utilisé est composé de textes narratifs selon l'hypothèse que ce type de texte fait partie des connaissances de tout Nord-Américain. La volonté des chercheurs étaient de rendre compte des procédés mis en œuvre par des lecteurs experts de textes courants, c'est-à-dire susceptibles d'avoir été fréquemment rencontrés par les individus.

Le modèle de construction-intégration

(Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Van Dijk et Kintsch, 1986 ; Kintsch, 1998)

La compréhension d'un texte (écrit) y est conçue comme résultant de la construction de la cohérence du texte par le lecteur. Le traitement cognitif y est supposé séquentiel, ce qui sous-entend la conservation en mémoire d'un certain nombre d'informations déjà traitées. Ainsi, ce modèle s'inscrit plus largement dans une approche cognitive posant l'existence d'une mémoire de travail.

La première étape consiste à un recodage du texte en propositions sémantiques (appelées « base de texte »). A la lecture, des indices sont prélevés par comparaisons de propositions jusqu'à identification d'éléments identiques. Les éléments communs —un prédicat (ce qu'on dit), un argument (ce sur quoi on le dit) et éventuellement une relation (de cause-conséquence, par exemple)—permettent de créer la « microstructure » du texte. Le nombre de propositions sélectionnées est limité à 3, 4 qui restent en mémoire de travail et qui permettent d'élaborer une seule proposition. Ce processus constitue un cycle. Ensuite, le lecteur connecte les propositions du nouveau cycle à la « proposition résumé » du cycle précédent. Cette connexion s'effectue lorsqu'au moins un élément commun apparaît. D'après Kintsch et Van Dijk, ce processus d'appariement d'arguments serait automatique, c'est-à-dire irrépressible.

Lorsqu'aucune connexion n'apparaît à la lecture linéaire, soit le lecteur recherche un argument commun en mémoire épisodique de texte (récupération des propositions sélectionnées dans un cycle antérieur), soit il fait des inférences (il reconstruit l'information manquante). Ces deux modes de recherche ne sont pas automatiques et occasionnent un coût cognitif important. S'ils ne permettent pas de trouver une connexion, le texte apparaît incohérent au lecteur.

La « base de texte » repose donc à la fois sur les informations qui sont explicitement présentées dans le texte et sur ce qui a été inféré par le compreneur pour en assurer la cohérence.

Plusieurs cycles réalisés avec succès permettent au compreneur de construire une « macrostructure » des passages du texte déjà lus : un ensemble de propositions qui résument le sens des paragraphes et qui en donnent une structure (une description, une explication, etc.). Ainsi, pour un même texte, le compreneur élabore plusieurs macrostructures qui correspondent à des blocs. Les propositions qui jalonnent la macrostructure sont appelées macropropositions. Leur élaboration se fait à partir de deux opérations : la condensation et l'évaluation de la pertinence. Pendant l'opération de condensation, le compreneur va supprimer les propositions qui ne peuvent pas être reliées à au moins une autre proposition

ou à la macrostructure. Il va aussi remplacer plusieurs propositions par une seule qui aura une valeur générale. A partir de plusieurs de ces propositions, il construit une composante qui devient l'élément clef de la macroproposition à partir de laquelle la relation avec d'autres macropropositions est possible. Après l'application des règles de condensation, il reste donc des macropropositions soit de généralisation soit de construction. L'évaluation de la pertinence des propositions s'effectue en regard de la superstructure du texte. En effet, selon les informations traitées, le compreneur s'attendrait à une organisation générale du texte et soit il laisserait de côté certaines propositions (suppression de propositions) soit il les maintiendrait en tant que macropropositions.

L'intégration des propositions dans une macroproposition dépend donc de leur degré de pertinence. A leur tour, les macropropositions seront intégrées avec un haut degrés de probabilité dans la macrostructure si elles apparaissent comme pertinentes.

La question de la pertinence et plus précisément du degré de pertinence semble donc centrale pour le maintien ou le rejet des propositions et des macropropositions. De plus, elle semble définie dans le modèle par le type de texte que le lecteur s'attend à lire.

L'intérêt de ce modèle est attesté par des données empiriques qui se sont attachées à évaluer le temps de lecture selon l'hypothèse que plus rapidement un texte est lu, moins de difficultés de compréhension ont été rencontrées. Ces données nous indiquent que c'est le nombre de propositions contenues dans un texte plutôt que sa longueur en quantité de mots qui en détermine le temps de lecture : moins un texte contient d'arguments différents, plus vite il est lu (Coirier, Ganonac'h, Passerault, 1996).

Le modèle proposé par Kintsch et Van Dijk repose sur la capacité du lecteur à évaluer le texte temps réel : il compare le texte qu'il est en train de lire à un patron de texte qu'il a en mémoire. Ceci implique que d'une part l'individu possède une expérience des textes écrits, qu'il a été mis en contact avec des textes variés et suffisamment pour qu'il ait fini par les identifier. D'autre part, cette conception du compreneur sous-entend qu'il est dépositaire de connaissances explicites sur les textes dont il est capable de parler car il les a catégorisés. Nul doute que les auteurs du modèle « construction-intégration » désignent ici ce que nous pouvons appeler un lecteur expert. En effet, le raisonnement sur lequel se fonde leur modèle nécessite d'admettre l'existence de connaissances préalables stables qui servent de références au moment de la confrontation du lecteur à un nouveau texte. Le coût cognitif engendré par cette mise en relation se doit donc

d'être faible. Ces connaissances du reste se rapportent aussi bien à la forme du texte (au moment de la construction des macrostructures) qu'au contenu (lors du recodage des propositions linguistiques en faisceaux de signification).

Ce modèle nous amène donc à nous interroger sur le principe de pertinence lui-même reposant sur la comparaison entre les objets du monde qu'un individu appréhende (ici un texte, un objet complexe) et les connaissances préalables de cet individu. Ce principe semblerait caractériser l'activité cognitive d'un individu expert par comparaison à un individu non-expert voire novice (en route vers une expertise). Nous en reparlerons ultérieurement.

Hypothèse de la construction d'un modèle de situation

(Zwaan & Radvansky, 1998 ; Zwaan, 1999 ; Magliano, Zwaan & Graesser, 1999)

Le modèle élaboré par Magliano, Zwaan & Graesser (1999) s'inscrit dans les travaux sur le traitement de l'information, particulièrement ici des textes narratifs (écrits). Il précise le modèle de construction-intégration.

Cette modélisation tend à rendre compte de la manière dont la représentation de la situation décrite dans un récit est continuellement modifiée par le lecteur car elle intègre les informations nouvelles insufflées par les événements apparaissant au cours de la lecture. Ces auteurs postulent que le type de texte « récit » implique la présence de plusieurs personnages que le lecteur va chercher à décrire physiquement, par leurs actions et leurs intentions. Ainsi, le lecteur doit gérer à la fois le maintien de la continuité de certaines dimensions tout en intégrant les discontinuités naissantes à chaque nouvel événement ou changement d'état des personnages. Par conséquent, selon la nature de la nouvelle information, le lecteur se retrouve sans cesse à effectuer un choix entre la poursuite de l'élaboration de la représentation déjà en cours de traitement ou le passage à une nouvelle structure qui sera mise en relation avec une proposition précédente.

Pour organiser l'articulation entre continuité et discontinuités, les auteurs du modèle postulent que le lecteur fait référence à un « modèle de situation ». L'idée est qu'à la lecture d'un récit, le sujet aurait tendance à « entrer » dans l'histoire et que son esprit-cerveau appréhenderait la situation de l'intérieur en participant à l'action décrite par les formes d'expression linguistiques. Les caractéristiques des événements reposent donc sur le traitement des marques linguistiques au vu des connaissances antérieures du lecteur et c'est l'ensemble des informations ainsi activées qui débouchent sur l'élaboration d'un modèle de situation. Les auteurs

du concept du « modèle de situation » postulent que la structure attendue d'une fiction est fondée essentiellement sur la description de lieux, de moments, et sur les relations causales ; ces relations linguistiquement exprimées ou implicites serviraient d'indices à l'élaboration de la représentation mentale construite au cours de la lecture.

La proposition de Graesser et collaborateurs nous semble représenter une avancée par rapport au modèle de « construction-intégration » dans la mesure où il fait de l'activité du sujet compreneur partie prenante de la reconstruction du substrat linguistique lu. Ainsi, elle permet de déboucher sur l'élaboration d'une cohérence textuelle inédite, propre à chaque individu. En effet, il est tout à fait possible qu'à l'occasion, on se souvienne de nos inférences de la même façon qu'on se remémore des énoncés réellement présents dans le texte. Nos inférences se mélangent avec le texte, formant ainsi une histoire cohérente. Le plus souvent, nous retenons les points essentiels ou le sens général d'un passage, en oubliant qu'en réalité, nous réinterprétons à notre manière certains éléments de l'histoire.

Par conséquent, ce modèle nous permet d'envisager deux facettes de la cohérence : celle, posée *a priori*, du texte écrit et celle construite par le lecteur. L'existence d'un modèle de situation actif autorise en effet à penser que l'activité de compréhension remodèle la cohérence du texte au fur et à mesure de sa lecture pour aboutir à un ensemble qui a du sens pour l'individu qui lit.

Si nous poursuivons ce raisonnement, nous sommes amenée à penser à l'existence de deux cohérences distinctes : celle du scripteur et celle du compreneur. Aussi, en psycholinguistique, quand nous abordons la cohérence textuelle en compréhension, serait-il non avvenu de la comparer à celle posée comme modèle en production.

Le modèle « Landscape »

(van den Broek, 1994 ; van den Broek, Risdén, Fletcher et Thurlow, 1996 ; Rapp & van den Broek, 2005)

Ce modèle repose sur les processus d'activation/désactivation des concepts (représentations sémantiques dans l'esprit-cerveau humain) au cours de la lecture d'un texte.

D'après ce modèle, le lecteur parcourt le texte par cycles, chaque cycle correspondant à une proposition sémantico-syntaxique. Reprenant le modèle cyclique de Kintsch et Van Dijk (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Kintsch, 1998) le modèle « landscape » prévoit qu'au cours des cycles, les représentations sémantiques fluctuent et soient activées. Ce « paysage d'activations »

s'effectuerait en fonction de quatre sources : a) le texte en cours de lecture, b) l'information provenant du cycle précédent, c) la représentation construite du texte déjà lu, d) les connaissances du lecteur.

Il en résulte, pendant l'activité de lecture, un paysage d'activations de représentations sémantiques qui croissent et qui décroissent. Les patrons d'activation seraient déterminés par le type de lecteur et les caractéristiques du texte. Par type de lecteur sont désignés essentiellement trois éléments : sa capacité en mémoire de travail, la quantité et la qualité de ses connaissances encyclopédiques et enfin, les buts et les stratégies qu'il s'est fixé dans la tâche de lecture. Ainsi, ce modèle se veut intégrer de multiples facteurs simultanément et prendre en compte la dynamique du processus de compréhension au cours de la lecture. En effet, à partir du premier cycle de lecture, les patrons d'activation font naître une représentation du texte qui est continuellement mise à jour à chaque cycle pour arriver éventuellement à une représentation stable une fois la lecture du texte achevée. En fait, chaque représentation sémantique activée est ajoutée à la représentation du texte en cours d'élaboration et si la représentation sémantique fait déjà partie de la représentation du texte, alors cette dernière est renforcée. Par conséquent, des représentations sémantiques co-activées génèrent un renforcement des relations entre ces représentations. Pour chaque situation particulière, la quantité des changements des représentations est relative au nombre d'activations de concepts. Le résultat est l'émergence graduelle d'un réseau de représentations sémantiques des idées exprimées dans le texte et de leur inter relation.

Ce modèle intègre la théorie constructiviste de l'apprentissage qui met l'accent sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes, la compréhension s'élaborant à partir des représentations que le sujet a déjà construites.

Dans ce modèle, l'activité de compréhension renvoie à la constitution de systèmes actifs de traitement de l'information. Effectivement, chaque individu combine les informations issues de son propre vécu (expérientiel et intellectuel) avec les informations locales (celles d'un texte) de manière originale. Les fluctuations d'activations des concepts au cours de l'activité de lecture décrivent un paysage d'activations d'une grande variété d'un individu à un autre.

Certaines données empiriques recueillies dans des études de compréhension de texte peuvent être interprétés à la lumière de ce modèle.

Ce modèle donne une grande importance aux connaissances préalables de l'individu en jeu dans la compréhension en langue. En effet, il propose de

considérer toutes les sources de connaissances : symboliques comme celles de la langue mais aussi celles issues des expériences sensorielles et celles engendrées par leurs interactions dans le vécu de chaque individu. Par conséquent, il semble opérationnel pour appréhender les phénomènes de compréhension aussi bien en langue orale qu'en langue écrite. En outre, ce modèle convient assez bien pour considérer l'activité de compréhension chez des individus issus de cultures autres qu'occidentales et de manière plus générale, chez des individus apprenant une langue étrangère. Il a récemment permis de déboucher sur la théorie « Dynamic Text Comprehension » sur laquelle nous reviendrons.

L'exposé des trois modèles contribuant à expliquer comment s'effectue la compréhension de textes lus appelle d'autres commentaires.

Premièrement, les études qui ont présidé à l'élaboration de ces modèles ont été menées exclusivement à partir de textes narratifs dont les auteurs ont postulé qu'ils possèdent des caractéristiques fortes « qui autorisent à considérer le discours narratif comme un modèle homogène de discours » (Ricoeur, 1980, page 3).

Empiriquement donc, ces chercheurs pensent qu'un individu en contact avec des textes narratifs s'est constitué au cours de son développement des patrons lui permettant d'identifier et d'inférer des éléments typiques de ces discours. Les textes enfantins, contes et légendes, lus par les adultes de son entourage puis abordés en lecture autonome par l'enfant sous des formes simplifiées relayées aussi par des fictions cinématographiques représentent en effet autant d'exemples de discours narratifs. Ce fonds commun à des communautés linguistiques et territoriales représente une référence de schémas narratifs conditionnant en quelque sorte l'esprit-cerveau de l'enfant qui, à un âge plus avancé, serait en attente d'un certain nombre d'indices explicités par les nouveaux récits abordés en lecture.

Dans ces textes, les premières phrases posent le décor du récit par le biais de la présentation d'un personnage et propulsent le lecteur dans la recherche d'indices de lieux, de temps et d'événements relatifs à ce personnage. Si les informations ne sont pas données linéairement, le lecteur les recherche et le cas échéant les reconstruit selon ses connaissances en créant des inférences reposant sur les éléments explicites du texte qu'il reconnaît.

Par conséquent, si les récits offrent un matériel expérimental propice à la mise en évidence d'un processus de compréhension, peut-on pour autant penser qu'un processus comparable est activé d'une part quelque soit le type de texte et d'autre part que ce texte soit écrit ou oral ?

Effectivement, les données obtenues à partir de la lecture de textes narratifs où les événements, portés par les personnages, les lieux et les actions, semblent être des indices de textes propices à la création d'inférences spontanées ne sont pas répliquées dans les travaux reposant sur des textes expositifs-explicatifs, par exemple. Les études de Noordman, Vonk & Kempff (1992) portant sur des textes scientifiques auprès d'étudiants (non experts) mettent en évidence les difficultés des lecteurs à élaborer des inférences. Alors que d'autres études effectuées auprès de chercheurs (lecteurs professionnels experts) montrent que ces derniers ont grandement tendance à lire des textes relatifs à des sujets qu'ils maîtrisent à la lumière de leurs propres connaissances à tel point qu'ils ne lisent pas l'information explicitée dans le texte mais qu'ils sont plutôt en recherche d'informations nouvelles par rapport à celles déjà maîtrisées (Gibson & Levin, 1975). Par ailleurs, des travaux relatifs à des textes divers relatent que l'explicitation de la tâche de lecture « lisez attentivement le texte » a des incidences sur la création d'inférences (van Oostendorp, 1991).

La question de l'attention du sujet semble donc centrale dans le processus de compréhension. Elle semble influencée par deux éléments : l'expertise de l'individu et la tâche sollicitée.

Une manière d'appréhender le phénomène attentionnel lors de la lecture de texte a été mis en exergue par des tâches sollicitant la réponse à une question particulière (Noordman, Vonk & Kempff, 1992). Effectivement, les effets d'une telle procédure sont visibles sur l'amélioration des performances des lecteurs qui recherchent dans le texte la réponse à la question posée. Cependant, on remarquera que la question aiguille la lecture de telle manière que la performance en compréhension dépend de l'attention spécifique affectée à l'information en question : les questions orientent l'attention vers les informations cibles visées dans les questions et seulement celles-là.

Ainsi, les questions posées avant la lecture d'un texte influenceraient le traitement de celui-ci mais il faut nuancer cette affirmation. Lors d'expérimentations, les questions posées en cours de lecture en langue maternelle font apparaître leurs effets spécifiques sur la compréhension de texte lorsque que les sujets ont une maîtrise du code linguistique (étudiants) alors que cet effet est négatif chez les sujets en cours d'apprentissage du code écrit (enfants de 9-10 ans) (van den Broek, Ridsen, Yuhtsuen Tzeng, Trabasso & Basche, 2001).

Dans les trois modèles de compréhension en langue ci-dessus rappelés, les auteurs postulent que la superstructure du texte joue un rôle déterminant dans la compréhension en lecture. Cela implique donc que le lecteur en a une

représentation relativement précise. Ainsi, parallèlement aux connaissances sur le code linguistique, le lecteur possède des connaissances sur les formes textuelles qui lui permettent de comparer tout nouveau texte à des patrons textuels déjà repérés. Cela sous-entend qu'un individu soumis de manière répétée à des textes ayant des caractéristiques communes se construit un modèle de ces textes qui lui permette par la suite d'identifier un nouveau texte comme appartenant au même groupe. Ce raisonnement repose sur l'existence d'un apprentissage empirique irrépressible de formes ou d'objets récurrents. Il fait échos à la théorie de la forme et particulièrement aux travaux sur les typologies textuelles (J-M Adam, 1991) et les genres textuels (F.Rastier, 1996) dont nous avons rappelé les grandes lignes.

Les différentes recherches que nous avons relatées concourent à analyser ce qui se passe durant l'acte de lecture tout en proposant des éléments de réflexion sur les résultats de cette activité. Ainsi, la théorie « Dynamic Text Comprehension », désormais DTC (Rapp & van der Broek, 2005) se propose d'intégrer les trois modèles de compréhension de texte que nous avons passés en revue. Cette théorie du reste prétend représenter l'activité cognitive en compréhension verbale aussi bien écrite qu'orale. Le cheminement général est qu'en situation de réception d'un objet linguistique complexe, l'individu génère des inférences générales qui permettraient de réduire l'information traitée comme pertinente. Cette activité conduirait à la construction d'une réduction de l'information fournie par le texte et permettrait d'aboutir à des macro-propositions ou métaphrases conformément à l'hypothèse des schémas de connaissances connus et mémorisés (Wilson et Anderson, 1986). Cette théorie reconnaît à l'action de l'individu une prévalence dans la manière d'appréhender le monde, d'en comprendre les objets qui constitue *son* monde.

L'élaboration de schémas de connaissances tiendrait à la mise en réseau sémantique des formes linguistiques, des séquences d'actions (récurrence d'enchaînement d'événements) et des formats de présentation des objets textuels (oraux ou écrits). Appliqué à la reconnaissance et à la compréhension d'objets linguistiques, les séquences d'actions se manifesteraient, entre autres, pour les écrits dans la présentation morpho-typodispositionnelle : la mise en forme matérielle du texte jouerait sur l'empreinte visuelle de la page (design général du texte, répartition de l'écrit sur la page) et sur les indices locaux (changement de fonte et de grasse) qui permettraient d'effectuer des inférences *a priori* afin de faciliter le prélèvement d'indices de sens au cours de la lecture. A l'oral, ce sont les éléments prosodiques et lexicaux qui renvoient à une forme textuelle : l'organisation des éléments signifiants (intonation, schémas rythmico-

mélodiques, pauses, etc.) orientent l'auditeur vers les indices porteurs de signification.

Ainsi, la théorie DTC suggère qu'à partir d'éléments perçus dans le verbal, l'individu effectue des inférences. Ces inférences peuvent être de deux types. Elles peuvent être locales ; dans ce cas l'individu recherche une cohérence entre les propositions adjacentes au fur et à mesure de sa progression dans le matériau verbal. Son attention se porte sur la redondance des arguments communs dans les propositions. Si ces arguments sont connus (mots courants, familiers du compreneur) alors l'accès au sens permet une progression accompagnée dans le texte. Cependant, la progression thématique s'effectue rarement par répétition des mêmes mots mais plutôt par utilisation de synonymes, d'hyponymes, de périphrases et de paraphrases. De la capacité du compreneur à mettre en relation les formes d'expression linguistiques concourant à désigner un même objet dépend un déroulement optimal dans le processus de compréhension verbale. Par ailleurs, l'individu peut élaborer des inférences générales s'appuyant, elles, sur des marques de Mise en Forme Matérielle du texte (marques typodispositionnelles à l'écrit et prosodiques à l'oral). Dans ce cas, l'individu recherche, dans le matériau verbal, les éléments qui confirment un patron activé reposant sur ses connaissances antérieures (tel thème est relié à tel schéma d'actions). C'est à la fois dans la mise en relation des formes d'expression linguistiques entre elles et dans le repérage des marques de mise en forme des énoncés que se déroule l'activité de compréhension en langue étrangère.

Il apparaît que la théorie DTC offre une vision de l'activité de compréhension différenciée selon la tâche que s'assigne le compreneur. Il nous semble en effet que le modèle « lanscape » vient nuancer le modèle d'intégration-construction en prenant en compte une recherche de cohérence textuelle non pas *a priori* (selon un patron unique) mais une cohérence construite par le compreneur correspondant à des intentions qui lui sont propres (lecture loisir, lecture recherche d'informations précises, etc.). Ainsi, l'explicitation du rôle auquel l'individu est convoqué lors des activités pédagogiques, semble-t-elle nécessaire. La reconnaissance des formes linguistiques fonde l'activité de compréhension.

Les étapes qui concourent à la compréhension d'un texte écrit

Les études en psychologie cognitive relatives à la reconnaissance des formes écrites sont nombreuses notamment en langues à écriture alphabétique.

Face à des écrits, le sujet peut se trouver dans deux situations : il n'a jamais rencontré ce mot, il l'a déjà vu.

Dans le premier cas, la lecture du mot demande au sujet une capacité à reconstruire le mot oral connu à partir de la configuration visuelle. Ce type de capacité est lié à la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique. Maîtriser la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes demande une capacité à reconnaître à l'oral, au sein des unités signifiantes c'est-à-dire les unités linguistiques sonores, les phonèmes. Cette activité suppose donc une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral : une maîtrise métaphonologique. La maîtrise métaphonologique est à multiples facettes, elle est indispensable pour la constitution d'une conscience phonologique qui semble apparaître à l'occasion de l'activité qui la nécessite, c'est-à-dire à l'occasion de la lecture (Gombert, 1990). Ainsi, si la sensibilité phonologique semble se développer avec l'âge et la maturité cognitive, la conscience phonologique dépendrait d'apprentissages formels. Il est alors nécessaire de faire l'hypothèse de l'existence d'une base de connaissances phonologiques construite à partir de la manipulation du langage oral au cours du développement cognitif de l'individu. Ces capacités métaphonologiques sont graduelles et reposent sur la sensibilité et l'analyse de la nature composite des syllabes : sensibilité aux variations phonologiques, jugement de longueur phonologique, segmentation syllabique et segmentation phonémique (Gombert, 1992).

Cette procédure de mise en correspondance des phonèmes avec des graphèmes est dite « par assemblage » ou « alphabétique », elle débouche sur la reconstitution de syllabes qui aboutissent à deviner le mot. Les régularités orthographiques renvoient à des régularités phonologiques dans la prononciation des mots. C'est cette correspondance entre analogies orthographiques et analogies phonologiques que le système cognitif utiliserait dans un mécanisme d'auto-apprentissage pour permettre la lecture de certains mots nouveaux orthographiquement proches de mots connus.

Quant aux mots écrits déjà rencontrés, l'individu disposerait d'une base de connaissances visuelles qui lui permettrait d'identifier un certain nombre de mots écrits qu'il a rencontrés de façon répétée. La procédure ainsi activée est dite « par adressage » ou « orthographique », elle désigne que le mot lu correspond à une entité déjà connue dans son entièreté.

En début d'apprentissage, le lecteur n'a sans doute pas conscience des analogies qu'il opère, que ce soit dans les configurations écrites ou dans les mots oraux correspondants.

« Toutefois, la manipulation répétée des analogies en début d'apprentissage de la lecture conduit à une augmentation de la prégnance des configurations orthographiques et phonologiques quelles concernent et ce fait, augmente leur disponibilité à l'accès conscient » (Gombert, Martinot & Nocus, 1996).

Les recherches actuelles s'accordent sur le fait que les deux procédures seraient utilisées par les lecteurs (Fayol, 1992). Coltheart (1978) en a proposé un modèle qui associe les deux voies d'accès au lexique, dans ce cas on parle de « traitement en cascades » : les deux procédures seraient automatiquement activées et la plus rapide serait choisie.

Ainsi, au cours de son développement, l'individu perfectionne son système de traitement des informations en comparant ce qu'il appréhende comme étant différent ou similaire à du connu —avec toute une gamme de possibles entre ces deux pôles—.

La question qui nous occupe à présent est celle de savoir comment l'écrit est appréhendé dans une langue étrangère.

Les processus de bas niveau sont au coeur de la mise en place des procédures d'accès au code écrit comme nous venons de le voir. Par conséquent, une langue étrangère dont le système d'écriture n'est pas alphabétique contrairement à celui de la L1, ou inversement, constitue un obstacle majeur dans l'appréhension de l'écrit. Le coût cognitif et psychomoteur occasionné par le traitement perceptif sur lequel repose la reconnaissance des mots écrits est bien souvent minimisé quand il est seulement pris en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

De même, la connaissance de la directionnalité de l'écrit ne fait que rarement l'objet d'un apprentissage en langue étrangère éloignée de la L1 ; l'individu est renvoyé à lui-même pour se familiariser avec la spatialité des textes qui est culturellement marquée. Il suffit à un Occidental de consulter un journal japonais ou chinois pour prendre conscience qu'au-delà du code écrit idéographique, c'est la délimitation, la finitude des articles dans la page qui pose un réel problème.

Outre ces difficultés, le déficit des mécanismes de décodage du matériau linguistique en langue étrangère constitue un obstacle crucial à la compréhension écrite. Plus précisément, le manque d'automatisation, c'est-à-dire dont le traitement occasionne peu de ressources cognitives, rend la tâche de lecture laborieuse. En effet, même d'un niveau avancé en langue étrangère, le lecteur en L2 passe plus de temps à reconnaître les mots qu'un lecteur en L1 (Favreau & Segalowitz, 1983). Par ailleurs, les segmentations opérées dans la procédure « par

assemblage » reposent sur une reconnaissance des phonèmes, des syllabes et des morphèmes dont les contours sont différents d'une langue à l'autre.

Certains chercheurs pensent même que « *tous les mécanismes qui relèvent de la correspondance grapho-phonologique, mécanismes qui constituent une des bases de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, sont remis en cause à propos d'une langue seconde* » (Gaonac'h, 2003, p. 144).

En effet, l'apprentissage oral implicite d'une langue permettant de constituer une base de connaissances phonologiques à partir de laquelle se construit la conscience phonologique du système de la langue est une étape souvent absente dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, face à une langue étrangère écrite, l'individu doit essentiellement procéder par analyse de la forme des mots pour accéder au sens, ce qui nécessite un temps de traitement cognitif plus ou moins coûteux selon la proximité de la forme en L2 par rapport à celle en L1, mais plus coûteux qu'en L1.

Nous parlons-là de la reconnaissance d'un mot connu. Or, un texte renferme une grande quantité de mots que l'individu va rencontrer pour la première fois ; l'analyse de la forme de ces nouveaux items ajoutée au travail de représentation sémantique à effectuer (analogie de forme entre ce nouveau mot et un autre connu donc appartenant au même champ sémantique, recherche de la signification dans la configuration syntaxique de la phrase, acceptabilité de cette signification dans le contexte) représente une charge cognitive lourde pour l'apprenant en langue étrangère. On le voit, le manque d'automatisation des traitements de bas niveau (perception et correspondances phonie-graphie) crée un handicap réel pour les traitements de haut niveau (accès au sens, mise en relation des propositions pour construire une cohérence textuelle), d'autant plus quand la quantité de texte à traiter est grande (phrases longues, textes longs) et que le genre textuel ne correspond à aucun de ceux connus dans la langue-culture première de l'individu.

Ainsi, les deux paramètres définitoires des textes que sont le thème et le genre textuel deviennent en langue étrangère particulièrement sensibles pour la compréhension en L2. En effet, un thème connu est marqué textuellement par du vocabulaire et des structures morpho-syntaxiques repérés par le compreneur en L1. Lui proposer des textes en L2 développant un thème connu et pour lequel il a un certain intérêt permet donc de rapprocher le vocabulaire en L2 à un réseau sémantique déjà construit dans le chef de l'individu. Ce dernier peut donc se consacrer à la découverte de nouvelles formes signifiantes (réalisation sonore des formes d'expression linguistiques nouvelles). A charge de l'enseignant d'attirer

son attention sur le fait que le découpage des éléments de signification n'est pas le même qu'en L1 (Spanghero-Gaillard, 2005a, 2005b).

Quant au genre textuel, il semble important de prendre conscience de la non universalité des formes textuelles. D'une culture à l'autre, on observe en effet que d'une part un même type de texte, par exemple le récit, n'est pas composé d'éléments identiques. Les histoires en Afrique convoquent toujours un temps ancestral dans lequel s'inscrit le récit qui va être donné. En Asie, un Occidental est frappé par les rebondissements du récit qui du coup lui paraît ne jamais finir avec de nouveaux personnages intervenant et devenant des héros. Ces éléments tendent à modifier l'ordre canonique du récit « à l'occidentale » : exposition, complication, résolution, conclusion. On comprend que des individus issus de cultures lointaines de la nôtre construisent des modèles de situation liés au récit différents de ceux d'un Occidental. Précisons du reste que loin d'être uniformisée, la culture de chaque peuple et région d'un même continent influence certainement les formes textuelles produites par les membres de sa communauté : raconte-t-on de manière identique une histoire en France et en Angleterre, en Bretagne et en Ardèche ?

D'autre part, l'universalité des formes textuelles nous semble à remettre en question par le fait qu'il est loin d'être évident que tous les individus de notre planète soient confrontés un jour ou l'autre à tous les types de textes jusqu'alors décrits. Ainsi, dans une classe d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant ne peut aucunement partir du principe que tous les apprenants ont un socle commun de connaissance de formes textuelles (Hemphill & Snow, 1995 en font l'analyse dans des classes d'enfants sur la côte est des États Unis d'Amérique et observent que la structure narrative n'est effectivement pas présente dans les représentations des enfants). Par conséquent, il apparaît primordial d'enseigner à repérer les indices caractéristiques des formes textuelles à partir de matériau linguistique issu de la langue culture étudiée quand on enseigne une langue étrangère (Spanghero-Gaillard, à paraître).

Selon ce raisonnement, le choix des textes prioritaires à proposer en apprentissage d'une langue étrangère ne peut être unique quelle que soit la langue. Il est effectivement nécessaire que l'enseignant aborde en premier les textes issus de pratiques sociales courantes dans la langue qu'il enseigne (enseignement généraliste de la langue cible) ou d'activités spécifiques à des secteurs professionnels par exemple (enseignement de langue de spécialité). Ainsi, au-delà du vocabulaire faisant écho à des tâches et des savoirs professionnels peuvent se créer des automatismes de repérage de Mise en Forme Matérielle des textes qui allègeront le traitement des énoncés linéaires. Par

exemple, si l'individu sait qu'une lettre commerciale s'organise sur l'espace papier d'une certaine manière, il peut rapidement aller chercher les éléments signifiants sans avoir à parcourir le courrier de haut en bas et de gauche à droite. Ce repérage facilité autorise le lecteur à allouer plus de ressources cognitives à la compréhension de l'écrit qui, même en situation professionnelle particulière ne manque pas de complexité (Spanghero-Gaillard, 1999, 2002).

On le voit, les genres textuels constituent un cadre pour l'entrée dans l'écrit en langue étrangère. Le fait qu'ils témoignent d'activités humaines concrètes nous renvoie à la théorie des schémas d'actions et des scripts (activités routinières).

Avant d'aborder des textes en classe de langue étrangère, il nous semble par conséquent important d'arriver à préciser d'une part si ces textes auront pour fonction de faire découvrir un genre textuel ou si ce dernier a déjà été appréhendé dans la langue-culture d'origine ou dans une autre langue étrangère pour l'individu. D'autre part, l'enseignant devra être en mesure d'évaluer si cette forme textuelle est issue d'une pratique sociale à laquelle l'apprenant a été concrètement confronté, si ce dernier n'en a eu qu'une appréhension intellectuelle ou encore si elle lui est inconnue.

Le fait d'être en situation de contact avec la langue crée des habitudes langagières. Ces habitudes langagières se manifestent spontanément dans la communication : utilisation du terme adéquat pour désigner un objet, expressions courantes pour interagir dans des moments ritualisés comme dans l'acte de salut, l'adoption de posturo-mimogestuelle dans les échanges en face à face, etc. L'ensemble de ces connaissances acquises à travers les actes qui les nécessitent a été étudié en sciences cognitives. Nous rappelons ici les travaux qui ont débouché sur la mise en évidence de l'organisation des connaissances en catégories et en réseaux.

5. Rôle de l'enseignant dans la compréhension

Puisque nous allons nous intéresser dans cette partie au rôle de l'enseignant, il est indispensable de définir ce que nous entendons par pédagogie. A la suite de Gaston Mialaret, nous qualifierons de pédagogiques tous les actes qui portent sur la relation fonctionnelle enseignant-apprenants en situation de classe, actes soutenus par une réflexion sur l'enseignement-apprentissage des objets visés (Mialaret, 2002).

Notre propos va donc être de préciser en quoi l'action de l'enseignant au sein de ses pratiques facilite la compréhension de la langue française que visent les apprenants.

Importance de la prise en compte des attentes des apprenants

Quand un adulte s'engage dans une situation didactique visant l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est pour répondre à une envie ou un besoin qui s'impose à lui. Notre expérience professionnelle d'une quinzaine d'années nous a appris à déceler des profils d'apprenants parmi lesquels certaines attentes se faisaient jour. Aujourd'hui, nous sommes en mesure d'en distinguer quatre qui marquent un positionnement de l'apprenant face à la situation didactique dans laquelle il s'engage qu'il soit en situation homoglotte ou hétéroglotte. Ce positionnement est le résultat de deux élans. L'un est porté par les expériences de vie développées dans une autre langue-culture que le français. L'autre s'articule autour des espoirs, des nécessités ou des contraintes qui pèsent sur l'avenir des individus s'engageant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les profils que nous allons brosser ne renvoient pas à des groupes tels qu'on peut les trouver dans des classes. Notre objectif n'est pas non plus d'effectuer une classification. Nous visons plutôt à faire émerger en quoi les attentes des apprenants conditionnent d'une part les objets linguistiques qui seront prioritaires dans les cours de langue et d'autre part les aides à comprendre que l'enseignant pourra mettre en place.

Nous commencerons par décrire le profil de l'apprenant qui souhaite avoir quelques connaissances en français pour pouvoir séjourner dans un pays francophone (déplacement de travail, voyage touristique, rendre visite à des amis). Si un individu désire apprendre une langue pour pouvoir communiquer au quotidien avec des interlocuteurs natifs cela implique qu'il s'inscrit *a priori* dans des interactions culturelles où il prédéfinit les rôles qu'il endossera. Il sera le touriste qui demande son chemin, qui achète un billet pour une visite de monument, son pain à la boulangerie, par exemple.

Nous pouvons définir le deuxième type d'apprenants par leur volonté ou leur nécessité de s'insérer socialement, d'être autonomes dans les échanges sociaux en interaction avec un actant institutionnel (enseignant, conseiller CAF, banquier, etc.) ou non institutionnel (discussion entre parents d'élèves, entre voisins, par exemple). La majorité des apprenants que nous avons rencontrés sont des femmes, en charge de famille, cherchant à comprendre comment se déroulent les échanges avec un Français, et si possible à y prendre part (Spanghero-Gaillard, 2006, 2008).

Le troisième profil d'apprenants qu'il nous a été amené à côtoyer est celui d'apprenants désireux de suivre des formations académiques, ou en train d'en suivre, dans un pays francophone. Ce sont de jeunes adultes en formation initiale qui se forment dans une/des discipline(s) universitaire(s). Ils ont besoin de comprendre ce que les enseignants disent, ce qui implique des connaissances à la fois de termes spécifiques propres à chaque discipline et des formes de discours universitaires (cours magistral, consignes de travaux pratiques, etc.).

Enfin, le dernier profil correspond à celui de personnes d'âges souvent plus avancés que les précédents, dont la caractéristique majeure est qu'ils possèdent une compétence professionnelle avérée (ils ont déjà oeuvré dans leur domaine professionnel). Pour des besoins liés à leur profession, ils doivent parler, écrire, comprendre des discours oraux ou écrits en français (pour la distinction plus détaillée entre ces deux derniers profils nous renvoyons à la lecture de Spanghero-Gaillard, 2005).

Les objets linguistiques, contenus des enseignements destinés aux deux premiers types d'apprenants renvoie à ce que nous appellerons une langue générale, quotidienne. Cette langue, loin de constituer un ensemble aux contours précis, correspond à celle utilisée par des natifs. Par conséquent, elle diffèrera d'un pays de la francophonie à l'autre (la langue usuelle parlée au Québec n'est pas exactement la même que celle de Madagascar) et à l'intérieur de l'Hexagone d'une région à l'autre (nous avons presque autant de particularismes linguistiques que de départements !). Quoiqu'il en soit ce que nous désignons par langue générale fait référence à des situations de la communication qui s'arrangent assez bien d'ajustements, d'approximations et font intervenir des éléments para verbaux (posturo-mimo-gestuelle) pour rééquilibrer les échanges, le cas échéant.

A contrario, il est attendu d'un étudiant ou d'un professionnel apprenant une langue étrangère qu'il s'engage dans une activité de professionnel dont les usages et les manières d'interagir sont spécifiques. Dans ces situations de communication, le choix des mots peut avoir des implications directes sur les

pratiques professionnelles à tel point qu'il peut avoir des incidences graves (imaginons qu'une infirmière confonde deux posologies médicamenteuses, par exemple).

Pour un exposé plus exhaustif des rapports entre langue générale et langue de spécialité, nous renvoyons à la lecture de Spanghero-Gaillard, 2003a.

Ces considérations nous ont permis d'attirer l'attention sur les divers objets linguistiques, et partant les contextes, qui seront abordés en classe de langue étrangère. Nous pensons avoir montré qu'ils ne sont pas interchangeables, ils n'impliqueront donc pas exactement les mêmes pratiques pédagogiques.

Evaluation de la compréhension en langue étrangère

Avant de développer nos arguments, nous devons préciser comment nous évaluons la compréhension en langue étrangère des apprenants compte tenu des approches en psycholinguistique que nous avons évoquées précédemment.

L'évaluation de la compréhension s'effectue de plusieurs manières sur une échelle partant de la subjectivité de l'apprenant allant à la subjectivité de l'enseignant. A une extrémité, donc, on demande à l'apprenant d'indiquer s'il a compris un énoncé, l'explication donnée par l'enseignant ou l'intervention d'un autre apprenant. Les réponses peuvent être catégoriques *oui/non* mais sont très souvent du genre « *je crois, pas trop bien, hum...* ». D'autre part, contrairement aux moyens d'évaluation traditionnels répliqués du reste dans les tâches de rappel de laboratoires en psychologie cognitive (Reed, 2002), nous ne pouvons pas affirmer qu'un individu comprend à partir du moment où il est en mesure de redire le maximum d'idées ou de mots exprimés dans un énoncé entendu ou lu. En revanche, nous poserons comme indices de compréhension la capacité de l'individu à réutiliser l'objet (un mot, une proposition, une idée, un comportement) dans un contexte différent de celui où il est apparu en classe. La réutilisation n'implique pas nécessairement la production de cet objet (par imitation) mais la prise en considération de cet objet et de ses implications sur la signification d'autres objets en contexte. Prenons un exemple. Lors d'un cours en situation d'enseignement-apprentissage de français spécialisé, les apprenants-professionnels doivent comprendre les intentions de l'interlocuteur à partir des lettres commerciales que ce dernier émet. Les apprenants sont donc convoqués dans le rôle de dirigeants d'entreprise et ils doivent agir (prendre les bonnes décisions mais pas nécessairement écrire eux-mêmes les lettres) de façon à ce que la relation commerciale se poursuive. Il leur est indispensable de relever les éléments porteurs de sens afin qu'ils puissent reconstruire le contexte

d'énonciation de chaque courrier pour ensuite se projeter dans un rôle d'interlocuteur valable (reconnu comme compétent professionnellement) (Spanghero-Gaillard, 1999, 2003b). L'enseignant évaluera la compréhension de chaque apprenant à partir des interactions qui vont s'instaurer en classe portant sur les lettres commerciales en question.

Ce qui se passe dans les interactions en classe : rôle des reformulations

Un moyen d'évaluer la compréhension et aussi d'y concourir est à nos yeux prévalents en classe de langue étrangère : les interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ces interactions consistent pour l'enseignant à présenter oralement de manière plus abordable ce qui est écrit ou entendu dans un document support de cours en opérant une mise en relation entre ce que les apprenants savent et l'élément nouveau. De leur côté, les apprenants prennent la parole quand ils le souhaitent ou suivant les sollicitations explicites de l'enseignant.

Dans un cours de langue donc, le rôle central de l'enseignant va être de redire ce qui est exprimé par ailleurs : de reformuler. Dans le contexte d'échanges avec les apprenants, nous parlerons d'hétéro-reformulation ; mais dans la mesure où l'enseignant ajuste ses propos selon les réactions des apprenants, les échanges sont émaillés d'auto-reformulations.

Qu'il s'agisse d'auto ou d'hétéro-reformulations dans une pratique pédagogique, reformuler est un acte intentionnel et spontané découlant d'une prise de conscience de la nécessité d'un complément d'information à donner à l'apprenant. (...) Et ce d'autant plus que chaque actant a une représentation du rôle de l'autre, raison pour laquelle les reformulations attendues sont celles de «celui qui sait» adressées à «celui qui ne sait pas bien», dit autrement un «expert» versus «non expert» de la langue parlée.

(Spanghero-Gaillard & Arroyo, à paraître)

Cette inter-reconnaissance des rôles sert de cadre aux reformulations et les rend légitimes. D'une part, le natif est reconnu par le non natif comme qualifié et donc autorisé à formuler des jugements et, d'autre part, le natif se représente le rôle du non natif : le rôle qu'il endosse implique l'acceptation des interventions du natif. Nous pensons que cette empathie et cette inter-reconnaissance sont les conditions nécessaires au bon fonctionnement du face-à-face. De plus, elles sont propices aux échanges entre l'enseignant et les apprenants.

Nous n'évoquerons pas ici les interventions de l'enseignant qui visent à corriger le code (prononciation, syllabes normées, syntaxe, morphologie),

fonction majoritairement représentée dans les interactions que nous avons analysées (Spanghero-Gaillard & Arroyo, à paraître, Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007b). Cependant, nous noterons que l'enseignant se permet ces reformulations codiques car il se pose en tant qu'expert qui doit fournir une aide au non expert (l'apprenant) qu'il imagine la solliciter et de fait que l'apprenant réclame.

Par ses reformulations codiques donc, l'enseignant contribue au bon déroulement de la tâche discursive. Ainsi, les reformulations codiques et discursives sont-elles mêlées. En outre, l'enseignant s'implique ainsi davantage dans le face-à-face en maintenant une dynamique dans la relation. En effet, dans le cadre de communications exolingues, «établies par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants» (Porquier, 1984, p. 18), les stratégies de communication⁵ sont spécialement présentes. Les reformulations communicatives sont une forme de manifestation de ces stratégies de communication particulièrement présentes dans un face-à-face entre apprenant qui a un problème et un enseignant qui résout le problème.

(Spanghero-Gaillard & Arroyo, à paraître)

Nous tenons à insister sur ce que la production d'une reformulation implique chez l'enseignant : elle requiert une rapidité de traitement cognitif, une analyse des paroles de l'apprenant ou de ses propres paroles, une évaluation de la nécessité à redire, une évaluation de la pertinence à reformuler à ce moment précis du cours puis un ajustement de son discours en train de se dérouler compte tenu du niveau linguistique des apprenants.

Par conséquent, l'enseignant doit prévoir les contenus de ses reformulations. C'est la principale activité qui l'occupe avant le cours. Le discours de reformulation rejoint ici le discours explicatif envisagé par l'enseignant pour aider les apprenants à comprendre le texte ou l'enregistrement qu'il projette d'utiliser dans son cours futur.

Les procédés qu'il peut utiliser sont rarement enseignés en formation de formateurs, tout au plus, le futur enseignant aura-t-il eu la chance de suivre des cours en Sciences du Langage de lexicologie qui l'auront alerté.

⁵ Il s'agirait de «programmes, potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier» (Faerch et Kasper, 1980, p. 18)

Pour notre part, autant dans nos démonstrations de cours que dans le discours théorique donné en formation d'enseignants de français langue étrangère nous avons recours à des formes de discours explicatifs formalisés. Nous allons les passer en revue.

Le procédé qui semble le plus approprié face à des apprenants débutants dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'**explication par illustration**. Cet intitulé renvoie à trois remédiations différentes. La première repose sur l'attention des apprenants qui est attirée sur le contexte situationnel projeté conjointement au texte, offrant des éléments pragmatiques. Ce contexte situationnel est donné prioritairement par l'enregistrement sonore. En posant des questions comme « où ça se passe ? », « qui parle ? », l'enseignant invite les apprenants à être attentifs aux alternances de voix (nombre de voix, voix de femme, d'homme, d'enfants, etc.) et aux bruits environnementaux qui fournissent ces informations (passage de voiture, pas dans un escalier, espace fermé, ouvert, etc.). L'attention auditive gagnera à être secondée par une attention visuelle une ou deux scènes imagées de préférence des photographies sont projetées parallèlement à l'écoute du dialogue. Au fur et à mesure de l'écoute, l'enseignant désigne le personnage qui est entendu et les objets dénotés sur l'image qui font l'objet de la discussion, le cas échéant.

L'enseignant peut aider les apprenants à comprendre en désignant des objets présents dans leur environnement immédiat. Nous utilisons ici un procédé connu de longue date sous le nom de méthode directe⁶ où il s'agissait d'accompagner chaque mot de vocabulaire de l'objet du monde y référant. Ainsi les tables, chaises et objets usuels d'une salle de classe serviront à désigner l'objet du mode visé dans un texte (objet en bois/ ouverture de la fenêtre, etc.). de la même manière, l'enseignant aura recours à des documents sociaux (carte d'identité française, fiche d'inscription à une association sportive, etc.) qu'il aura pris soin de sélectionner avant le cours. En outre, il pourra être amené à mimer et amener par une petite mise en scène les apprenants à comprendre des actions, par exemple (frapper à la porte, s'asseoir, etc.).

Enfin, l'explication par illustration peut s'effectuer par le biais d'un discours évocateur d'une situation antérieure connue des apprenants. Cette situation résulte de l'histoire de la classe (un élève était enrhumé, un vêtement qui a attiré l'attention du groupe, etc.) ou bien appartient à un groupe plus large comme l'école toute entière voire la ville où le pays. Par exemple, suite à un exercice

⁶ Utilisée dans la méthodologie du même nom qui prônait une approche directe de la langue sans passer par la traduction. D'abord pensée en Allemagne, elle apparaît dans les instructions ministérielles françaises en 1890 « une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».

d'évacuation simulant la présence d'un incendie, ce qui a été vécu peut être rappelé ultérieurement dans la classe pour expliquer le syntagme « dépêche-toi ! » rencontré dans un nouveau dialogue. Ainsi, mêmes les situations expérientielles peuvent servir de prototypes. Cela implique que l'enseignant est lui-même très attentif à la vie dans la classe.

Le deuxième grand ensemble de procédés renvoie à l'**explication par définition métalinguistique** : l'enseignant s'appuie sur les mots connus des apprenants pour expliquer un mot nouveau. Plusieurs types de discours explicatifs sont ainsi désignés. On peut donner une explication en mentionnant un **synonyme** ou un **antonyme**, en contexte verbal (par exemple pour expliquer « un livre épais », on peut proposer « un gros livre », pour faire comprendre « une chambre désordonnée » l'enseignant propose « c'est le contraire d'une chambre rangée » après avoir organisé ses affaires sur son bureau, dans la classe). Par ailleurs, l'enseignant peut définir un mot nouveau en l'**incluant dans une catégorie lexicale**. Cela implique que le lexique du niveau adjacent soit effectivement connu. Par exemple, si on explique ce qu'est « un sapin » à partir de la périphrase « c'est un arbre qui a toujours des feuilles », on suppose « arbre » connu. Selon la description de la catégorisation lexicale proposée par Ellen Rosch (1978), il semblerait intéressant d'introduire en classe de FLE d'abord des éléments du niveau de base (dans notre exemple « arbre ») pour ensuite enseigner les éléments de niveau subordonné (« sapin ») et éventuellement ceux de niveau superordonné (« végétal »).

Le recours à la périphrase s'effectue donc avec précaution. De même, l'explication morphosématique suppose une reconnaissance de monèmes (les plus petites unités de sens). Par exemple, l'explication de « incassable » pourra commencer par attirer l'attention (auditive ou visuelle) des apprenants sur « cass » (noyau du composé) pour ensuite les amener à induire ce que le suffixe pourrait signifier. La paraphrase du syntagme « un objet cassable » sera donc « un objet qu'on ne peut pas casser ». Ensuite seulement, pourra être induit le sens du préfixe privatif. Ce procédé ne nécessite pas le recours à des connaissances métalinguistiques mais il représente une manière de les introduire fort appréciée des apprenants. En effet, lorsque ces derniers comprennent qu'un terme résulte d'une composition, ils parviennent plus aisément à construire un système de la langue L2 opérationnel pour créer de nouveaux termes (en production) et pour inférer le sens des mots qu'ils n'avaient jamais rencontrés auparavant (en compréhension). Ainsi, les discours explicatifs en classe de langue étrangère nous apparaissent-ils comme des aides à la fois à la compréhension en temps réel dans

le cours et à la construction du sens dans toutes les situations de communication que l'apprenant est susceptible de rencontrer en dehors de la classe.

Ce qui se joue dans la préparation des cours

Lors de sa préparation de cours, l'enseignant pense la façon dont son cours va se dérouler. Il le fait en anticipant sur les réactions des apprenants et leurs interactions (entre pairs et entre enseignant-apprenants) en classe. L'enseignant a une représentation de ce par quoi passe la compréhension et par conséquent ses explications. On observe par ailleurs que l'enseignant possède, souvent de manière intuitive, une ou des représentation(s) des connaissances déjà acquises par les apprenants. Ce qui lui permet d'adapter son enseignement, d'introduire de nouveaux savoirs dans le prolongement des plus anciens, c'est son expertise. Cette expertise se fonde donc sur un processus réflexif à propos de son enseignement (en référence à une classe donnée ou à d'autres classes avec des apprenants comparables), ce qui l'autorise à évaluer les connaissances qui sont acquises, qui sont en cours d'apprentissage, ou qui doivent l'être (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007a ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007b). En conséquence, face à un nouveau matériel d'apprentissage (un dialogue, par exemple), l'enseignant juge et évalue la difficulté des mots de vocabulaire. De cette manière, il anticipe sur les éventuels problèmes de compréhension. En outre, comme il ne peut constituer une liste exhaustive de l'ensemble du lexique susceptible de ne pas être connu, l'enseignant sélectionne ce qui lui paraît pertinent d'expliquer pour la compréhension du texte en question (mots en contexte). Prenons un exemple.

Imaginons que nous utilisons le dialogue suivant, c'est-à-dire qu'il sera diffusé uniquement par un enregistrement, les apprenants l'entendront mais n'auront pas le texte sous les yeux (dialogue inspiré de *Café Crème 1*, Hachette, 1997, Unité 8 page 75). Nous soulignons les termes et expressions qui nécessiteraient une explication compte tenu du niveau supposé des individus en début d'apprentissage de français langue étrangère :

Un voyageur : Je voudrais les heures de train pour La Rochelle.

Un employé: Vous voulez partir quand ?

Le voyageur : Le 17 juin, dans l'après-midi.

L'employé: Vous pouvez prendre le TGV de 13h51, mais vous devez changer à Bordeaux. Vous arrivez à la Rochelle à 19h13.

Le voyageur : Oui, très bien. Et pour le retour, je voudrais rentrer le 30, plutôt dans l'après-midi.

L'employé: 17h, 18h, 19h... Ah, il y a un train direct La Rochelle-Toulouse, départ de la Rochelle à 19h06, arrivée à Toulouse après minuit, à 0h23 exactement.

Le voyageur : Ah, c'est très bien, ça. Alors, vous pouvez faire la réservation !

L'employé : Alors, nous avons dit ... départ le 17 juin à 13h51 et retour le 30 à 19h06

Le voyageur : C'est bien ça.

L'employé : Voilà ! ça fait 36€, s'il vous plaît.

Le voyageur : Tenez.

L'employé : Voici vos billets, au revoir.

Le voyageur : Au revoir.

Sans autre aide que le texte entendu, le relevé de l'enseignant pointe les items sur lesquels repose la compréhension de la discussion entre ces deux personnes. Il met en exergue qu'il est indispensable de connaître la signification des termes relatifs à l'achat d'un billet de train, ce qui comprend deux champs lexicaux, celui du *transport en train* et celui de *la vente/achat à un particulier*.

Cependant, pour comprendre cet échange, il est avant tout nécessaire d'identifier les interactants comme étant un employé de la gare et un voyageur.

Ainsi, et le champ lexical du transport en train tirera partie de cet apport, l'enseignant doit introduire ses explications par des informations relatives à l'environnement physique référé. Dans notre exemple, ces informations seraient imagées (de préférence sous forme de photographies) : des vues de la gare de Toulouse (hall et quai), un guichet SNCF où seraient visibles les deux hommes, des trains et notamment un TGV.

Les étapes de l'explication des termes et expressions nécessitant une reformulation peuvent être les suivantes :

1) le lexique à expliquer réfère à des objets concrets dans l'environnement physique de la communauté culturellement marquée (dans notre exemple, la communauté française) ;

2) L'environnement physique peut être évoqué par des images, des sons (bruits environnementaux), des posturo-mimo-gestualités, des discours ;

3) La référence à un environnement culturel vise à expliciter la fonction de l'objet sur laquelle repose sa signification, l'objet étant désigné par la forme d'expression linguistique à faire comprendre ;

4) le sens délimité (les contours peuvent être plus ou moins flous), l'enseignant attire maintenant l'attention sur la forme linguistique (aspects morphologiques et/ou syntaxiques selon la classe de l'objet linguistique, un substantif, un verbe, etc.) ;

5) La forme linguistique est sujette à variations (par exemple les formes des adjectifs dépendantes du genre ou du nombre) ; elle peut aussi être sujette à des déplacements dans l'enchaînement syntagmatique (différentes places pour l'adverbe, par exemple). Ce sont les implications des dépendances syntagmatiques sur l'item à expliquer qui sont abordées dans cette étape ;

6) Enfin, l'enseignant de langue peut se poser la question de la forme écrite qu'il proposera aux apprenants. Ce choix s'effectue en dernier dans son discours explicatif conformément à la méthodologie que nous avons décrite (appréhension de la forme orale / compréhension / mémorisation-restitution orale / mémorisation-restitution écrite).

Appliqué au lexique du dialogue de notre exemple, voici la préparation de l'enseignant (nous développons un exemple de mot emprunté à chaque classe) :

- la gare / un employé de la gare / un voyageur/
- prendre un train / changer de train
- partir/arriver/rentrer - le départ/l'arrivée/le retour
- les heures - le matin/ l'après-midi/le soir - dans la matinée/dans l'après-midi/dans la soirée
- un billet de train/ une réservation de billet de train
- les villes françaises citées : Toulouse/La Rochelle/Bordeaux
- plutôt
- c'est bien ça
- voilà/tenez/voici
- ça fait + prix

Lexique à expliquer	Contexte physique/ environnemental	Sémantique	Morphologie syntaxe	Contexte linguistique	Forme écrite à proposer
une gare	Photographies des bâtiments d'une gare + hall + quai avec trains	Voici la gare de Toulouse (désignation des photographies)	La gare de + ville / La gare + nom	Voici une gare, c'est la gare de Toulouse Vous connaissez cette gare ?	Une gare La gare SNCF
changer de train	Carte de la France : repérage des villes désignées dans le dialogue	De Toulouse pour aller à La Rochelle, on ne peut pas aller tout droit, on doit passer par Bordeaux (gestes qui accompagnent le discours) Le train s'arrête à Bordeaux puis il part à La Rochelle ou bien le train s'arrête à Bordeaux et le voyageur prend un autre train : il change de train	Le voyageur change de train Le voyageur doit changer de train (écoute de la phrase enregistrée) <i>Vous devez changer à Bordeaux</i> L'employé dit « vous devez changer de train à Bordeaux »	Ce stylo n'écrit plus, je dois changer de stylo (geste accompagnant la parole) Cette télévision ne fonctionne plus, je dois changer de télévision L'appareil ne fonctionne plus, je dois changer d'appareil	Le voyageur change de train
dans l'après-midi	Après midi (dessin d'une horloge au tableau), c'est l'après-midi + geste pour montrer la tranche horaire correspondant à l'après-midi en France	Le train part à 13h51 (dessin de l'horloge au tableau) Le train part dans l'après-midi	Le monsieur arrive à La Rochelle à 19h13 (dessin de l'horloge au tableau) ; 19h13, c'est le soir -> le train arrive dans la soirée	L'après-midi -> dans l'après-midi Le soir -> dans la soirée Le matin -> dans la matinée	Le monsieur prend le train dans l'après-midi

je voudrais rentrer plutôt dans l'après-midi	Le voyageur réfléchit (mimique). Il est en vacances du 17 au 30 juin, le 1 ^{er} juillet, il travaille. Il pense que c'est bien pour lui de rentrer chez lui le 30 juin dans l'après-midi	Le 30 juin, s'il rentre chez lui à 22h par exemple, il est fatigué. S'il rentre dans l'après-midi, il est tranquille, il range ses valises, etc. Il préfère l'après-midi si c'est possible	plutôt X que Y vous voulez faire une pause ou continuer le cours? Vous voulez faire une pause plutôt que de continuer le cours	Le voyageur dit (écoute) « je voudrais rentrer le 30 plutôt dans l'après-midi » ou je voudrais rentrer le 30, dans l'après-midi, plutôt.	Il préfère plutôt rentrer dans l'après-midi (+) que dans la soirée (-)
--	---	--	--	---	--

Les étapes qui sont décrites permettent quatre focalisations :

- mettre en exergue l'élément porteur de sens et supposé inconnu qu'il faut expliquer
- en proposer une explication dans le contexte de l'énoncé où il apparaît (contextualisation)
- montrer que cet élément peut se trouver dans d'autres contextes (décontextualisation)
- revenir au dialogue pour accompagner la compréhension suivie de ce texte (recontextualisation).

Les avantages de cette approche par étapes sont multiples. En premier lieu, elle permet aux apprenants d'entendre à plusieurs reprises le terme expliqué et leur permet ainsi une appréhension auditive qui sera nécessaire ultérieurement au moment où ils souhaiteront utiliser ce terme. En deuxième lieu, les étapes dans l'explication échelonnent l'accompagnement dans la compréhension de sorte que l'enseignant peut à chacune d'elles percevoir si chaque apprenant suit ou éprouve des difficultés. Ainsi, il est plus aisé de reprendre la partie de l'explication qui pose un problème plutôt que l'ensemble des arguments. En troisième lieu, nous ferons remarquer que le fait de partir du dialogue pour y revenir en fin d'explication crée un cadre dans la démarche explicative. L'apprenant acquiert ainsi une attitude de recherche dans les éléments du contexte d'énonciation (aidés en cela par les supports iconiques) sur lesquels s'appuyer pour comprendre tel ou tel syntagme dont le sens n'est pas clair. Il est ainsi incité à être actif dans la construction du sens. Cet aspect nous semble particulièrement important pour les individus qui ont tendance à recourir à un dictionnaire pensant qu'un mot a une signification unique. Particulièrement à leur adresse, il est nécessaire que l'enseignant insiste sur l'effort qui est demandé au compreneur de reconstruction

de sens. Cette démarche repose donc sur le fait que les apprenants acceptent de passer par le contexte énonciatif pour élaborer une représentation de la signification de chaque mot nouveau. Effectivement, le quatrième avantage à procéder comme nous l'avons décrit réside dans le fait de présenter l'élément linguistique visé par l'explication toujours en contexte linguistique. Empiriquement, nous avons noté que les apprenants faisaient moins d'erreurs morphologiques : sur le choix du genre des substantifs, sur des formes adjectivales féminines (celles-ci sont toujours données lorsqu'un adjectif est expliqué). Nous avons remarqué aussi que les apprenants réutilisaient plus facilement à l'écrit les syntagmes entiers constituant leurs notes de cours. Ces observations nous ont incité à être minutieuse quant aux écrits notés au tableau : la manière de les organiser (utilisation de couleurs, notamment mais aussi organisation spatiale), la calligraphie (une attention dans la formation des lettres) et le temps accordé aux apprenants pour copier ces notes ne doivent pas être négligés. Enfin, la démarche adoptée met en exergue la dimension sémantique et montre que cette dernière est relayée par la forme des syntagmes incitant ainsi les apprenants à construire un système linguistique où le sens est premier. Le fait de mettre en exergue les structures signifiantes (par exemple en montrant les permutations possibles sur l'axe paradigmatique de certains énoncés comme *l'après-midi* -> *dans l'après-midi* ; *le matin* -> *dans la matinée* ; *le soir*-> *dans la soirée*), aide les apprenants à transposer les éléments vus dans le texte, matériel utilisé en cours, dans des situations variées. Cette aide au transfert incite les individus à construire des énoncés nouveaux afin de vérifier leur compréhension des structures du système linguistique. Les tâches proposées en classe participent à l'appropriation de ces structures en contexte linguistique. Cette étape de décontextualisation permet de faire apparaître les nouvelles lexies dans des énoncés empruntés aux groupes de la communauté linguistique et non plus extraits d'un dialogue fabriqué pour la classe de langue étrangère. Nous noterons que la méthodologie SGAV avait déjà ce projet. Cependant, il nous semble que son explicitation dans la pédagogie en classe de langue étrangère n'a pas été suffisante pour que les approches qui lui ont succédé retiennent avantageusement les atouts d'une telle démarche.

Les pratiques que nous avons relatées et formalisées proposent une vision dynamique de l'apprentissage au coeur duquel se trouve l'apprenant. Selon cette vision, à la suite de Daniel Gaonac'h, nous pourrions dire que « *apprendre, c'est organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage* » (Gaonac'h, 1987, page 78). Le rôle de l'enseignant revient alors à attirer l'attention des apprenants sur les éléments pertinents (porteurs de sens), à

les aider à appréhender la structure de ces éléments en la faisant apparaître à partir de manipulations attestées dans la langue (phonologique, morphologique) et à montrer comment ces éléments s'articulent dans la chaîne parlée (repérage de la structure interne et combinaison avec les éléments entourant). Cette démarche implique que l'enseignant soit lui-même attentif à la sélection des documents à partir desquels il va prévoir son cours.

Ainsi, la question des critères de la sélection des documents comme matériels propices à la compréhension d'une langue étrangère nous semble à préciser. D'une part, il est remarquable que le marché est saturé de manuels et supports de cours variés ; par conséquent, il n'est pas facile de trouver des repères, et ce d'autant plus qu'il n'existe aujourd'hui aucune méthodologie d'enseignement-apprentissage prévalente (Billières et Spanghero-Gaillard, 2007). D'autre part, à l'intérieur d'un même ensemble de supports de cours, on observe de grandes irrégularités de formatage des documents sous prétexte que les apprenants doivent être confrontés à une diversité de textes.

Dans la partie *Spécificité des apprentissages d'une langue étrangère en situation didactique*, nous avons décrit les critères généraux des documents susceptibles de servir de matériel textuel lors de tâches de compréhension en L2. Nous souhaitons à présent insister sur les paramètres formels des contenus de ces documents.

Le premier élément est relatif à la multimodalité dans les supports de cours. Nous avons évoqué les recherches dont les résultats font apparaître que la compréhension linguistique tire partie d'une présentation conjointe orale et écrite (Spanghero-Gaillard, Grandaty, Mélan, Mojahid, Rieussec, Tricot & Truillet, 2002) mais nous n'avons pas observé les mêmes effets dans nos propres études (Dat, 2006 ; Spanghero-Gaillard, 2005b ; Dat & Spanghero-Gaillard, 2005b). Ces résultats contrastés ne permettent pas d'affirmer aujourd'hui que la présentation linguistique orale associée à l'écrit garantit une meilleure mémorisation des items et partant une meilleure compréhension. En revanche, l'accompagnement imagé d'un élément linguistique semble en faciliter l'appréhension (Spanghero-Gaillard & Dat, 2004) même chez un apprenant novice. Par ailleurs, d'autres recherches, encore exploratoires, nous ont permis d'évaluer les effets sur la compréhension d'un dialogue en FLE accompagné de bruits environnants congruents. Les apprenants chinois novices et de niveaux plus avancés ont tous tirés avantage des bruits leur permettant de se figurer les lieux et le rôle des interactants dans les saynètes écoutées. En outre le même test réalisé auprès d'étudiants francophone a fait apparaître des atouts comparables attribués aux bruits environnants sur la compréhension de l'histoire (Spanghero-Gaillard &

Gaillard, à paraître). D'autres études doivent être menées mais ces premiers résultats expérimentaux corroborent nos observations de terrain. Ces observations nous amènent à penser que le recours à un environnement (figuré par des images et des bruits) projette l'individu dans une ambiance qu'il reconnaît. Partant, il s'inscrit dans la scène à partir de laquelle on lui propose d'apprendre la L2. En s'impliquant ainsi, il entre dans un projet de participation à l'action où il va utiliser les mêmes procédés que ceux mis en oeuvre spontanément dans ses actions quotidiennes. Ses sens sont en éveil (au début, averti par l'enseignant puis de en plus spontanément) pour aller chercher de l'information dans *tout* ce qui lui parvient. Aussi, en est-il de la responsabilité de l'enseignant de pas projeter l'apprenant dans un foisonnement d'indices ni au contraire dans un énoncé exempt de contexte situationnel (ces deux extrêmes existent malheureusement aujourd'hui dans les enregistrements disponibles sur le marché).

Le contrôle que l'enseignant exerce sur la situation de communication et les supports de cours ainsi convoqués a pour but d'organiser les signes linguistiques par domaine. Les domaines sont par ailleurs constitués des éléments relatifs à une activité humaine pertinente dans une communauté linguistique donnée. L'intuition puis les recherches menées par Gougenheim et collaborateurs (Gougenheim, Rivenc, Michéa, Sauvageot, 1956) sur la **disponibilité des lexies** met bien en évidence que la notion de fréquence de vocabulaire est relative (Lafon, 2005). La disponibilité des unités lexicales renvoie aux mots et expressions linguistiques associés par les natifs à un domaine d'activité de telle manière qu'ils les produisent spontanément. Dans la sélection des documents utilisés en cours de L2, il conviendra donc d'être attentif aux domaines d'activités visés. Il est préférable que ces domaines soient en relation directe avec les attentes des individus. Pour parler de ces activités, pour être soi-même acteurs dans ces domaines, les individus auront besoin de les appréhender par l'expérience. Cette expérience peut être simulée dans la classe de langue étrangère par le biais de formes d'expression linguistiques mais aussi par des situations d'interlocution et partant de tous les éléments entrant en jeu dans des échanges complexes faisant intervenir l'expérience sensible. Au-delà des discours explicatifs de l'enseignant qui constituent la pierre de touche de l'enseignement de la compréhension en langue étrangère, il est nécessaire de se demander quels types d'exercices peuvent aider les apprenants à développer des stratégies de compréhension à déployer en dehors des cours.

Les activités et les tâches dans l'exercice pédagogique d'explication/compréhension

Nous utiliserons le terme générique d'**exercice pédagogique** pour désigner toutes les activités sollicitées dans la classe de langue étrangère. Cette expression se justifie par son étymologie renvoyant à l'idée d'entraînement : la classe est le lieu où les individus s'exercent à des manipulations qui sont évaluées, encouragées par l'enseignant qui ayant pour fonction d'accompagner les apprenants dans leur appréhension de la L2. Les exercices pédagogiques impliquent donc que les individus soient plongés dans des situations qui simulent ce qui se passe dans des communications spontanées en langue cible. Les exercices résultent de fabrications tout en étant plausibles. Dit autrement, ils font échos à des situations naturelles réelles (qui surgissent spontanément) dans la communauté de la langue enseignée mais ont un caractère artificiel dans la mesure où ils présentent cette réalité de manière simplifiée.

De notre point de vue, lorsque l'enseignant propose aux apprenants une tâche de compréhension à partir d'un texte, il les convoque au rôle de compreneurs par le biais d'un exercice pédagogique. Effectivement, le document servant de support de cours est fabriqué car il met en scène des personnages fictifs autour d'un thème unique (contrairement à une conversation spontanée où sont abordés divers sujets donnant parfois l'impression à un auditeur extérieur que les interlocuteurs passent « du coq à l'âne »). En revanche, les personnages ont toutes les caractéristiques indispensables pour qu'ils soient apparentés à des hommes et femmes socialement identifiables dans une époque et un espace précis ayant des relations représentatives d'individus réels (avec possiblement un passé commun, sûrement des affects et des marques d'identité propre).

Lorsque le support de cours est un document écrit, ce dernier est souvent présenté aux apprenants sous une forme remaniée. En effet, il résultera d'une sélection d'un texte plus long avec des parties redondantes, par exemple ; il aura été partiellement réécrit (quelques mots savants auront pu être remplacés par des synonymes plus courants) ; il sera accompagné d'un certain nombre d'informations (définition de mots complexes, données sur l'auteur ou sur l'édition, par exemple). Le seul fait d'être proposé sous forme photocopiée à tous les apprenants implique que le document écrit a été remanié et qu'il est, partiellement du moins, artificiel.

Par le biais des exercices pédagogiques, les apprenants sont conviés à des activités. Ceci signifie qu'ils sont invités à participer à une situation provoquée par l'enseignant. Par **activité** nous désignons donc les moyens mis en oeuvre par

un individu pour effectuer une **tâche** qu'il s'est assignée ou qu'on lui demande d'accomplir. Dans l'exercice pédagogique d'explication/compréhension, l'apprenant produit une activité qui concourt à la compréhension effective du dialogue ou du texte. Cette activité est échelonnée par des tâches d'identification des paramètres pragmatiques sur lesquels reposent le matériel linguistique étudié (énonciateur/énonciataire, le lieu, le moment) (Spanghero-Gaillard, 2001, Spanghero-Gaillard, à paraître). L'activité de compréhension s'effectue aussi par l'entremise de **tâches de création d'inférences**. Les documents utilisés en cours nécessitent des explications afin que ce qui est donné linguistiquement soit rattaché à des informations qui ne sont pas énoncées. Par exemple, un texte extrait d'un magazine clairement identifié en France implique des prises de positions politiques et socio-économiques qui peuvent être inférées par un lecteur français averti. En revanche, ce même texte présenté à un lecteur occasionnel de la presse française ou qui lui est totalement étranger n'évoquera aucun rapprochement de pensée politique *a priori* pourtant utile dans la mise en perspective du texte dans la société sur laquelle repose sa compréhension. Les tâches de création d'inférences nécessitent donc que l'on présuppose que l'apprenant a des connaissances préalables sur la société de la langue qu'il apprend. Ce sont ces connaissances que contribuent à constituer les exercices pédagogiques d'explication/compréhension. On perçoit alors que ces exercices dépassent la visée réductionniste de présentation de vocabulaire. En effet, ils ont plusieurs fonctions entrevues dans nos propos que nous allons maintenant résumer.

La première fonction est d'offrir aux apprenants **des situations plausibles de communication en L2** qu'ils sont susceptibles de rencontrer en dehors de leur formation linguistique. En cela, les exercices pédagogiques décrits remplissent une fonction d'anticipation de telle manière que lorsque l'individu se trouvera dans une situation ressemblant à celle abordée en classe, il pourra savoir quels comportements langagiers avoir. La deuxième fonction des exercices pédagogiques d'explication/compréhension est d'aider l'individu à **prélever les éléments qui font sens dans une situation** afin d'en faire une analyse rapide pour la comprendre. Ainsi, même s'il ne sait pas comment agir verbalement, il doit être en mesure de pouvoir s'impliquer dans la situation pour y participer petit à petit en découvrant par lui-même quelle place il occupe. En cela, les exercices que nous avons décrits dépassent les apprentissages linguistiques et s'inscrivent dans une démarche éducative de plus grande envergure. Effectivement, la construction du sens que l'individu est amené à effectuer repose aussi bien sur des indices linguistiques (des mots, des intonations) que sur des attitudes

humaines et la reconnaissance de fonctionnalité des objets de la langue-culture appréhendée. Ce qui nous conduit à parler de la troisième fonction de l'exercice pédagogique tel que nous le concevons : celle de **mise en relation des connaissances**. Cette mise en relation joue à deux niveaux différents. Le premier niveau touche celui des connaissances antérieures de l'individu empreintes de sa langue maternelle ou des langues qu'il connaît déjà avant l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Le rôle de l'enseignant par le biais de l'exercice pédagogique d'explication/compréhension va être de mettre en relation les nouvelles connaissances exprimées en L2 avec celles déjà présentes dans son esprit-cerveau d'individu ancré dans des habitudes culturelles et des pratiques sociales marquées. La démarche donc est d'aider l'apprenant à découvrir les dissemblances entre les schémas d'action auxquels il est habitué et ceux liés à la langue cible. Nous avons exposé la cheminement concourant à cette découverte dans nos travaux sur l'enseignement du français de spécialité (Spanghero-Gaillard, 2005c, Spanghero-Gaillard, à paraître). En effet, partir de pratiques professionnelles typiques des individus met en exergue les savoir-faire particuliers acquis dans leur langue maternelle. Ces savoir-faire se traduisent par une précision des gestes et par leur capacité à dérouler des processus dans l'analyse d'une situation liée à leur activité professionnelle. Nos observations rejoignent du reste les travaux sur les experts effectués en ergonomie cognitive (Visser, 2006 ; Ericson & Lehmann, 1996). Nous avons montré comment l'enseignant peut procéder pour mettre en exergue dans son cours les différences culturelles marquées linguistiquement en L1 et en L2.

Nous avons insisté sur les séquences d'événements mémorisées par les individus spécifiques à leurs activités professionnelles. Or ces activités professionnelles sont appréhendées d'abord en L1. Ainsi, il est juste de penser que ces séquences d'événement constituent des connaissances procédurales qui influencent les interprétations de séquences d'événements en langue-culture étrangère (Bley-Vroman, 1988). De plus, nous avons précisé qu'un seul élément pouvait être à l'origine de l'activation d'un script. Face à un énoncé, un mot, identifié en langue étrangère, les attentes du professionnel, son interprétation et le script activé mentalement peuvent donc être erronés. Si les indices sont facilement accessibles pour l'apprenant (mots transparents en L2 par rapport à la L1, identification des interactants par les noms des entreprises, par exemple), ce dernier risque de s'engouffrer dans l'interprétation de la situation à la lumière de situations comparables vécues en L1. Il déroulera par

conséquent le script correspondant à ce type de situation et agira de manière identique car il aura perçu la situation comme semblable à celle qu'il vit dans sa langue-culture maternelle.

Par conséquent, c'est au moment du décodage en L2 d'une situation s'apparentant à une situation connue en L1 que l'action enseignante se révèle cruciale. Cette action consiste à a) aider le professionnel-apprenant à prélever les indices importants explicitement ou implicitement présents, b) évaluer ces indices par rapport aux connaissances antérieures des apprenants, c) construire des champs de signification renvoyant à une tâche ou une action professionnelle précise en langue étrangère.

Fort de ces éléments, il semblerait intéressant de partir de situations qui font écho au vécu professionnel précis des apprenants en présentant ces situations directement en L2 pour montrer en contexte professionnel les formes d'expression linguistiques adéquates.

(Spanghero-Gaillard, à paraître, p. 178-179)

Par ailleurs, cette démarche peut être élargie à des domaines très divers car « tout un chacun est expert en bien des activités qu'elles soient professionnelles, culturelles ou domestiques » (Bisseret, Sebillotte & Falzon, 1999, p.6).

En outre, la mise en relation des connaissances doit être établie aussi au sein de la langue étrangère appréhendée. Ainsi, le vocabulaire appris hors contexte nous semble une totale aberration. En revanche, projeter l'apprenant dans une situation précise et lui demander de trouver des solutions pour la faire évoluer apparaît bien plus pertinent pour un apprentissage linguistique durable. En effet, c'est au travers d'actions que la nécessité de recourir au linguistique se fait jour, c'est par conséquent à partir d'actions que les éléments linguistiques (vocabulaire, structures phrastiques) gagnent à être enseignés.

Les apprentissages par l'action conviennent mieux à des apprenants hors cadre scolaire. Ils consistent à mettre l'apprenant face à une difficulté plausible, qui doit apparaître comme telle à ses yeux. Le sujet doit atteindre un but dans une situation inédite, et qu'il ne sait par conséquent pas immédiatement atteindre. Éventuellement par la suite, l'enseignant peut lui demander de répéter l'exécution de cette action pour l'affiner, la rendre plus efficace. C'est ce que l'on appelle la résolution de problème où l'activité du sujet consiste à explorer l'espace-problème défini par l'enseignant. Plus l'espace-problème est délimité, plus il est aisé de proposer des aides aux apprenants pour

qu'ils réussissent. Dans cette perspective, l'enseignant de FLE peut mettre en place des activités pédagogiques d'expression reposant sur un certain nombre de connaissances (pragmatiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques). Les jeux de rôle où l'apprenant endosse son propre rôle, ce qui constitue une spécificité du milieu homoglotte, ou parler d'une situation vécue dans laquelle l'apprenant s'est trouvé en difficulté, sont des activités qui permettent d'explicitier les circonstances et d'expliquer ce qui est attendu en production linguistique et en posturo-mimo-gestuelle. Les apprentissages par l'action sont appréciés par des apprenants en recherche d'insertion sociale. Les activités auxquelles ils donnent lieu leur permettent de se projeter dans des situations simples leur apparaissant problématiques. (...)

L'apprentissage par la découverte est en quelque sorte un prolongement de l'apprentissage par l'action. Il consiste à mettre l'apprenant dans une situation sans contraintes explicites où le but est défini dans ses grandes lignes. Les contours flous de ce type de situation imposent donc à l'apprenant de procéder par induction afin d'élaborer une représentation du but à atteindre et un plan d'actions. Il formule des hypothèses à partir des éléments que l'enseignant lui a fournis. Les réponses que l'apprenant propose témoignent de sa compréhension des éléments c'est-à-dire de l'évaluation de leur pertinence compte tenu de la situation. Des apprenants possédant une expertise dans un domaine et ainsi conscients de leurs savoir-faire déjà acquis sont prêts à vivre des apprentissages par la découverte. Nous citerons l'exemple d'ingénieurs devant apprendre à communiquer en français des données quantitatives concernant la trajectoire de fusées sur une certaine distance après son lancement. L'enseignant de FLE, totalement novice dans le domaine d'activité des apprenants et les activités revêtant un caractère confidentiel, a pu mettre en place une formation linguistique jalonnée d'activités relevant de l'apprentissage par la découverte. En demandant aux apprenants d'exposer oralement aussi clairement que possible (à l'aide de schémas, par exemple) quelle est la course « normale » de la fusée lorsque le lancement est réussi, à quels moments il peut y avoir une difficulté et de quelle nature elle peut être. La préparation de cet exposé s'effectue en amont de la classe et débouche sur une activité où contrairement à ce qui se passe habituellement dans nos

cours, ce sont les apprenants qui se retrouvent au tableau et l'enseignant essaie de comprendre en posant des questions, demandant des éclaircissements sur tel ou tel point.

(Spanghero-Gaillard, 2006, p. 91-92)

Les activités que nous avons décrites reposent sur une forte implication des individus dans l'interaction artificielle créée dans la relation didactique. L'implication du compreneur est sous-tendue par la participation directe aux activités mais aussi par les connaissances qui lui sont demandées de mobiliser lors de cette participation. Il est incité en effet à mettre en oeuvre des stratégies heuristiques procédant successivement par hypothèses. Il lui est demandé aussi d'effectuer des choix parmi les hypothèses à partir de la sélection d'éléments jugés pertinents par rapport à l'hypothèse évaluée. Cette manière de procéder ne laisse pas de place à la décision aléatoire mais accorde plutôt l'importance au raisonnement. Le raisonnement qui est sollicité revient à faire prendre conscience au compreneur des étapes par lesquelles il prévoit de passer pour aboutir à un objectif : comprendre le texte en langue étrangère. Dans la description que nous avons proposée des activités pédagogiques, ces stratégies heuristiques jouent à deux niveaux : au niveau de la construction du système linguistique de la L2 et au niveau de la compréhension de la situation de communication à appréhender.

L'apprenant de L2 induit des règles au sujet de l'organisation de la langue étrangère à partir des éléments formels sur lesquels l'enseignant attire son attention. En langue française, ses règles l'incitent à être attentif à la terminaison des mots, à l'identification de l'expression de l'action (le verbe la plupart du temps) et à la recherche de l'agent (celui qui fait l'action), par exemple, pour comprendre ce qui est exprimé. Pour expliquer le processus en jeu au niveau de la compréhension de la situation, reposant en partie sur la compréhension des formes d'expression linguistiques, nous rappellerons les travaux de Anderson (Anderson, 1990) postulant la génération de règles de production. Les règles de production reposent sur le repérage d'éléments qui servent de point de départ et établissent une condition à partir de laquelle l'individu apparte la nouvelle situation à une autre déjà rencontrée. Elle se déroule sur le principe de conséquence liée à une condition : « *si j'observe ceci alors je fais cela* ».

L'hypothèse selon laquelle l'action du compreneur repose sur la mise en oeuvre de stratégies heuristiques (les règles ne sont pas figées et il n'y pas de « bonne » réponse) rejoint le cadre théorique de la Gestalt en proposant que l'activité perceptive du sujet est liée aux hypothèses que ce dernier élabore dans ses relations avec son milieu. En outre, cette démarche nous apparaît en totale

cohérence avec la théorie de la catégorisation prototypique et celle des schémas d'actions en ce sens qu'elle intègre d'une part l'activité du sujet dans l'activité de compréhension en prenant en compte d'autre part ses particularités identitaires en partie définies par sa langue maternelle et sa culture.

Quelques perspectives en guise de conclusion

Envisager d'observer l'activité de compréhension en situation écologique engendre des difficultés. Par ailleurs, nous avons discuté la pertinence des résultats d'études expérimentales qui considèrent l'activité cognitive de l'individu en compréhension à partir de ses performances différées après contact avec un matériau linguistique. Est-ce que la production nous renseigne sur les processus mis en œuvre durant la compréhension? En psychologie cognitive, les tâches de rappel mesurent le temps nécessaire à l'individu pour produire un énoncé linguistique compte tenu de la qualité de cet énoncé par rapport à l'énoncé donné à apprendre (input). La démarche est identique en didactique des langues qui évalue la production linguistique de l'individu pour rendre compte du degré de compréhension de l'énoncé initial. La différence est que dans un cas, les résultats sont des mesures alors que dans l'autre, ils découlent d'une estimation (voir p. 89, «Evaluation de la compréhension en langue étrangère»)

Aujourd'hui, des techniques d'investigation permettent de considérer le processus de compréhension en temps réel. En mesurant le temps de fixation d'un stimulus (eye tracking) ou en utilisant l'imagerie cérébrale (EEG —électro-encéphalographie— et particulièrement l'onde N400, Kutas & Hillyard, 1980) il est désormais possible d'appréhender certains aspects des processus cognitifs en jeu lors de la compréhension tant écrite qu'orale. Cependant, une question importante persiste : comment peut-on être certain que l'on est en train de considérer la compréhension d'un objet d'étude fixé par l'expérimentateur plutôt que l'activité de compréhension irrépressible de l'activité cognitive humaine ? (voir p. 29 «Mécanismes en jeu dans la compréhension»). Autant, il est possible de demander à un individu d'écrire ou de parler et d'évaluer les productions qui en résultent, autant nous semble-t-il plus délicat de rendre compte de ce que l'individu comprend effectivement d'un objet complexe tel un texte qu'on lui demande de comprendre (voir p.67 «Les processus en jeu dans la compréhension en langue écrite»).

Ainsi, ce sont les manifestations extérieures de la compréhension donnant des indications de l'activité interne du sujet qui constituent les objets d'étude des phénomènes en œuvre dans l'activité cognitive de compréhension. Ces recherches ont permis de développer des thèses qui fondent l'activité perceptive, concourant à la compréhension, sur l'action. Les actions désignées concernent celles qui apparaissent *a priori* comme des réactions spontanées à l'environnement mais qui proviennent en fait d'une anticipation calculée par l'esprit-cerveau humain répondant à certains objectifs de la personne (Berthoz, 2008). Au niveau du langage, le positionnement scientifique qui consiste à

observer l'activité de compréhension en situation d'interaction (dans l'action, en contact avec un autre individu) place l'usage de la langue au sein de l'activité sociale où l'individu agit (Wittgenstein, 1953 ; Bruner, 1983 ; Bange, 2005) (voir p. 55 «Organisation des connaissances»).

Une manière d'observer comment l'individu procède pour arriver à comprendre un énoncé linguistique consiste à placer cet individu dans une situation d'interaction dont l'objectif explicite est la compréhension d'un énoncé. C'est ce que nous proposons pour appréhender l'activité de compréhension en langue étrangère (voir p. 49, «Pour une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères cohérente»). La démarche propose de mettre l'individu dans une situation où il a à jouer un rôle d'interactant plausible même si ce dernier est simulé. Ce rôle peut être celui de lecteur à la recherche d'informations, de négociateur dans un échange de vente-achat de produit, de spectateur devant une affiche publicitaire, etc. Explicitement, il est demandé à l'individu de s'engager dans une situation d'interaction à deux niveaux : celui impliqué par sa présence même face à un matériau composé entre autre d'éléments linguistiques, et celui instauré par la présence d'un médiateur intervenant dans la première. Ce médiateur a pour fonction de solliciter l'individu apprenant la langue étrangère dans l'explicitation du raisonnement qui contribue à la découverte du sens des énoncés nouveaux. Pour ce faire, plusieurs procédés auront été proposés lors de l'apprentissage explicite de la L2. La mise en œuvre de ces procédés repose sur des textes, matériels d'apprentissage, mis en contextes (voir p.87 «Rôle de l'enseignant dans la compréhension»).

Se crée ainsi un apprentissage explicite de la compréhension en langue étrangère. Les hypothèses de départ découlent de la réflexion issue des recherches et des théories constructivistes plaçant l'individu au cœur de l'activité perceptive du monde environnant (voir p. 11 «Comment définir l'apprentissage ?»). Cette réflexion appliquée à l'apprentissage d'une langue étrangère est la suivante :

a) l'individu en apprentissage d'une L2 se retrouve devant une multitude d'éléments parmi lesquels il doit effectuer des sélections en vue de comprendre *de quoi il est question* et d'envisager sa participation dans des communications en L2;

b) les choix à effectuer nécessitent qu'il modifie sa perception du monde environnant élaborée au cours de son développement dans une autre langue (sa langue maternelle ou de multiples langues).

Une situation didactique a l'avantage d'accélérer cette adaptation dans la mesure où elle permet d'explicitier les analyses concourant à la compréhension des éléments nouveaux qui seraient appréhendés implicitement par l'individu. Actuellement, ces explicitations ne font pas l'objet de programme d'intervention de nature métacognitive (Myre-Bisaillon, 2005) mais les premiers résultats empiriques enregistrés auprès d'adultes relatés dans ce mémoire suggèrent un apport intéressant dans l'apprentissage d'une L2 en vue de rendre l'apprenant autonome.

Des études longitudinales font défaut ainsi que la réplique à plus grande échelle des procédés proposés par un médiateur dans l'aide à la construction du sens débouchant sur la compréhension en L2. Nous avons le projet d'organiser de telles études portant de plus sur des langues étrangères diverses en fédérant autour de nous des collègues enseignants de langues à système d'écriture alphabétique, idéographique et syllabique. La direction de thèses nous apparaît un moyen efficace d'impliquer dans notre projet de futurs enseignants de langues étrangères dans différentes régions du monde (les deux étudiantes jusqu'ici dirigées par nos soins en collaboration avec Michel Billières enseignant aujourd'hui en France et en Thaïlande). Pour ce faire, il nous semble nécessaire de définir précisément les participants aux expérimentations par leur degré d'expertise dans un domaine professionnel. Nous avons proposé des arguments montrant que les variables interindividuelles portant sur le niveau en langue et sur les attentes diverses des apprenants pouvaient en effet être en partie neutralisées par le degré d'implication dans des situations professionnelles d'interactions linguistiques précises.

Par ailleurs, notre projet est de coupler notre approche à des techniques d'investigation expérimentales plus contrôlées portant plus précisément sur ce que fait chacun des individus en situation explicite de compréhension d'un matériau linguistique complexe (texte écrit ou oral).

D'une part, nous souhaitons analyser plus avant l'activité du médiateur. Lors de la sélection des formes d'expression linguistiques à expliquer —c'est-à-dire qui sont susceptibles de ne pas être comprises par l'apprenant de L2— il nous paraît nécessaire d'obtenir des données sur la pertinence de cette sélection afin d'évaluer les choix proposés par l'enseignant en amont de ses cours.

D'autre part, nous voulons recueillir un autre ensemble de données concernant cette fois l'activité de l'individu en situation de compréhension d'un dialogue entendu ou d'un texte lu en L2. Nous envisageons de proposer à l'individu à la fois le matériau linguistique et la scène imagée censée illustrer

l'échange (cas d'un dialogue entendu) ou le texte (cas d'un texte écrit). Il serait intéressant de voir, par exemple, si l'individu suit les éléments figurés au fur et à mesure qu'il comprend *qui parle* et *de quoi il parle* : le regard se promène-t-il du dessin d'un personnage à un autre, de l'objet dénoté au personnage en train de parler (le regard témoignant ainsi de l'objet en cours de traitement) ? La technique du eye tracking pourrait ici être utilisée.

L'idée serait aussi d'observer comment réagit l'individu quand un élément incongru apparaît dans la scène imagée ou dans le texte, l'incongruité pouvant intervenir à deux niveaux celui de la correspondance entre le dessin et le texte et celui de la cohérence textuelle ou de la cohérence de la scène imagée. Il faudrait alors convoquer la technique de l'eye tracking couplée à celle de l'EEG pour rendre compte de l'activité cognitive impliquée dans l'appréhension de ces objets complexes.

Selon la même idée, nous souhaitons poursuivre les recherches entreprises en collaboration concernant le rôle des bruits environnementaux dans la compréhension d'un dialogue enregistré. Il nous apparaît effectivement nécessaire d'évaluer ces éléments (sonores que nous envisageons de coupler à des éléments visuels) entrant en jeu naturellement dans la compréhension entre individus afin de les exploiter pleinement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, si leur rôle est primordial comme nous pouvons aujourd'hui le pressentir.

Bibliographie

- Abbott, V., Black, J. B., & Smith, E. E. (1985). The representation of scripts in memory. *Journal of Memory and Language*, 24(2), 179-199.
- Adam, J.-M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 7-19.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1990). *The Adaptive Character of Thought*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Argaud, M., Marin, B., & Neveu, P. (Eds.). (1975/1976). *De Vive Voix, livre de l'étudiant*. Paris: Didier.
- Astolfi, J.-P., & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris: PUF.
- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.
- Bartlett, F. C. (1932/réédité en 1995). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beausse Lades, I. (2004). *Etude des modalités de présentation du vocabulaire pour l'apprentissage d'une langue*. Toulouse 1 & Ecole Nationale de l'Aviation Civile, Toulouse.
- Bergeron, M. (1963). Les stades de développement de l'enfant dans l'oeuvre de Henri Wallon. *Vers l'éducation nouvelle, numéro hors série hommage à Henri Wallon*, 12-19.
- Berthoz, A. (2008). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF/Didier.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 50-58). Paris: Hachette/Le Français dans le Monde.

- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2004). *La prise en compte des faits cognitifs dans l'enseignement des langues vivantes (avec application au système verbo-tonal)*. Paper presented at the Journées d'étude de l'association des praticiens de la méthode verbo-tonale et le centre d'étude, de recherche et de formation verbo-tonal : Méthodologie verbo-tonale et apprentissages, Nantes, France; 12-13 mars 2004.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés des disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue PArole*, 34-36, 101-137.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (Eds.). (2005). *Didactique cognitive des langues (étrangères, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants* (Vol. numéro triple 34-35-36): Revue PArole.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2007). La didactique cognitive au service de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde. *Entre Lenguas*, 12, 99-114.
- Bisseret, A., Sebillotte, S., & Falzon, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Toulouse: Éditions Octarès.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. S.-S. Rutherford, M. (Ed.), *Grammar and the second language teaching : a book of readings*. New-York: Newbury House.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (1994). Is Written Language Production More Difficult Than Oral Language Production ? A Working Memory Approach. *International Journal of Psychology*, 29 (5), 591-620.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 383-438). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In J. P. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations* (pp. 31-46). New York: Springer-Verlag.
- Camus, J.-F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris: Armand Colin.

- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive*. Paris: Armand Colin.
- Charolles, M. (1978). introduction aux problèmes de la cohérence verbale. *Langue Française*, 38, 7-42.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: A. Colin.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Courtillon, J., & Raillard, S. (Eds.). (1982). *Archipel. Français Langue Étrangère*. Paris: Didier.
- Courtillon, J., & Raillard, S. (Eds.). (1982). *Archipel. Français Langue Étrangère. Livre du professeur*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dat, M.-A. (2006). *Didactique pré-secondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans*. Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse.
- Dat, M.-A., & Spanghero-Gaillard, N. (2005a). L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, un exemple d'utilisation de document authentique multimédia. *CORELA (publication en ligne), Numéros Spéciaux, Colloque AFLS*, <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=197>
- Dat, M.-A., & Spanghero-Gaillard, N. (2005b). La mémorisation lexicale en L2 : effets de la transparence graphémique versus phonétique entre le L1 et la L2. Expériences menées auprès d'apprenants présecondaires par le biais de tâches de restitution. *Revue PArôle, supplément au volume 34/35/36*, 83-111.

- Dat, M.-A., & Spanghero-Gaillard, N. (2007). L'influence du thème dans la mémorisation d'un lexique en L2 en contexte imagé [Electronic Version]. *7ème Colloque des Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères. La communication trans-culturelle, le réseau global et l'acquisition des langues secondes*, Université de Technologie de Compiègne.
- DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning : automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-222.
- Dijk, T. A. v., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York ; Toronto: Academic Press.
- Dornic, S. (1980). Language dominance, spare capacity and perceive efforts in bilinguals. *Ergonomics*, 23, 369-377.
- Dubois, D. (Ed.). (1993). *Sémantique et cognition - Catégories, prototypes, typicalité*. Paris: CNRS.
- Dubois, D. (2001). Catégorisation, langage et identité : représentations individuelles et constructions symboliques partagées. In A.-M. Costalat-Founeau (Ed.), *Identité sociale et langage. La construction du sens* (pp. 195-225). Paris: L'Harmattan.
- Dubois, D., & Denis, M. (1988). Knowledge organization and instantiation of general terms in sentence comprehension. *Journal of Experimental Psychology : Learning Memory and Cognition*, 14, 604-611.
- Dubois, D., & Weil-Barais, A. (2005). Comment l'homme communique-t-il? In A. Weil-Barais (Ed.), *L'homme cognitif* (pp. 213-317). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil/Points.
- Ellis, R. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research. A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 233-241.

- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance. Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*, 273-305.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies. *Encrages, n° spécial*, 17-24.
- Favreau, M., & Segalowitz, N. S. (1983). Automatic and controlled processes in the first—and second—language reading of fluent bilinguals. *Memory and Cognition, 11*, 565-574.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Galambos, J. A., & Rips, L. J. (1982). Memory for routines. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 21*(3), 260-281.
- Galisson, R. c. p. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures - Vingt ans de réflexions disciplinaires. *Etudes de Linguistique Appliquée, 79*.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (pp. 137-156). Paris: Hachette/Éducation.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* (Éducation ed.). Paris: Hachette.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003) (Ed). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris: Hachette livre.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* (pp. 115-124). Paris: Le Français dans le Monde / Hachette.
- Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge: MIT Press.
- Giordan, A. d. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne: Peter Lang.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

- Gombert, J. E. (1992). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J.-M. Besse, J.-M. De Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 181-203). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Gombert, J. E., Martinot, C., & Nocus, I. (1996). Conscience linguistique et traitement de l'information écrit. *Tranel*, 25, 135-153.
- Gougenheim, G., Rivenc, P., Michéa, R., & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Guberina, P., & Rivenc, P. (Eds.). (1958/1961). *Voix et Images de France. Méthode rapide de français (cours pour débutants)*. Paris: CREDIF/ENS Saint-Cloud/Ministère de l'Éducation Nationale.
- Guberina, P., & Rivenc, P. (Eds.). (1961). *Voix et Images de France. Livre du maître. (Méthode rapide de français ; cours premier degré)*. Paris: CREDIF/ENS Saint-Cloud/Ministère de l'Éducation Nationale.
- Guberina, P., & Rivenc, P. (Eds.). (1962). *Voix et Images de France. Livre de l'élève. (Méthode rapide de français ; cours premier degré)*. Paris: CREDIF/ENS Saint-Cloud/Ministère de l'Éducation Nationale.
- Harris, Z. (1988). *Language and information*. New-York: Columbia University Press.
- Hemphill, L., & Snow, C. (1998). Language and Literacy Development: Discontinuities and Differences. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*: Blackwell Publishing.
- Houdé, O. (Ed.). (2003). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage, ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, 40, 115-133.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognition Science*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice: Hall International.
- Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, 207(4427), 203-205.
- Laberge, D. (1995). *Attentional Processing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lafon, P. (2005). *Le "Français Fondamental" et le "Trésor de la langue française", comparaison statistique*. Paper presented at the Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, France; 8-10 décembre 2005.
- Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris: Odile Jacob.
- Lemarié, J. (2006). *La compréhension des textes visuellement structurés : Le cas des énumérations*. Thèse de Doctorat, Toulouse, Université Toulouse 2 - Le Mirail.
- Luc, C. (2000). *Représentation et composition des structures visuelles et rhétoriques du Texte. Approche pour la génération de textes formatés*. Toulouse.
- Luc, C., Mojahid, M., & Virbel, J. (2002). Propriétés formelles du modèle d'architecture de texte. *ISLsp*. Toulouse: PRESCOT, 59-76.
- Mac Clelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception : An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. A., & Graesser, A. C. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In H. Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Maurel, F., Lemarié, J., Vigouroux, N., Virbel, J., & Nespoulous, J.-L. (2004). De l'adaptation de la présentation oralisée des textes aux difficultés perceptives et mnésiques du langage. *Revue PArôle*, 29/30, 153-188.

- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation : helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A Split-attention Effect in Multimedia Learning : Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 312-320.
- Merlet, S. (1998). Niveaux de traitement et intégration des informations multimédias. L'exemple de la compréhension orale en langue étrangère. In A. Tricot & J. F. Rouet (Eds.), *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques* (pp. 141-156). Paris: Hermès.
- Mialaret, G. (2002). *La psychopédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France/ Que sais-je?
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moeschler, J., Reboul, A., Luscher, J.-M., & Jayez, J. (1994). *Langage et pertinence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Moget, M. T. (Ed.). (1972). *De Vive Voix, livre du maître*. Paris: Didier.
- Moget, M. T. (Ed.). (1972). *De Vive Voix, guide pédagogique*. Paris: Didier.
- Mondada, L., & Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? [Electronic Version]. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 51-74.
- Myre-Bisaillon, J. (2005). Mise à l'essai d'un programme d'intervention auprès d'élèves dyslexiques. *Revue Parole, supplément au volume 34/35/36*, 199-227.
- Noizet, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Noordman, L. G. M., Vonk, W., & Kempff, H. J. (1992). Causal inferences during the reading of expository texts. *Journal of Memory and Language*, 31, 573-590.

- Noton, D., & Stark, L. (1971). Scanpaths in Eye Movements during Pattern Perception. *Science*, 171(3968), 308-311.
- OCDE, & CERI. (2007). *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris: Les éditions de l'OCDE.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations*. New York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Paper presented at the Pathways in Literacy Achievement for High Poverty Children.
- Paradis, M. (2005). *Le rôle de l'implicite et de l'explicite dans l'apprentissage des langues*. Paper presented at the XXIII èmes Journées Pédagogiques - Les deuxièmes langues étrangères dans le système éducatif : du primaire à l'université, Barcelone.
- Pascual, E. (1991). *Représentation de l'architecture textuelle et génération de texte*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 3 - Paul Sabatier ; Toulouse.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. (7ème édition, 1967). Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Paris: Gallimard.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (Ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III* (pp. 17-47). Saint-Denis/Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée.
- Pottier, B. (1987). *Théories et analyse en linguistique*. Paris: Hachette.
- Purinthrapibal, S. (2008). *Enseignement du FLE assisté par ordinateur en Thaïlande : étude de l'aide à la compréhension de relations logiques cause-conséquence*. Université Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse.
- Radeau, M., Morais, J., Mousty, P., Saerens, M., & Bertelson, P. (1992). A listener's investigation of printed word processing. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 18, 861-871.
- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2007a). *Etude de l'explication en classe de FLM et FLE*. Paper presented at the 2ème Colloque International de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), Université Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse, France; 19-21 septembre 2007.

- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2007b). *Relations entre les représentations des enseignants sur les apprentissages et apprentissages évalués des apprenants*. Paper presented at the Colloque international «Evaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur», Université de Turku, Turku, Finlande; 31 août-1er septembre 2007.
- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2007c). *Place et rôle de la modalisation dans le discours explicatif en classe de langue*. Paper presented at the Journées franco-suédoises de linguistique, Les modalisations du discours, Uppsala, Suède; 7-9 juin 2007.
- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2007d). *La construction du sens en classe de FLE : du cheminement discursif hypothético-déductif à la caractérisation typologique du lexique à expliquer*. Paper presented at the Colloque International : «La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE», Plateforme de recherche GRAMM-R, Nantes, France; 22-24 novembre 2007.
- Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension : An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276-279.
- Rastier, F. (1996). Pour une sémantique des textes - questions d'épistémologie. In F. Rastier (Ed.), *Textes et sens* (pp. 9-35). Paris: Didier.
- Reed, S. K. (2002). *Cognition. Théories et pratiques*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1980). Pour une théorie du discours narratif. In D. Tiffeneau (Ed.), *La Narrativité*. Paris: Éditions du CNRS.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorisation. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Spanghero-Gaillard, N. (1997). Proposition d'analyse de textes dans une perspective didactique. *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 12, 109-116.
- Spanghero-Gaillard, N. (1999). *Enseignement du français à un public de décideurs-négociateurs d'entreprises étrangères. Problèmes d'interactions en vue d'échanges sur supports écrits.*, Thèse de Sciences du Langage, Université Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse.
- Spanghero-Gaillard, N. (2001). *Mise en évidence des paramètres pragmatiques entrant en jeu lors d'une interaction écrite /versus/ orale à travers l'analyse de correspondances commerciales* Paper presented at the «Langages et significations» - L'oralité dans l'écrit et... réciproquement, Albi, France; 5-7 juillet 2001.
- Spanghero-Gaillard, N. (2002). Même les discours professionnels peuvent être ambigus. Quelques pistes pour l'enseignement du Français Langue Étrangère, langue de spécialité. *Cahiers of the Association of French Langage Studies*, 8-1, 16-26.
- Spanghero-Gaillard, N. (2003a). Enseigner une langue de spécialité : implications didactiques (objectifs et contenus) et méthodologiques In J.-M. Defays, Delcomminette, Dumortier & Vincent (Eds.), *Les didactiques du français, un prisme irisé* (pp. 121-131). Bruxelles: Éditions Modulaires Européennes.
- Spanghero-Gaillard, N. (2003b). Les professionnels : la langue étrangère dans les cours spécialisés (une expérience d'enseignement du français à des responsables d'entreprises). In P. Rivenc (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La méthodologie* (Vol. 3, pp. 323-347). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Spanghero-Gaillard, N. (2005a). Paramètres définitoires de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère fondés sur les savoirs et les savoir-faire à transmettre. In F. Hanaa (Ed.), *Actes du Colloque Contact des langues et des discours* (pp. 179-184). Le Caire (Egypte): Centre Français de Culture et de Coopération.

- Spanghero-Gaillard, N. (2005b). Intégration des approches expérimentales en didactique des langues étrangères [Electronic Version]. *Colloque international : Didactique, quelles références épistémologiques ?*, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, France
- Spanghero-Gaillard, N. (2005c). *Le rôle des connaissances antérieures dans l'enseignement/apprentissage d'une langue de spécialité* Paper presented at the Colloque international sur la Didactique des langues de spécialité : théorie et pratique, Nabeul, Tunisie; 24-26 novembre 2005.
- Spanghero-Gaillard, N. (2005d). *La démarche du Français Fondamental au service de l'enseignement de la compréhension écrite*. Paper presented at the «Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement», Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, France; 8-10 décembre 2005.
- Spanghero-Gaillard, N. (2006a). L'enseignement d'une langue pour des études/ enseignement d'une langue pour une insertion socio-professionnelle en milieu homoglotte : apport de la psychologie et de l'ergonomie cognitives. In D. Abry & M. Fiévet (Eds.), *L'enseignement /apprentissage du Français Langue Étrangères en milieu homoglotte : spécificités et exigences* (pp. 86-95). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Spanghero-Gaillard, N. (2006b). Compte rendu d'une formation en français langue étrangère destinée à la préparation à l'entrée dans des mastères spécialisés en aéronautique. In V. Castellotti & H. Chalabi (Eds.), *Le français langue étrangère et seconde, entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages didactiques en contexte* (pp. 293-302). Paris: L'Harmattan.
- Spanghero-Gaillard, N. (à paraître). Didactique cognitive et compréhension en langue étrangère de spécialité. In B. Olivier & I. Schaffner (Eds.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Paris: Éditions de l'École Polytechnique.
- Spanghero-Gaillard, N., & Arroyo, E. (2005). *Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formation de formateurs*. Paper presented at the Colloque international «Voies de la reformulation : contraintes, stratégies, objectifs», Rennes, France, 19-20 mai 2005.

- Spanghero-Gaillard, N., & Arroyo, E. (à paraître). Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formations de formateurs. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard (Eds.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours-Interactions didactiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes/ Collection Rivages Linguistiques.
- Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (2006). La didactique cognitive : une démarche d'évaluation dynamique [Electronic Version]. *Les deuxièmes langues étrangères dans le système éducatif. Repères & Applications (V), XXIIIes Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, Barcelone*
- Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (2007). *Mise en évidence des faits cognitifs dans l'apprentissage d'une L2 : vers une didactique cognitive des langues*. Paper presented at the Colloque «L'évaluation des apprentissages : articulation entre recherches en psychologie cognitive et pratiques enseignantes», Rouen, France; 29-30 novembre 2007.
- Spanghero-Gaillard, N., & Dat, M.-A. (2004). Enseignement du lexique à partir de dessins à des enfants de 8-9 ans en anglais langue étrangère : compte rendu d'une expérience [Electronic Version]. *Colloque International en Sciences du Langage, Acquisition, Pratiques Langagières, Interactions et contacts (APLIC), CALIPSO/Paris III*
- Spanghero-Gaillard, N., & Dat, M.-A. (2007). Quel type d'autonomie dans l'apprentissage-enseignement d'une L2 à l'école à l'aide des TICE? [Electronic Version]. *Information Sciences for Decision Making, 29, L'humain dans la formation à distance ... la problématique du changement, TICEMED, Marseille*
- Spanghero-Gaillard, N., & Dat, M.-A. (2008). *Exemples de dispositifs d'enseignement du français dans la région toulousaine : diversité des approches vers un but commun d'intégration sociale* Paper presented at the Colloque «Langue et Intégration», Arras, France; 20-22 mars 2008.
- Spanghero-Gaillard, N., & Gaillard, P. (à paraître). Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques : est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue ? *Mélanges CRAPEL, 31*.

- Spanghero-Gaillard, N., Gaillard, P., Marie-Ange, D., & Chareix, H. (2007). Memorization Strategies Oral vs Written of English vs Chinese Words by French Children [Electronic Version]. *12th European Conference for Research on Learning and Instruction, Developing Potentials for Learning, University of Szeged, Faculty of Arts Budapest, Hungary*
- Spanghero-Gaillard, N., Grandaty, M., Mélan, C., Mojahid, M., Rieussec, A., Tricot, A., et al. (2002). *Paramètres définitoires d'un document multimédia utilisé dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère*. Paper presented at the Colloque «Compréhension et hypermédia, Approches cognitives, communicationnelles et sémiotiques», Albi, France; 10-11 octobre 2002.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Sweller, J. (2003). Evolution of Human Cognitive Architecture. In B. H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 215-266). New York: Academic Press.
- Thompson, V. A., & Paivio, A. (1994). Memory for pictures and sounds: Independence of auditory and visual codes. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 48(3), 380-398.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de psychologie de l'éducation*, 1, 37-64.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris: Belin.
- Troadek, B., & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Belin.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of narrative texts. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.
- van den Broek, P., Ridsen, K., Tzeng, Y., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questioning : Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of educational psychology*, 93(3), 521-529.

- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- van Oostendorp, H. (1991). De invloed van beeldschermgrootte en tekst-layout op het bestuderen van teksten. In M. Bax & W. Vuyk (Eds.), *Thema's in de taalbeheersing*. Dordrecht: ICG Publications.
- Vandenberghe, R., Price, C., Wise, R., Josephs, O., & Frackowiack, R. (1996). Functional anatomy of a common semantic system for words and pictures. *Nature*, 383, 254-256.
- Virbel, J. (1989). The Contribution of linguistic knowledge to the interpretation of text Structure. In J. André, V. Quint & R. Furuta (Eds.), *Structured Documents* (pp. 161-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Visser, W. (2006). *L'analyse de l'expertise du point de vue de l'ergonomie cognitive*. Paper presented at the 4ème Journée d'Étude «Le Sensolier - Les expertises sensorielles : nature et acquisition» Paris, France; 12 octobre 2006.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit par Confais, J.P. et Brohee, J.M.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage (traduction française)*. Paris: Editions Sociales.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant (réédition, 1963)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wickens, C. D. (2002). Multiple resources and performance prediction. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 3, 159-177.
- Wilson, P., & Anderson, R. (1986). What they don't know will hurt them: the role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension : from research to practice* (pp. 31-49). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Zwaan, R. A. (1999). Situation models : the mental leap into imaged worlds. *Current Directions in Psychological Sciences*, 8, 15-18.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, *123*, 162-185.

Table des figures

figure 1 : Illustration des lois de la Gestalt Theory. b a tendance à être perçue comme un carré alors que dans a, on peut distinguer les différentes formes et à l'intérieur d'une même forme, les différents déclinaisons. . 30	
figure 2 : Relations entre l'expression des connaissances et la forme des apprentissages.....	46
figure 3 : Plusieurs représentations d'un même script.....	59
figure 4 : Exemple de règles de production.....	62

Index

- acquisition 18, 48–49
 activité pédagogique 102
 activité située 12
 apprenant 17, 19, 22, 87
 apprentissage explicite 14, 21, 60, 110
 apprentissage naturel 14, 44
 apprentissage par l'action 106
 apprentissage par la découverte 106
 apprentissages implicite 40
 apprentissages linguistiques 14, 39, 43, 103
 attentes 8, 18, 49, 87
 authentique 27, 34
 automatisé 41, 44
 catégorisation 16, 55, 64, 93, 108
 charge cognitive 35–36
 concept 15, 75–76
 conditions 16, 49
 connaissances antérieures 8, 63, 74, 80, 104
 connaissances déclaratives 44–45
 connaissances pragmatiques 61
 connaissances procédurales 44, 46
 constructivisme 10, 32
 contextualisation 98
 coût cognitif 36, 72–73, 82
 curriculum 17
 déclaratif 11
 décontextualisation 98
 disponibilité 101
 disponibilité des lexies 101
 enseignant 7, 9, 17, 19, 21–22
 exercice pédagogique 102–104
 expert 7–8, 60, 63, 71, 73–74, 78, 91, 94, 104–105, 111
 fréquence 101
 Gestalt Theory 29–30
 hétéroglotte 18
 homoglotte 18
 hypothèse 39, 51–52, 106–107
 inférence 52, 63, 68, 75, 77–80, 103
 langue-culture 16, 27
 méthode 3, 22–23, 31
 méthode et procédé 22
 méthodologie 20, 22–23, 26, 32, 37, 44, 48–49, 96, 100
 principe de pertinence 46
 procéduralisation 48–49
 prototype 15, 35, 55, 57, 93
 recontextualisation 98
 redondance complémentaire 37–38
 reformulation 90–91, 95
 règle de production 61
 représentation sémantique 56, 76, 83

- réseaux sémantiques 15
- scénarisation 51
- schéma d'actions 57, 59–60, 80
- script 57
- SGAV 33–34, 99
- situation didactique 16, 37, 49, 87
- stratégie 19, 39, 76, 91, 101, 107
- tâche 102
- tâche de compréhension 102
- typicalité 55

Table des matières

Introduction	3
Présentation du mémoire	9
1. Comment définir l'apprentissage ?	11
Définitions possibles des apprentissages en référence à des situations	11
Spécificité des apprentissages humains	12
Spécificité des apprentissages linguistiques	14
Spécificité des apprentissages d'une langue étrangère en situation didactique	16
2. Mécanismes en jeu dans la compréhension	29
La compréhension en langue	34
Apprentissages linguistiques implicites/apprentissages linguistiques explicites ..	39
En langue maternelle	39
En langue étrangère	41
Connaissances procédurales/connaissances déclaratives	44
Pour une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères cohérente	49
3. Organisation des connaissances	55
La théorie de la catégorisation prototypique	55
La théorie des schémas d'actions	56
Discussion de ces théories	63
4. Les processus en jeu dans la compréhension en langue écrite	67
Plusieurs propositions de classification des textes	68
Les modèles de compréhension de textes écrits	71
Le modèle de construction-intégration	72
Hypothèse de la construction d'un modèle de situation	74
Le modèle « Landscape »	75
Les étapes qui concourent à la compréhension d'un texte écrit	80
5. Rôle de l'enseignant dans la compréhension	87
Importance de la prise en compte des attentes des apprenants	87
Evaluation de la compréhension en langue étrangère	89
Ce qui se passe dans les interactions en classe : rôle des reformulations	90
Ce qui se joue dans la préparation des cours	94
Les activités et les tâches dans l'exercice pédagogique d'explication/compréhension	102

Quelques perspectives en guise de conclusion	109
Bibliographie	113
Table des figures	129
Index	131
Table des matières	133