



Enseigner les langues une question de méthode... Ou de modèle?

Université d'été du secteur langue du GFEN Lyon août 2012

- **Jean-Paul Narcy-Combes**
Professeur des universités
DILTEC (EA2288)
Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3

- **Contribution de Grégory Miras**
Doctorant
DILTEC (EA2288) et LPP (UMR7018)
Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3





Posture épistémologique

- Besoin de recul
- Posture compréhensive
- Rupture épistémologique
- Construction de l'objet (théories)
- Réalisme non figuratif (concepts et construits)
- Réflexion sur la hiérarchie des apprentissages,
- Transmission sociale et médiation cognitive
- Responsabilité épistémologique



Didactique: place dans les SH

- *Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage (D. Bailly)*
 - Le Kaléidoscope des théories
 - Technique des entonnoirs

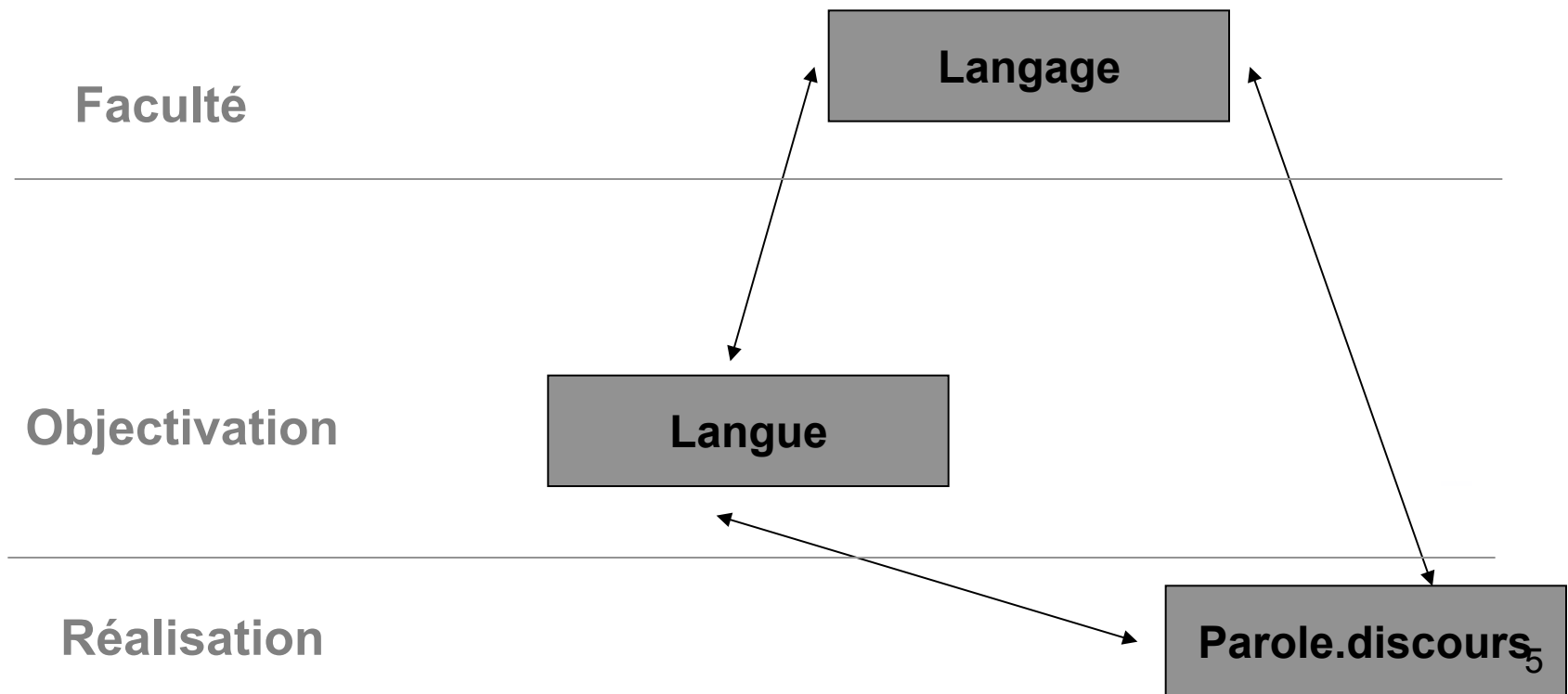


Débat

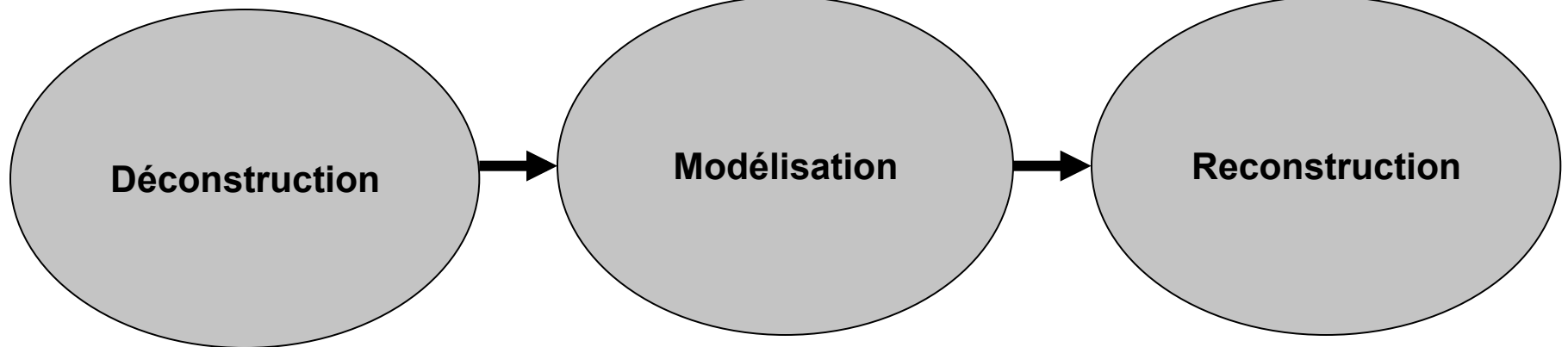


Une relation transductive clé

Les appels à la connaissance théorique remettent en question les représentations communes, en particulier, le construit de « langue », dont la validité ontologique est loin d'être assurée, dans un domaine qui s'intitule « didactique des langues »...



Plan



Emergentisme et théories socio-constructivistes

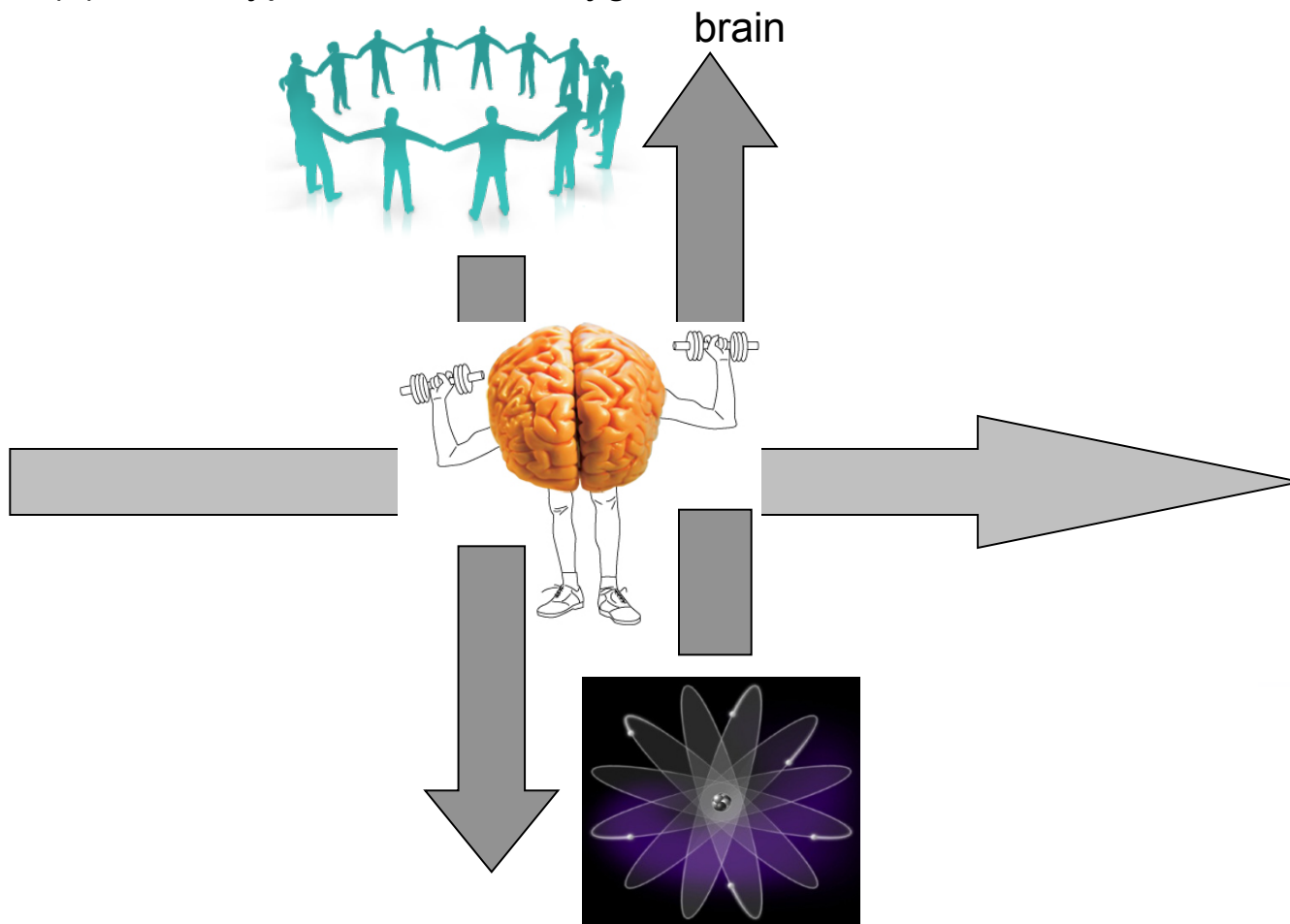


Emergentisme et théories socio-constructivistes

(1) « Language representations emerge from interactions at **all levels** from brain to society. » (Ellis, 631)

Ou

(2) Notre hypothèse suite à Vygotski: from interactions between society and





Emergentisme et langages

« Interactions occurring at all levels, from genes to environment give rise to emergent forms and behaviour»

« These outcomes may be highly constrained and universal, but they are not themselves directly contained in the genes in any domain-specific way » (Ellis, 638)

The sum is a dynamic, complex, non-linear system (Ellis, 642)

 **Notre hypothèse: déclenchement social (Vygotski)**
Besoin d'intégrer émergentisme et socio-interactionnisme

Deux questions clés :

1. le traitement langagier résulte-t-il d'un module spécialisé ?
2. la compétence communicative/linguistique correspond-elle à l'addition de plusieurs compétences monolingues ?

- Piaget (1970): **non-modularité du cerveau**, et Vygotski (1997) et ses disciples: **déclenchement social des apprentissages**. Randall (2007) et d'autres postulent un système global de gestion neurocognitive = difficile de déterminer des zones différentes pour le traitement de L1 et L2, sauf lexicale, et une L ne peut être totalement désactivée.
- Piaget (1970): Assimilation (Nativisation, Schumann 1986, Andersen 1983)) suivie par accommodation (Dénativisation) = a basic human process of perceiving and analysing unknown data according to what is already known (Ledoux 2003).
- Passage de théories symbolistes à des théories fonctionnelles, et à théories comme la théorie des systèmes dynamiques ou l'émergentisme, modifie la conception de l'apprentissage et de la production langagière ⇔ mise en place et stabilisation de processus (*processes*) en fonction de contextes biologiques et sociaux (Randall, 2007, Herdina et Jessner, 2002).
- Norme chez les humains devrait être le plurilinguisme (monolingues sont minoritaires). Fonctionnement plurilingue peut donc être un mode de fonctionnement plus riche en renseignements que le monolingue.
- Plasticité cérébrale => changement qualitatif du système psycholinguistique au fur et à mesure qu'un individu avance dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues.
- La psycholinguistique, Randall (2007) en particulier. (Narcy-Combes in Bertin et al, 2012) :
 - production langagière = résultat de deux types de fonctionnement (instances, ou règles)
 - compétences orales et écrites sont décrites comme le résultat de processus très différents et pas nécessairement transférables

Deux questions clés :

1. La « grammaire » existe-t-elle?
2. Comment s'explique la confusion entre savoir descriptif distribué entre humain et processus internes? Des jeux de métaphores

Syntax	Grammar emerges from conversation as a way to facilitate accurate tracking and switching of perspective. Syntactic phenomena are best understood in terms of the operation of a linear, efficiency-driven processor that seeks to reduce the burden on working memory in the course of sentence formation and interpretation.
Morphology	Morphological structure emerges from statistical regularities in the form-meaning relationship between words (coming from frequency, semantic transparency, phonotactics), but not in the categorical form as commonly assumed
Lexicon	The lexicon emerges from the way in which the brain responds to and stores experiences by shaping units whose strength and productivity are determined by frequency of occurrence. Some of these units correspond to words, but many are phrases and other larger units of organization, including possibly abstract constructions.
Phonology	Children begin with a set of processes (nasalisation, devoicing) that emerge as responses to the physical limitations of the human vocal tract and the auditory apparatus. The phonemic inventory and allophonic patterns of a given language then emerge as specific processes are suppressed in response to experience.



Métaphores

- Savoirs = tablettes, livres, ordinateurs
- Cerveau organisé comme
- Neurophysiologie =>
cerveau = jeux de connexions avec
déclenchements émotionnels externes ou
internes

Plan



Déconstruction

- des compétences? des performances?
- du rôle de l'enseignant : médiateur?
- de la progression?
- comment concilier l'individualisation des apprentissages et leur socialisation ?
- des dispositifs d'apprentissage: cours magistral, à distance, etc.



Déconstruction

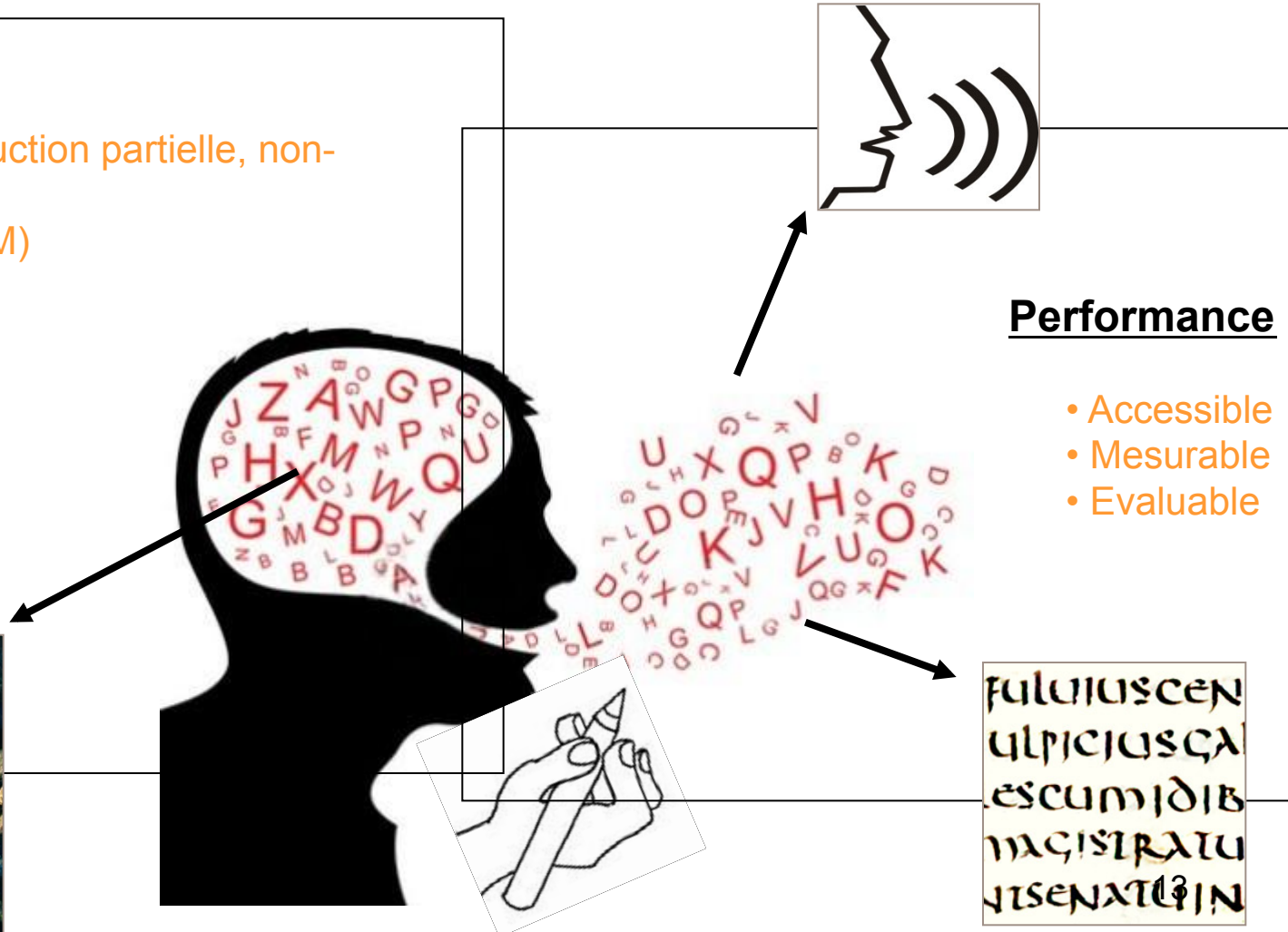
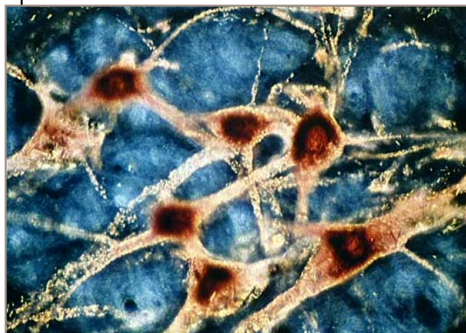
Des compétences? Des performances?

Compétence?...

- Description/reconstruction partielle, non-linéaire
- Non-évaluable (QCM)
- Non-accessible

...Processus!

- Accessible
- Mesurable
- Evaluable
- Segmenté



Performance

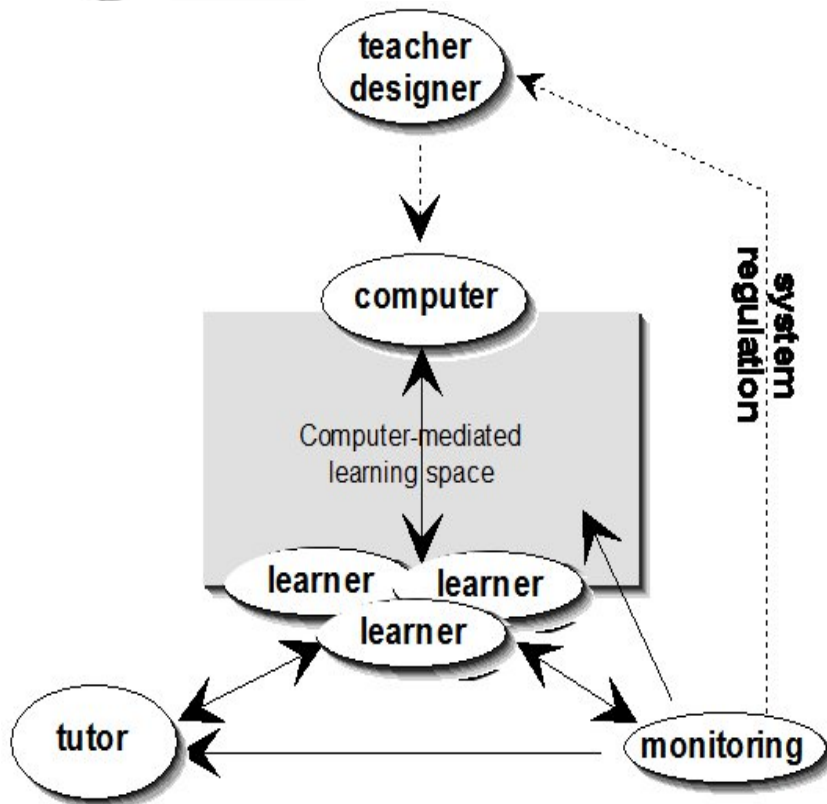
- Accessible
- Mesurable
- Evaluable

Déconstruction

Du rôle de l'enseignant : médiateur?

- Roles :

- **Tutor** contributes to raise **learner's** awareness of the emerging steps in the task (Bygate)
 - Contributes to inform **teacher** about discontinuities .
- **Teacher** → in charge of reorganising system at T+1
 - Modes of reorganisation are context specific.
- **LearnerS** car les apprenants collaborent et c'est une forme de médiation (étayage) et une façon sociale d'apprendre

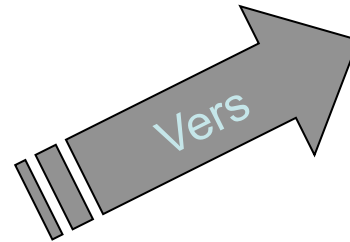
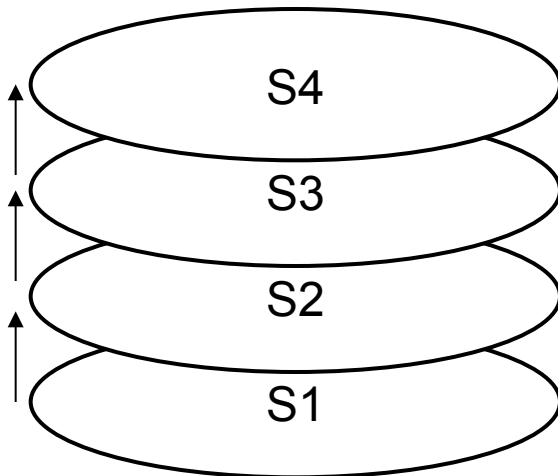


Déconstruction

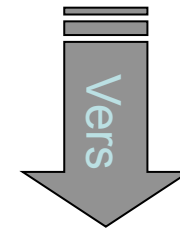
De la progression (1)

Pédagogie par palier

Discontinuité des apprentissages et des enseignements



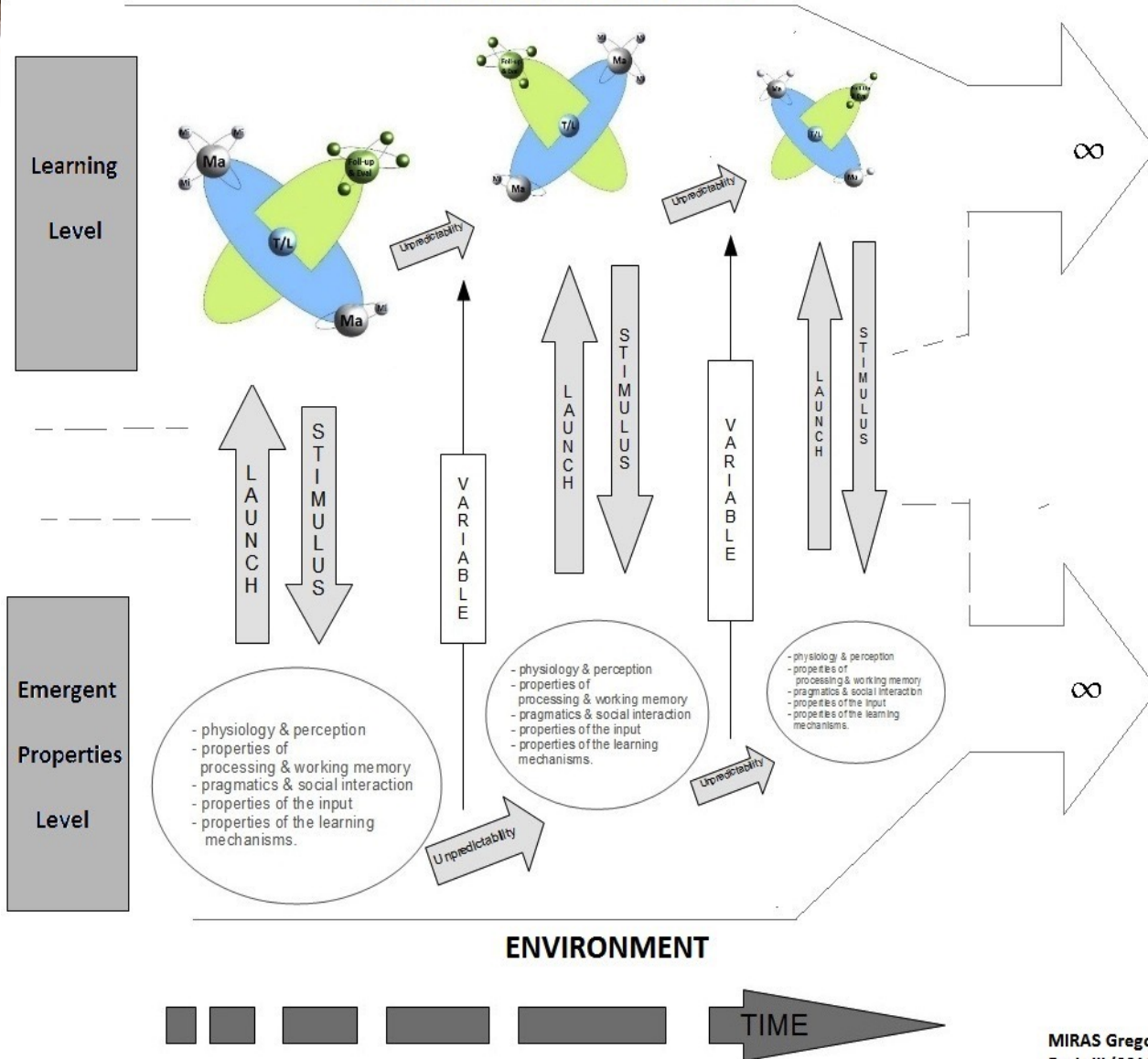
Pédagogie spiralaire



Ultime extension de la ligne avant l'acceptation de la discontinuité



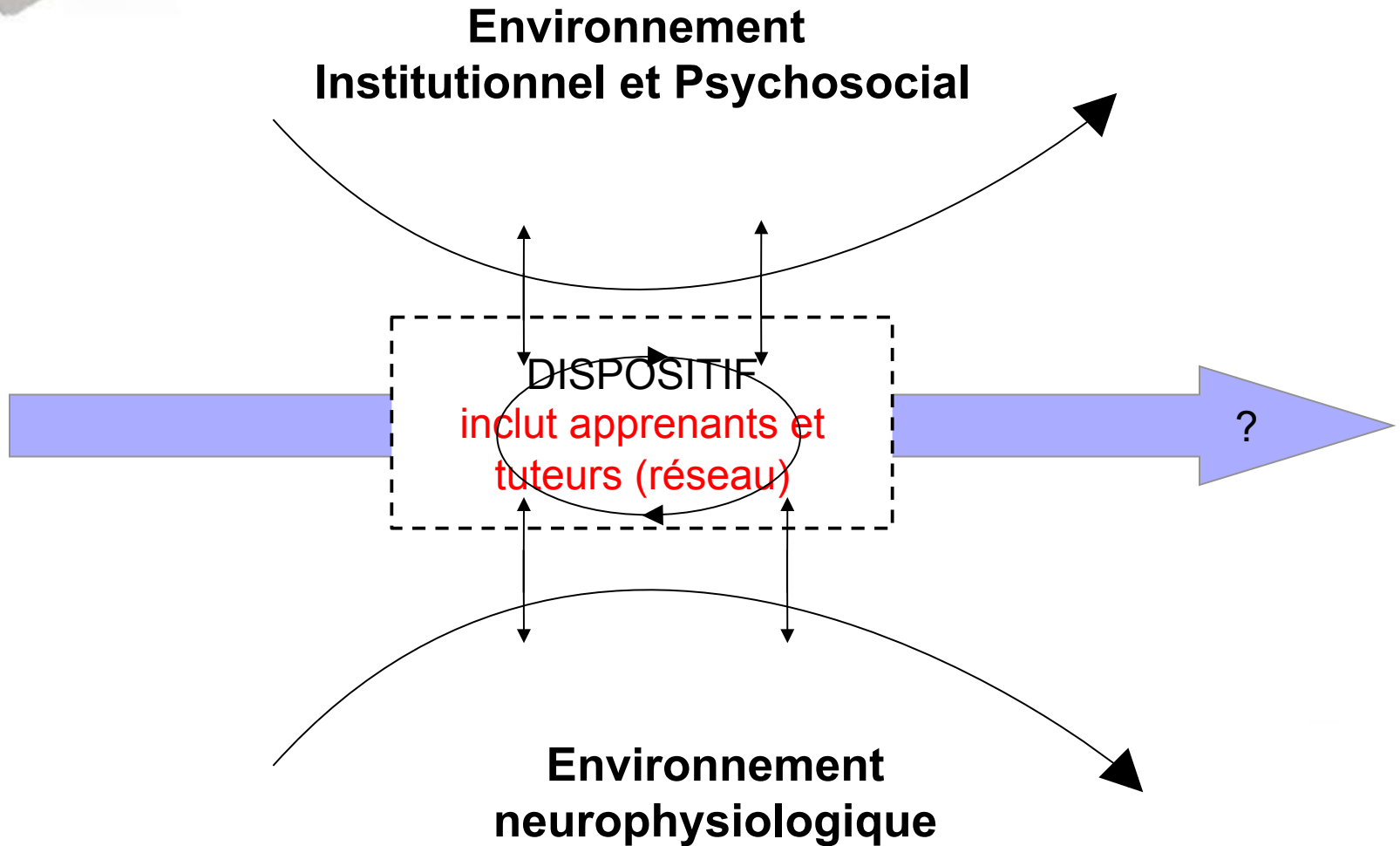
ENVIRONMENT & OBJECTIVES





Déconstruction

Des dispositifs d'apprentissage



Plan

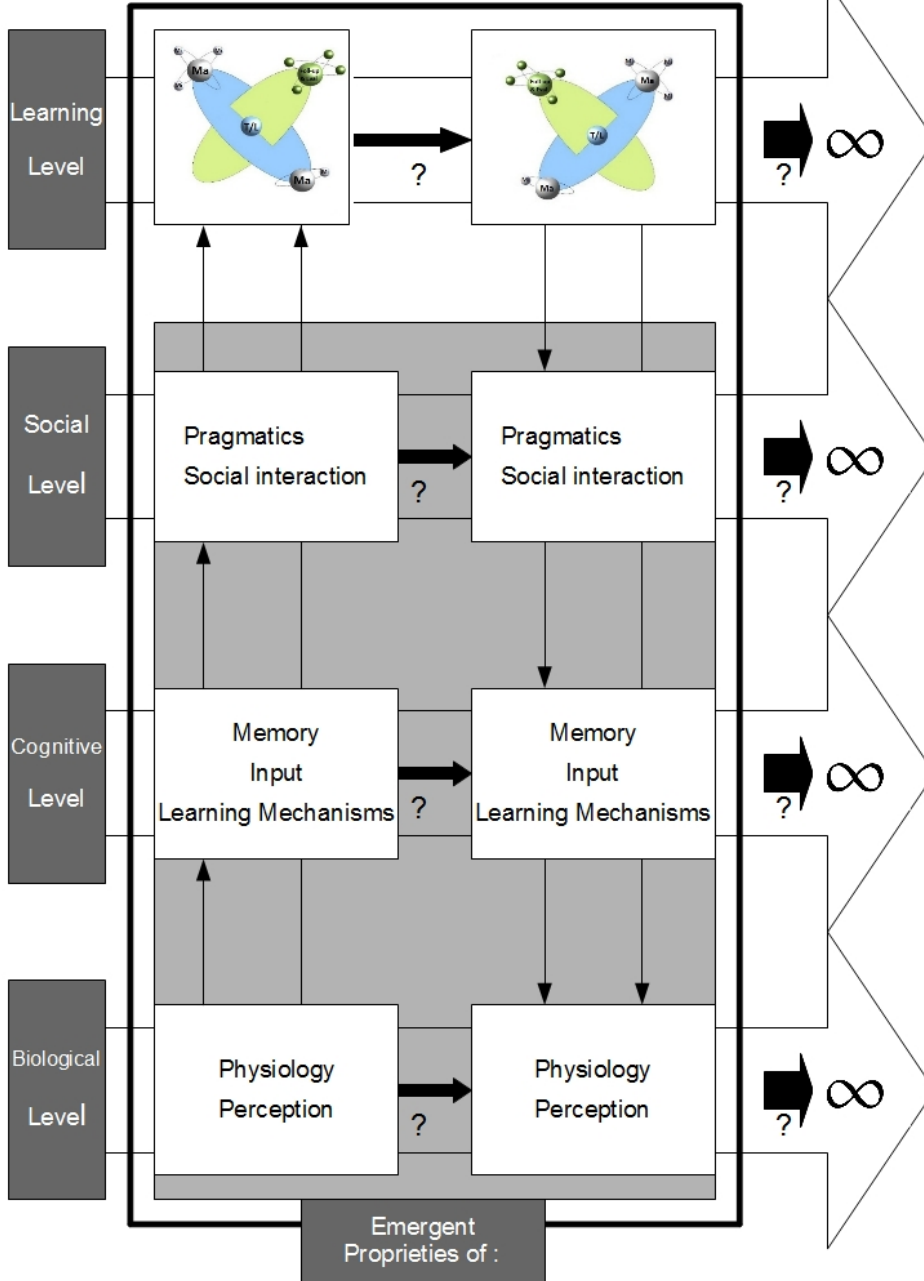


Modélisation

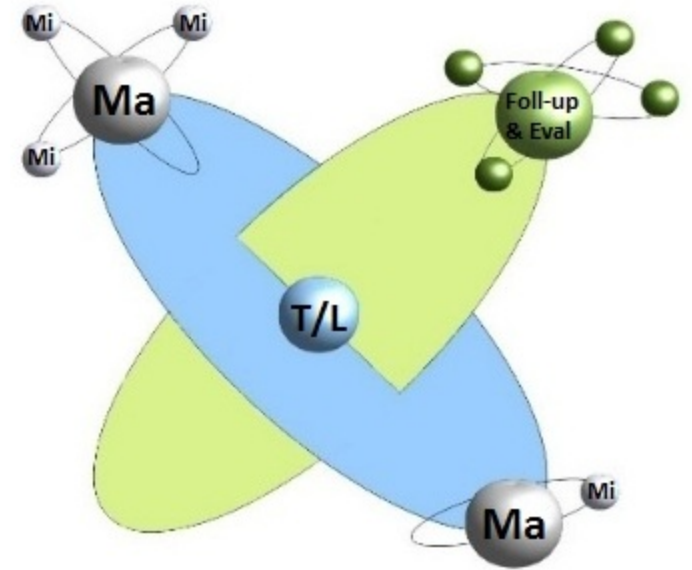
-Des dispositifs d'apprentissage

-Intégration des différents niveaux

- Apprentissages par tâches



Modélisation

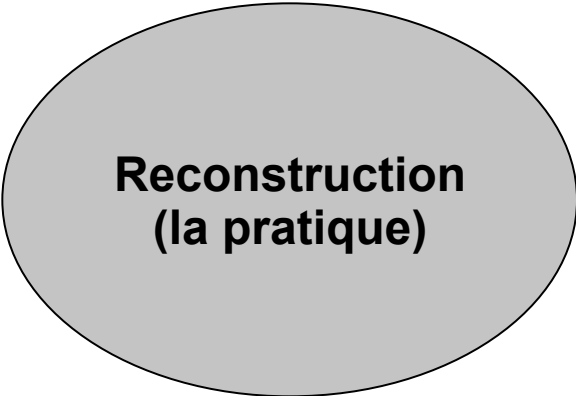



Macro-tâche = tâche sociale
Micro-tâche = tâche d'entraînement



Débat

Plan



Reconstruction (la pratique)

- Divers modèles et une expérience en Egypte
- Curriculum, non linéarité/institution
- Déclenchement social des processus et travail intrapsychique intégrés
- Etayage/médiation



La pratique

- Des modèles à une pratique:
- L'expérience d'Hagar Khalil en Egypte
- Nous partirons des modèles pour décrire sa pratique

Reconstruction

- Cause des ruptures et des redémarrages (le social/l'affectif, l'interpsychique, la vie)
- Modèles de l'apprenant (différences individuelles/culturelles, etc.)
- Autres modèles ou tableaux (phonologies comparées, grammaires comparées, etc.)
- .../...

Reconstruction

environment - teacher identity, personal characteristics and posture

Learning environment = course design and development

Pre-course getting to know the learner
Adjusting the course as a result

INTEGRATION
CONTENT/DOMAIN
and LANGUAGE

TUTOR / LEARNER
interaction
and mediation

(teacher suggests macro-task)

Monitoring: yes
Follow-up: yes
Aids : yes / Helps : yes
Feedback: yes
Scaffolding: by teacher

L2 **restructuring practice
micro-tasks**
- with deep processing
- pool of micro-tasks

**interaction
macro-tasks**

selected according to curriculum

TUTOR / LEARNER
interaction
and mediation

Objective: create needs
Monitoring: yes
Follow-up: yes
Aids: yes / helps: no
Feedback: if problems
Scaffolding: by peers

CRITICAL REFLECTION: FORMATIVE ASSESSMENT
(Teacher provides feedback and advice)



Du curriculum au contenu

- Etapes préliminaires identiques aux autres cours.
- Contenu suggéré en référence au curriculum et aux objectifs déterminés en niveaux (CECRL)
- Matériaux recueillis par enseignants ou par apprenants suivant les cas (consignes pour faciliter le recueil par les apprenants).
- Définir des critères en fonction de la spécificité ou non-spécificité du cours (réalisme des tâches).
- Couverture du programme mesurée en début de formation si les documents sont recueillis par les enseignants, sinon ajustements au fur et à mesure.
- Suggestions de tâches spécifiques pour que les apprenants fassent face à l'imprévu et s'appuie sur l'évitement (choix de thèmes connus, etc.). A justifier auprès des apprenants.



**T A C H E S
SOCIALES
Ou
M A C R O
TACHES**

	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
<p>Type A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d' output en L2 - mesure des besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - individuel ou en binôme 	<ul style="list-style-type: none"> - Support multimédia support - Internet .../... + consignes et suivi
<p>Type B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Output en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - activités faisant sens - produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance 	<p>Open tasks</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) - feedback par pair ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste) 	<ul style="list-style-type: none"> - de préférence en binôme ou groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Micromondes - Moo - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../... + consignes parfois très précises



Tâches d'entraînement

- Micro tâches
- Tâches d'interprétation et de conscientisation de TBLT.
- Tâches d'entraînement (TBLT n'en propose pas).

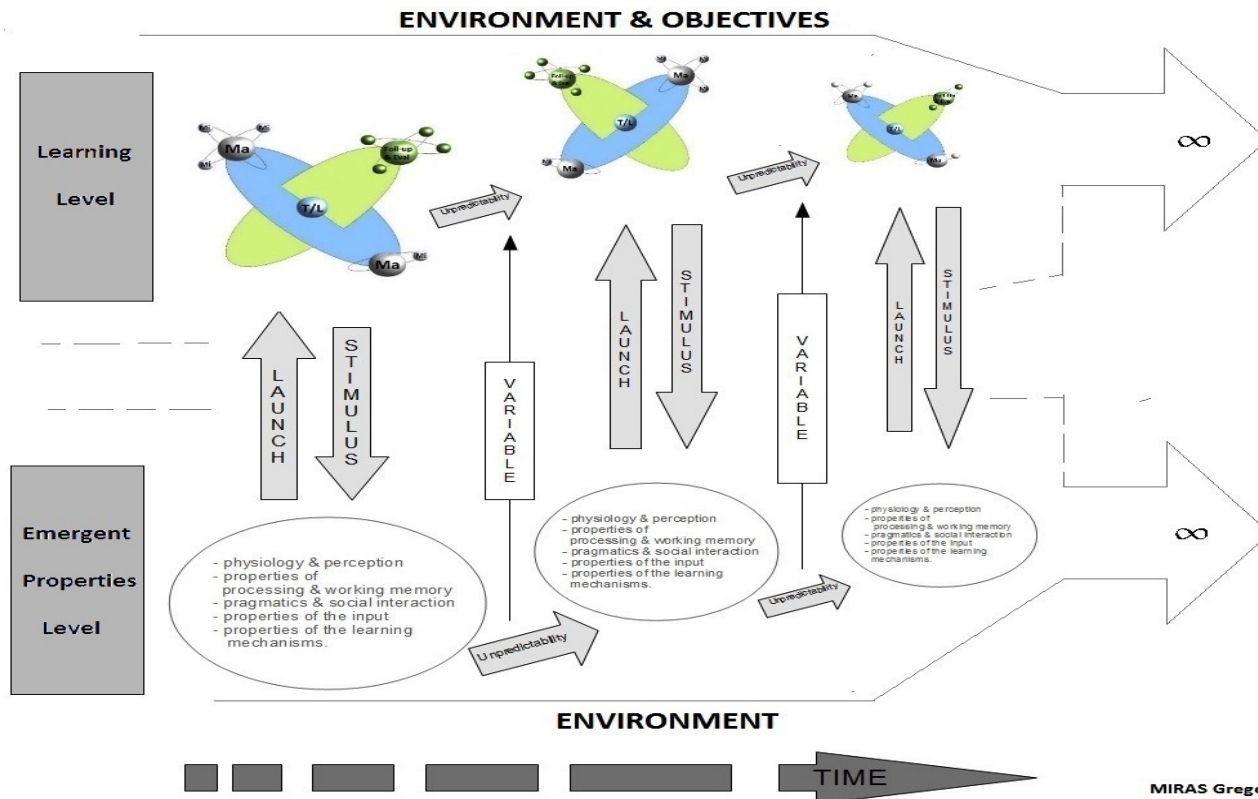
- Regroupées ou non en centre de ressources numériques ou physiques



M I C R O TACHES	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate: - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir: - charge cognitive limitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et feedback intégrés
Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- ((Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; - contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et feedback intégrés (agent pédagogique), etc.



Rappel: à chaque rupture, on repart en se guidant sur les modèles et en adaptant au contexte





Conclusion 1

« Emergentism—Use Often and With Care »

Brian MacWhinney, Applied Linguistics
(2006) 27 (4): 729-740.

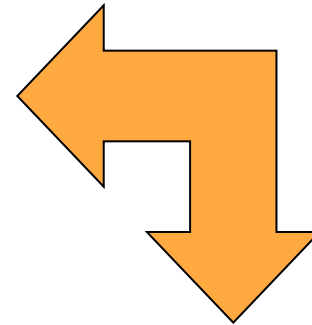
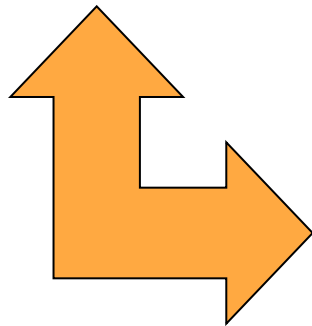
- 1) Emergentism is **not just an alternative to UG**. It is a method that is basic to all of science, because **nature is full of emergent processes**.
- 2) It is easy enough to come up with emergentist accounts that are appealing, but wrong. By itself, emergentism is no magic bullet. We must apply it with caution and discipline. Emergentist thinking provides general guidelines for studying the mechanisms generating complex phenomena. It is the **responsibility of the individual researcher to apply these guidelines to specific cases**.
- 3) The elaboration of emergentist thinking and experimentation will depend increasingly on powerful **new advances in computation and complexity theory**. In order to tease apart the generators of complexity, will need to continue **studying corpora, multimedia databases, neural networks, individual subject growth curves, online language learning, and the details of cognitive neuroscience**.

Conclusion 2

Apports réciproques des théories convoquées

- **Socio-constructivisme**

- Déclenchement social des apprentissages
- Motivation sociale des apprentissages
- Nécessité d'interactions, mais peu d'attention à l'entraînement
- Contextualisation de l'apprentissage
- Authenticité du besoin de changer de code
- Ce qui est idiographique en psychologie



- **Emergentisme**

- Complémentarités imprévisibles des tâches
- Liens processus/tâches
- Nécessités d'interactions
- Et valeur et limites de l'entraînement
- Performances vs compétences
- Ce qui est universel en neurophysiologie



Conclusion finale

- Enseignant comme chercheur:
 - Responsabilité épistémologique
 - Pratique réflexive
 - Recherche-action
-
- Rôle social et politique à jouer: réseaux, vie associative?



Bibliographie 1

- Bailly, D. (1997) *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bates, E. and MacWhinney, B. (1988) "What is Functionalism?". *Papers and Reports on Child language development*, 27: 137-152.
- Bertin, J-C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J-P.(2010). *Second language distance learning and Teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey (Penn) : IGI Global.
- Candas (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan,
- Khalil, H.(2011). Exploitation du potentiel d'Internet pour consolider l'*intake* dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère): *quelles tâches proposer sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?*Thèse de l' Université de la Sorbonne nouvelle.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Review of psychology*. 49, (199-227).



Bibliographie 2

- Narcy-Combes, J.-P. (2010), Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues in Macaire, D., Portine, H. & Narcy-Combes, J.-P. (dir) (2010) Interrogations épistémologiques en didactique des langues. LFD -Recherches et Applications 48. Paris : CLE.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap - Paris : Ophrys.
- O'Grady, W. (2010). Emergentism in P. Hogan (dir.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences* (pp. 274-76). Cambridge : Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthiers Denoël.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.
- Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult education quarterly*, 35(1), 1-10.
- Stephan, A. (1999). Varieties of emergentism. *Evolution and cognition*. 5, 49-59.
- Vygotski, L. S. (ed. 1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT.



Débat final!