

Didactique

01

Jean-Pierre Cuq • Isabelle Gruca

**COURS  
DE DIDACTIQUE  
DU FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE  
ET SECONDE**

NOUVELLE  
ÉDITION

---

**FLE**  
**PUG**

## 4.2.1. Didactique et cognitivisme

On peut considérer que l'existence d'une théorie psychologique du langage de référence est aussi indispensable à la didactique que l'existence d'une théorie linguistique (analyse de discours, analyse conversationnelle par exemple) ou la maîtrise d'une technologie avancée (multimédia, internet, etc.). Aujourd'hui, ce sont les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine.

Dès 1976, le dictionnaire de didactique de Galisson et Coste remarquait à juste titre que l'adjectif *cognitif* remplaçait peu à peu *intellectuel* dans la littérature spécialisée. L'adoption progressive d'une terminologie nouvelle correspondait en l'occurrence à un réel changement de perspective : une réaction contre l'antimentalisme béhavioriste.

Le changement fondamental réside dans le fait que, au contraire de la théorie béhavioriste, le cognitivisme postule que l'activité mentale est connaissable.

---

4. Ginet A., *op. cit.*, p. 39.

5. Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Éditions d'Organisation, 1987, p. 47.

6. Ginet A., *op. cit.*, p. 40.

Il n'appartient pas aux didacticiens de montrer que cela soit vrai ou faux : ce n'est pas leur métier (sauf à tomber dans ce qui serait une psychologie appliquée), c'est l'affaire des psychologues. En revanche, l'influence toujours vivante de Piaget et celle, plus récente, de Vygotski, permettent sans doute au monde éducatif français de retrouver dans ce courant de pensée des repères plus conformes à sa tradition que dans le simple mécanisme. C'est à notre sens une des raisons fortes de l'attrait actuel du cognitivisme auprès de beaucoup de didacticiens.

On peut, à grands traits, distinguer dans l'évolution du cognitivisme deux époques importantes pour la didactique des langues. Pour illustrer la première, empruntons un exemple célèbre. Il s'agit de la question de la règle, qui se pose en didactique comme dans bien d'autres domaines du comportement humain. Dans *Du cerveau au savoir*<sup>7</sup>, John Searle se montrait on le sait non pas opposé mais sceptique quant aux résultats à attendre des recherches cognitivistes. Quand il parle, se demandait-il<sup>8</sup>, l'homme suit-il vraiment des règles syntaxiques ou se comporte-t-il comme s'il les suivait, comme lorsqu'il effectue un créneau pour garer sa voiture par exemple ? Autrement dit, on peut décrire *a posteriori* le comportement linguistique comme étant le résultat d'une série de règles suivies par le locuteur, mais on ne peut pas en inférer qu'il les met en œuvre pour parler. Et il conclut en ces termes : « J'aimerais dire qu'il est fort probable que bon nombre de capacités absolument fondamentales, la vision, *notre capacité à apprendre une langue* [c'est nous qui soulignons], ne nécessitent pas qu'il y ait, sous-jacent, un niveau mental théorique : il se trouve que le cerveau sait faire tout cela<sup>9</sup>. » L'argument essentiel de Searle repose sur la mise en cause de l'illusion métaphorique que provoque la référence au modèle informatique qui constituait une des bases de la théorie cognitiviste, peut-être parce qu'il s'agissait pour elle de se donner un modèle moderne de traitement de l'information, et rien ne le permettait de façon si nouvelle que l'ordinateur. Il est vrai que, vingt ans après, cette référence à l'informatique semble, sinon abandonnée, du moins passée au second plan dans beaucoup d'écrits cognitivistes.

C'est, semble-t-il, une conception plus holistique du langage qui a heureusement succédé aujourd'hui à la métaphore informatique, et cette évolution du cognitivisme intéresse au plus haut point les didacticiens. Dans la plupart des écrits d'inspiration cognitiviste, la pensée, et donc le langage, n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale. « On en est de plus en plus convaincu aujourd'hui, écrit Jean-Marc Coletta<sup>10</sup>, le traitement de la parole est plurimodal. Ce qui signifie que lorsque vous percevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques

7. Searle, J. *Du cerveau au savoir*, Herman, 1985.

8. *Op. cit.* p. 63 sqq.

9. *Op. cit.* p. 73.

10. Coletta J.-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Mardaga, 2004.

et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous les intégrez en un tout. [...] inversement [...], il se pourrait bien que la production de la parole soit aussi plurimodale.» De fait, kinésie, prosodie et interactions verbales sont de plus en plus étudiées conjointement<sup>11</sup>. Même les émotions et leur expression entrent dans le champ de l'étude. Pour sa part, dans son article *cognition*, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*<sup>12</sup> déclare que ce concept « désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement », et plus loin que « les activités de communication verbale et d'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique. » On est bien là au centre des préoccupations du didacticien des langues : quelle que soit leur orthodoxie référentielle, l'emploi de *cognition* et de ses dérivés implique en didactique aussi (et au moins) les idées d'adaptation, de processus, de développement, de relation avec le milieu et de plurimodalité.

On peut sans doute dire que le courant communicatif est, aussi bien dans ses intentions que dans ses mises en œuvre pédagogiques, substantiellement lié au cognitivisme. La méthode *Archipel* par exemple (1982) contient, soit en germes, soit en action, quasiment tous les principes cognitivistes généralement admis aujourd'hui. On peut également constater, après une sorte d'hésitation sur certains points dans les années 1990, une résurgence de certains principes cognitivistes dans les méthodes conçues depuis le nouveau millénaire avec notamment les avancées accomplies dans les domaines de l'évaluation, l'autoévaluation et l'autonomisation de l'apprenant.

Est-ce à dire pour autant que la didactique actuelle est cognitiviste ? On serait tenté de répondre à cela qu'elle l'est autant... que le cognitivisme est assuré de lui-même. Son évolution historique n'a pas débouché sur une théorisation puissante, structurée et aux contours nets. Comme la linguistique actuelle, il s'accommode fort bien des frontières floues. Comme la prise en compte de la variation en linguistique, la mise en avant de l'importance des variables individuelles chez l'apprenant s'applique généreusement à ne laisser rien ni personne sur le bord du chemin de l'apprentissage des langues. Mais, contrairement à leurs carrées devancières structuraliste et béhavioriste, qui posaient en principes méthodologiques une stricte délimitation des phénomènes scientifiques, l'affrontement revendiqué aux problèmes liés à la complexité conduit sans doute le cognitivisme à ne pouvoir qu'exercer une influence par imprégnation. Ce n'est déjà pas si mal, et ce n'est peut-être qu'une étape.

11. Cavé Ch., Guaitella I., Santi S. (éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, actes du colloque ORAGE d'Aix-en-Provence, 18-21 juin 2001, L'Harmattan, 2001.

12. Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-CLE International, 2004.

**En** attendant, on est assez tenté de dire qu'il se pourrait bien, en quelque sorte, **que** la didactique n'ait pas attendu que les théories cognitivistes occupent le haut **du** pavé pour participer au mouvement intellectuel de son époque. Elle savait le **faire**, comme aurait dit Searle...

## 4.2.2. Principes d'une méthodologie cognitive en didactique des langues

**Voici** en résumé les principes qui, s'ils étaient appliqués, pourraient de notre point **de** vue permettre de qualifier de cognitive une méthodologie d'enseignement **des** langues. Une méthodologie cognitive :

- privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo- ou hétéroglotte, l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;
- tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, l'univers de croyance et les représentations de l'enseignant et de l'apprenant sont des éléments dont la connaissance est majeure pour atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle qu'ils se sont fixés par un contrat (explicite ou non) ;
- tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu ;
- favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement (autonomisation). Dans cette perspective, elle valorise les activités objectivement liées à l'espérance pratique et dont l'utilité est évaluable par l'apprenant. Elle intègre les pratiques évaluatives dans l'apprentissage ;
- n'est pas focalisée sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif. Mais elle ne s'interdit pas d'utiliser le savoir déclaratif, notamment s'il permet de structurer dans certaines circonstances, et notamment scolaires, la mémoire à long terme. Elle se décline en termes de compétences, notamment communicative ;
- considère les activités de mémoire comme impliquant un traitement des connaissances et un comportement, soit dans la continuité du comportement précédent, soit modifié par l'expérience. Elle favorise les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ;
- reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage autodirigé) ;
- privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle) ;

- ne se contente pas de supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels ;
- privilégie les processus haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension, mais sait à bon escient mobiliser des activités bas-haut quand la nécessité s'en fait sentir ;
- évite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive.

On trouvera dans la suite de cet ouvrage des développements sur plusieurs des termes ou des concepts qui ont été évoqués ici<sup>13</sup>.