

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES MODÈLES COGNITIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

MODÈLE DE LA...	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	(CO-) CONSTRUCTION	(PRO-) ACTION
Modèle ou théorie cognitif	indirect On apprend à parler une L2 en pensant en L1 et en traduisant instantanément L1→ L2.	direct On apprend à parler une L2 simultanément en pensant et en parlant en L2.		béavioriste On apprend à parler une L2 en réagissant en L2 de manière réflexe aux stimuli de son environnement.	direct On apprend à parler une L2 simultanément en pensant et en communiquant en L2.	(socio)constructiviste On apprend à parler une L2 en améliorant progressivement la grammaire personnelle que l'on se construit de cette langue.	pluriel On apprend à parler une L2 en participant au projet collectif d'enseignement-apprentissage et à des projets pédagogiques.
Prémisse didactique : l'élève apprend...	... par assimilation du savoir grammatical et lexical préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et par : -construction personnelle de son propre savoir (« construction ») -construction de son propre savoir par confrontation aux constructions des autres (« co-construction » et résolution des « conflits socio-cognitifs » ainsi générés	... en agissant en langue étrangère ou dans plusieurs langues ; en société, pour l'action sociale, et dans la classe, pour l'action individuelle et collective d'apprentissage
Tâches de référence	- thèmes d'application grammaticale, versions (enseignement scolaire) - traductions orales intensives (enseignement aux adultes)	tâches de compréhension	-tâches langagières variées à partir de documents en L2 -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution en L2	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprenants à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs	conception et conduite de projets : projets pédagogiques et projets individuels et collectifs d'apprentissage
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectifs, « projets pédagogiques ») en classe et en dehors de la classe
Construction méthodologique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	"perspective actionnelle"/ pédagogie de projet

Voir remarques page suivante

Remarques

1. La toute première version de ce « méta-modèle » (il modélise en effet une série de modèles) a été publiée en 1999 p. 33 in : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, pp. 26-41. Paris : APLV. Republication en ligne : [2000a](#). Dans cette dernière version, en date du 23 janvier 2017, les deux grandes modifications sont les suivantes :

- « parler une langue étrangère » a été remplacé par « apprendre à parler une langue étrangère » : ce tableau présente en effet un modèle cognitif *didactique* (voir remarque n° 2) ;
- la dernière colonne a été renommée « (modèle de l')action » (voir remarque n° 6)

2. Ce méta-modèle s'est intitulé à un certain moment « Évolution historique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage des langues ». J'explique pourquoi dans mon article [2010i](#) (p. 4). Je suis revenu depuis au titre initial, mais la remarque que je fais sur le problème de ce titre reste toujours valable, bien entendu. Il faut seulement comprendre qu'il s'agit d'un méta-modèle cognitif tel qu'il peut être conçu et utilisé en didactique des langues-cultures, c'est-à-dire comme un modèle d'enseignement-apprentissage : il ne s'agit pas de modèles d'acquisition (tel qu'ils peuvent être conçus dans les sciences cognitives, et qui décriraient de manière objective les mécanismes d'apprentissage dans le cerveau de l'apprenant), mais d'un méta-modèle *des activités cognitives d'apprentissage telles qu'elles peuvent être sollicitées par le processus d'enseignement*.

3. Le [Dossier n° 3](#) de mon cours « La DLC comme domaine de recherche » utilise à plusieurs reprises ce méta-modèle (avec son titre et dans sa version initiale... et actuelle) pour illustrer des points abordés dans ce Dossier (2.3 Caractéristiques et fonctions des modèles didactiques ; 3.1. Un nouveau modèle cognitif, le modèle de la « pro-action » ; 3.2. « Le concept de « paradigme », ainsi que comme supports de plusieurs tâches (tâches 4, 5 et 6).

Je recopie ci-dessous le commentaire suivant que j'ai fait de ce document « Évolution historique des modèles cognitifs » dans ce dossier (p. 12) :

Ce [méta-]modèle me paraît fournir un bon support pour illustrer les différences entre les concepts de « modèle » et de « théorie » en DLC, ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques possibles des modèles en DLC.

1) Il couvre l'ensemble de l'évolution didactique de la discipline ; permettant ainsi une « intelligence historique » (non pas dans le sens courant de la compréhension de l'histoire, mais dans le sens où la connaissance de l'histoire donne des moyens particulièrement puissants de compréhension de la discipline).

2) Il porte sur l'objet même de la discipline, à savoir les processus conjoints d'enseignement-apprentissage : les activités cognitives sont celles de l'élève, mais elles sont suscitées et accompagnées par l'action de l'enseignant (cf. « Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves »).

3) Il est « orienté action » (cf. « Activités de référence »).

4) Il intègre les trois perspectives disciplinaires différentes, à savoir la perspective méthodologique (cf. « Construction méthodologique de référence »), la perspective didactique (prise en compte d'un élément constitutif de cette perspective, à savoir les modèles), et la perspective didactologique puisqu'il compare des modèles différents du champ (de la perspective) didactique.

5) Enfin, alors que les théories sont opposées les unes aux autres et incompatibles les unes avec les autres, les différents modèles didactiques que présente ce qui constitue en fait un « méta-modèle » (modèle regroupant en système différents modèles) apparaissent à la fois opposés et complémentaires, comme on le voit clairement au niveau des « exigences premières de l'enseignant vis-à-vis des élèves » : toutes ces exigences sont nécessaires à un moment ou à un autre, la seule question, pour un enseignant, étant de décider laquelle est la plus adéquate à chaque modification – volontaire ou subie – de son environnement de travail. (p. 12)

4. Ce méta-modèle est à mettre en relation avec celui du [Document 017](#), « Instances psychologiques d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" ».

5. Le modèle de l' « activation » correspond à celui des « méthodes actives » de la fin du XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle. Je ne l'ai pas appelé « modèle de l'action », cependant, pour réserver « action » à la perspective actionnelle actuelle. Dans ce modèle, l'action de l'apprenant est « activé » par l'activité de l'enseignant (au moyen de ses questions orales en classe, principalement) et les consignes des tâches et exercices écrits du manuel.

6. Dans le modèle l' « action », l'action est prise dans le sens d' « action sociale », et en classe de langue doivent être pris en compte deux types d'action sociale : celle d'apprentissage, et celle d'usage, qui sont en relation d'homologie. En classe comme en société, le modèle d'action sociale est le projet. La démarche de projet, parce qu'elle est complexe, implique le recours à plusieurs opérations cognitives et activités fondamentales regroupées ici sous le concept générique d' « action » : voir l'article « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », [2017a](#) ». Mais ce qui est spécifique au projet, cependant, c'est la proaction, le fait de se « projeter » dans le futur au cours de l'activité première de la démarche de projet, à savoir la *conception*. La démarche de projet s'applique, dans la perspective actionnelle, tout autant aux projets pédagogiques qu'aux projets individuels et collectifs d'apprentissage.

Ce modèle de la proaction est lui-même en réalité un méta-modèle cognitif, puisque les élèves pourront décider, au cours de la réalisation de leur projet et en fonction de leurs besoins et difficultés repérés, de réaliser des tâches relevant de tous les autres modèles : demander la présentation par l'enseignant d'un thème culturel ou de visionner un documentaire sur ce thème (modèle de la réception), faire sous sa conduite la synthèse d'une question complexe de grammaire (modèle de l'activation), travailler des structures grammaticales au moyen d'exercices oraux intensifs (modèle de la réaction)...¹

¹ Pour une approche complexe de la question des paradigmes cognitifs d'apprentissage, cf. le « modèle allostérique » d'André GIORDAN, que je présente dans un billet de blog en date du 18 janvier 2012 : « [À propos de "la leçon dite "d'adieu" d'André Giordan..."](#) ».