



De l'approche communicative à une approche cognitive

YING Xiaohua

Université Jiangnan, Chine

christineying@sina.com

Résumé

Avec l'apparition de l'approche communicative, la centration de l'enseignement/apprentissage des langues se déplace de l'objet-langue aux pratiques de l'objet-langue, ce qui marque un tournant épistémologique dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que successeur de l'approche communicative, la perspective actionnelle souligne, de plus, une activité pédagogique guidée par la tâche, ce qui la dote d'une dimension cognitive plus saillante. Une approche cognitive qui se focalise sur la résolution de problèmes et qui tient compte au plus près du processus d'apprentissage de l'apprenant a vu ainsi le jour récemment et indique une nouvelle perspective aux méthodologies de l'enseignement des langues.

Mots-clés : approche communicative, perspective actionnelle, approche cognitive

从交际教学法到认知教学法

提要：交际教学法的出现使外语教学的重心从语言本身转向语言实践，标志着外语教学朝认知方向发生重大转变；作为交际教学法的继承者，行为导向教学法强调任务的导向功能，为外语教学又增添了一份认知色彩。目前，一种主张以解决问题为中心，充分考虑学习者学习过程的认知教学法出现在外语教学领域，并为外语教学勾勒出新的前景。

关键词：交际教学法；行为导向教学法；认知教学法

From the Communicative Approach to an Cognitive Approach

Abstract

With the appearance of communicative approach, the centre of language teaching/learning shifts from object-language to practices of object-language, which marks an epistemological turning in the history of language teaching/learning. As the successor of communicative approach, the action-oriented approach emphasizes, in addition, a pedagogical activity guided by the task, which endows this approach with a salient cognitive dimension. A cognitive approach which focalizes on the problem solving and plays close attention to students' learning process has emerged therefore recently and points out a new prospect of language teaching methodologies.

Keywords: communicative approach, action-oriented approach, cognitive approach

Introduction

L'histoire de la didactique des langues après la Seconde Guerre Mondiale peut se diviser en trois grandes phases. La première phase se situe *grosso modo* entre 1945-1973, dominée par la méthode audio-orale dans les pays anglo-américains et par la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuel) en Europe. Ces deux méthodologies trouvant leur toile de fond dans la psychologie behavioriste et la linguistique structurale, se caractérisent par une centration sur la langue elle-même. La deuxième phase débute en 1973 pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère et commence 5 ans plus tard dans les milieux du FLE. C'est la phase de l'approche communicative qui alors occupe le devant de la scène de la didactique des langues jusqu'en 1990. On y constate une centration sur la communication comme système d'interactions interpersonnelles, mais aussi un grand intérêt pour les « documents authentiques ». De 1990 jusqu'à aujourd'hui, c'est une troisième phase où on voit une évolution vers le *task based learning* et une perspective actionnelle popularisée par le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*). La centration de l'enseignement/apprentissage se déplace sur la tâche à accomplir et sur l'action.

Néanmoins, « ...selon beaucoup d'experts, tels que J. C. Beacco, la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative » (Ying, 2016 : 230) : « Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements des langues, dont le CECR recueille directement l'héritage » (Beacco, 2008 : 34). De plus, l'importance de l'action (rendre l'apprenant actif) dans l'apprentissage est connue depuis longtemps, elle a même été explicitement présentée dans la méthode active des années 1920. Aussi la perspective actionnelle n'est-elle qu'un simple prolongement de l'approche communicative ou même un retour en arrière ? Sur quel point commun s'articulent les méthodologies après la méthode audio-orale et le SGAV ? Vers où la didactique des langues se dirige-t-elle ? Quel débouché en attendre ? L'article ne cherche pas d'abord à répondre à ces questions, mais à faire le lien entre les approches communicatives, la perspective actionnelle et « l'approche cognitive » pour montrer la pertinence de cette dernière qui apporte ce qui manque dans les deux autres : une prise en compte centrale de la dimension cognitive de l'apprentissage.

1. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

A l'arrivée de l'approche communicative, la didactique des langues voit un tournant dans son histoire. Une rupture épistémologique se fait entre les méthodologies d'avant et celles d'après. Au lieu de se focaliser sur l'objet-langue, on s'intéresse désormais aux pratiques de l'objet-langue. La compétence linguistique

reste toujours importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, mais ne constitue plus le seul objectif, trois autres compétences - compétences socio-linguistique, discursive et stratégique - s'y ajoutent pour former la compétence communicative, sous l'influence de la théorie des actes de langage en linguistique pragmatique.

On constate que dans l'approche communicative, d'une part, l'apprenant est mis au coeur des activités d'enseignement/apprentissage, bien que cette centration sur l'apprenant ne s'applique pas jusqu'au bout dans toutes les activités pédagogiques (Ying, 2016 : 244). « Il est certain, en effet, que l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus de communication » (Bange et al., 2005 : 167). D'autre part, l'interaction devient le moyen privilégié des apprentissages linguistiques. On s'attend à une « participation active des apprenants dans le processus dynamique et interactif de la communication » (Savignon, 1990 : 37). Les jeux de rôle et les simulations s'appuyant sur les interactions apprenants-apprenants, deviennent ainsi les exercices favoris, car ils permettent à l'apprenant de créer des dialogues appropriés « aux situations de communication, selon des normes partagées, mais aussi selon les finalités et les circonstances spécifiques d'un échange » (Beacco, 2007 : 57). Ces dialogues créatifs sont bien différents des dialogues appris dans le SGAV.

L'approche communicative a bien une dimension cognitive, mais cette dimension cognitive n'est pas aussi accentuée et valorisée que la dimension sociale. La communication est seulement regardée comme un instrument d'action humaine, mais pas en elle-même comme une action, autrement dit, l'action est mise à l'extérieur de la parole, ce qui empêche de penser correctement l'apprentissage.

Néanmoins il est incontestable que le privilège accordé à l'interaction dans l'apprentissage des langues est la contribution la plus importante donnée par l'approche communicative à la didactique des langues (Cf. Ying, 2016 : 232-233). Elle est donc un héritage pour toutes les méthodologies de l'enseignement des langues qui lui succèdent. C'est à l'apparition de la perspective actionnelle que la didactique de la langue a effectué un pas gigantesque vers la cognition. La perspective actionnelle qui a vu le jour dans les années 1990 a été revalorisée par le CECR en 2001 :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2001 : 15).

La notion d'*action* constitue sans aucun doute une clé pour appréhender cette perspective. Comme son nom l'indique, la perspective actionnelle est tout d'abord une approche qui mène des réflexions sur l'action et qui vise à engager les apprenants dans l'action. Ainsi, à la différence de l'approche communicative, la perspective actionnelle inscrit l'acte de parole dans le cadre d'actions (Bourguignon, 2010 : 16) et associe l'interaction et l'action en mettant la première au service de la seconde.

Néanmoins, le principe d'action ou l'idée de mettre l'interaction au service de l'action existe depuis longtemps en didactique. Dans les méthodes actives qui datent des années 1920, on trouve déjà cette idée. Et Piaget, dans *Psychologie et pédagogie*, promeut les méthodes actives en disant que : *...les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action* (Piaget, 1969 :48).

De plus, dans « la pédagogie de la faute » de Lamy (1976), on trouve aussi cette idée de la reformulation par l'interaction. Face à des « fautes » que les exercices habituels, de type structural par exemple, n'arrivent pas à corriger, Lamy propose une série de procédures pédagogiques en invitant les apprenants à s'engager dans l'action reformulante entre eux ou entre l'enseignant et eux afin d'identifier, de corriger, de reformuler, de justifier les erreurs et d'aboutir à une remédiation aux erreurs.

L'approche par compétences de Beacco prolonge ce recours aux interactions enseignant-apprenants et surtout aux interactions apprenants-apprenants. Elle met en cause la forme faible (*négociation, principe de coopération*) de la dimension interactionnelle figurée dans la définition de l'interaction du CECR et critique ce dernier de ne pas avoir mis en relief le caractère co-construit de l'échange (Beacco, 2007 : 124). Beacco (2007 : 136-137) propose un élargissement des genres des interactions orales du CECR et une hiérarchie dans les interactions langagières, du niveau inférieur au supérieur. Une méthodologie pour l'enseignement de l'interaction voit même le jour. Se considérant comme la *version haute* ou le successeur de l'approche communicative, l'approche par compétence réhabilite son prédécesseur en le différenciant de l'approche globaliste à dimension communicative^p et développe la compétence à communiquer langagièrement proposée par le CECR. Si elle a poussé l'approche communicative vers une approche plus attachée à la communication ou à l'interaction, il est dommage qu'elle ne l'ait pas fait avancer dans la direction de la cognition.

Le CECR n'attache pas que l'interaction à l'action, il propose aussi une alliance entre l'interaction et les scénarios ou les scripts : *La compétence pragmatique*

recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. (CECR, 2001 : 18)

Cette alliance devient le point fort du CECR, car la notion de script provenant de la recherche sur l'intelligence artificielle, « décrit des situations marquées par des enchaînements mémorisés qui nous permettent de nous comporter adéquatement et d'effectuer des inférences correctes^a ». En greffant cette notion sur l'acte de langage (dit souvent l'*acte e de parole* dans l'enseignement/apprentissage des langues), le CECR propose des séquences d'actes de langage qui sont égales à des scénarios interactionnels. Ce type de scénario ou schéma interactionnel diminue le coût cognitif de l'apprentissage et laisse l'apprenant plus « libre de faire face à d'autres aspects de la performance ... et peut aussi l'aider dans son anticipation du contenu et de l'organisation du texte » (CECR, 2001 : 123).

Un autre point fort du CECR ou de la perspective actionnelle s'explique par la notion de *tâche* dans le sens de *tâche à accomplir* ou *tâche finalisée*. Elle associe la perspective actionnelle et le *task-based learning*, une méthode d'enseignement/apprentissage anglo-saxonne qui jouit d'une grande popularité grâce aux travaux de Rod Ellis (2003) et David Nuan (2004). Cette notion est considérée par Claude Springer (2009 : 28) comme « la pierre philosophale du CECR, la clé permettant de transformer l'approche communicative en une matière plus noble et riche d'espoir pédagogique ». Le CECR (2001 : 16) la précise ainsi : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». De cette façon, l'apprenant n'est plus considéré comme un simple utilisateur de la langue cible pour communiquer, mais comme un acteur social qui connaît sa mission et son objectif et qui mobilise ses connaissances et capacités afin d'accomplir sa tâche. Il devient à la fois actif, prévoyant et s'inscrit dans une stratégie. C'est la raison pour laquelle, par rapport aux approches précédentes, la perspective actionnelle avance d'un grand pas vers une pédagogie à orientation cognitive.

Nous voulons aussi signaler qu'à la compétence communicative de l'approche communicative, le CECR ajoute les compétences générales qui comprennent, à part le savoir et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Ces deux derniers correspondent aux connaissances et habiletés métacognitives préconisées par les psychologues cognitifs, tels que John H. Flavell (1985) et S. R. Yussen (1985). Et la conscience de la langue faisant partie du savoir-apprendre évoqué explicitement dans le CECR, renvoie, selon nous, à la conception de *language awareness* qui voit le jour dans les années 1980 (James □ Garrett, 1992). Tout cela dote la perspective actionnelle de la dimension saillante de la cognition.

Mais il est dommage que cette dimension ou orientation cognitive ne soit pas accentuée par le CECR. Elle est considérée plutôt comme un produit accessoire ou un « cadeau » inattendu de l'association de l'*action* et de l'*interaction*. Le CECR ou la perspective actionnelle ne met pas en relief le processus cognitif de l'apprentissage, bien que le style cognitif de l'apprenant, composante du savoir-être, soit évoqué d'une manière sobre dans le CECR.

2. Vers une approche cognitive

La formule « approche cognitive » a été premièrement utilisée par Daniel Gaonac'h dans le titre d'un numéro spécial du *Français dans le monde* en 1990 : « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive ». Puis, la notion « didactique à orientation cognitive » qui fait suite à « travail cognitif » ou « mécanisme cognitif » utilisée par Henri Portine dès 1997 est apparue explicitement dans son article publié en 1999 dans la revue *Spirale* (Ying, 2016 : 231).

Si dans la conception des cursus de formation, chaque nouvelle centration tend à chasser la ou les précédentes, cette succession radicale ne s'impose pas dans les théories ou pratiques de l'enseignement. D'après Henri Portine, le croisement de la perspective actionnelle et du *task-based learning* débouche sur une perspective cognitive qui se greffe sur l'approche communicative, mais qui la déborde largement¹.

En fait, nous pouvons dégager trois sens de la notion de « méthodologie communicative » : 1). pour apprendre, il faut communiquer ; 2). l'interpsychique précède l'intrapsychique (conformément à la théorie de Vygotski) ; 3). la communication, pour apprendre, s'appuie toujours sur des actions, de la socialisation et des opérations mentales.

Dans le sens 1, nous insistons sur l'interaction qui constitue un point commun entre l'approche communicative et l'approche cognitive. L'apprentissage de la langue nécessite une interaction verbale et non verbale entre les interlocuteurs. Un apprentissage autodidacte et dépourvu d'interaction ne convient pas à l'apprentissage des langues, car la langue est un outil de communication et maîtriser une langue signifie savoir comment communiquer avec les autres en utilisant cette langue.

Dans le sens 2, on considère qu'il faut d'abord des interactions entre les apprenants, puis que ces interactions permettent à l'apprenant de travailler mentalement pour conceptualiser ce qui a été pratiqué. Seulement à condition que cette conceptualisation se réalise réellement, l'approche communicative peut se doter

d'une dimension cognitive. Néanmoins, l'approche communicative ne met pas en relief cette conceptualisation.

Dans le sens 3, l'approche communicative et l'approche cognitive se rejoignent. Mais en réalité, cette conjonction était peu suivie jusqu'en 1990. Les processus cognitifs ne sont pas pris en compte dans l'approche communicative, c'est pourquoi Pierre Bange souligne qu' « il faut, en introduisant la compétence de communication comme but de l'apprentissage, prendre en compte une autre dimension de cette compétence que la seule dimension sociale, sa dimension cognitive » (Bange et al., 2005 : 168).

Mais qu'est-ce que le processus cognitif ? Daniel Gaonac'h (1990 : 4) le précise ainsi dans l'introduction d'« Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive » : « ce qu'on désigne par processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée ». De ce point de vue, on remarque la proximité entre l'approche cognitive et la perspective actionnelle et on voit aussi que les apprentissages linguistiques sont considérés explicitement comme des apprentissages qui doivent prendre en compte le processus cognitif. Pour souligner son trait cognitif et pour la distinguer de la perspective actionnelle, Henri Portine définit l'approche cognitive comme une didactique des langues qui « tient compte au plus près du processus d'apprentissage et qui est centrée sur la résolution de problèmes² ».

Deux principes sont saillants dans cette définition : l'apprentissage des langues doit être guidé par la résolution de problèmes, autrement dit, les tâches à accomplir doivent impliquer des problèmes ; des paramètres relevant de la psychologie cognitive doivent être pris en compte dans cette approche.

Le premier principe est compatible avec le *task-based learning* notamment prôné par Rod Ellis (2003). C'est la tâche ou le problème à résoudre qui déclenche l'apprentissage et qui en devient par conséquent le moteur. C'est la tâche qui permet de mettre l'action et l'apprenant au coeur des processus d'apprentissage. Il est à noter que dans l'approche communicative, « l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus d'apprentissage » (Bange et al., 2005 : 4). Le principe de la résolution de problèmes remédie à cette situation, car en accomplissant la tâche, l'apprenant devient aussi le sujet du processus d'apprentissage.

Une approche cognitive doit prendre en compte du processus d'apprentissage dans la conception ou la gestion des activités pédagogiques. D'après les chercheurs, tels que Anne Reboul (2007), un apprentissage se divise *grosso modo* en trois grandes phases : perception - discrimination - catégorisation ou conceptualisation. La mise

en oeuvre de chaque phase demande des capacités ou habiletés correspondantes. Les habiletés perceptives déclenchent la perception ; les habiletés attentionnelles permettent la réalisation de la discrimination et les capacités de catégorisation et de conceptualisation renvoient à des facultés cognitives appartenant exclusivement aux êtres humains.

L'apprentissage des langues suit aussi ces trois paliers dont le troisième est le plus difficile à atteindre. L'accès au troisième palier devient le critère important pour évaluer l'accomplissement du processus d'apprentissage. Seulement à ce niveau, le savoir déclaratif est intériorisé, ce qui permet une ré-identification du savoir concerné et une réutilisation adéquate de ce savoir dans la réception et la production ultérieures. Et seulement à ce niveau, le savoir-faire linguistique est conceptualisé sous forme des scénarios ou scripts des actes de langage dans l'esprit de l'apprenant, ce qui permet à l'apprenant d'affronter des tâches langagières analogues dans le futur. Ainsi, une approche cognitive doit réussir à activer les trois paliers d'apprentissage consécutivement et viser à aider l'apprenant à conceptualiser les savoirs.

En guise de conclusion

Bref, une « approche cognitive » en didactique des langues doit pousser l'approche communicative vers la cognition en articulant communication et action (surtout action langagière ou discursive), en mobilisant les compétences générales, les compétences à communiquer langagièrement, ainsi que les habiletés cognitives (habiletés perceptives, attentionnelles et conceptuelles) de l'apprenant afin de résoudre des problèmes ou d'accomplir des tâches. Ce n'est pas « une approche éclectique qui mélangerait simplement des approches précédentes » (Ying, 2016 : 251), mais une approche qui hérite des points forts des théories des actes de langage (aspect communicatif des apprentissages langagiers) et de ceux des théories de l'activité (aspect actionnel des apprentissages langagiers) et qui prend en considération le processus cognitif de l'apprentissage des langues en profitant des fruits de la recherche de la psychologie cognitive et de la linguistique cognitive.

Nous voulons enfin signaler que dans une approche cognitive, l'enseignant n'est pas qu'un simple concepteur de tâche ni qu'un évaluateur des compétences de l'apprenant, il est aussi, et surtout, un guide (qui donne des consignes afin de guider l'apprenant vers la conceptualisation des savoirs), un accompagnateur (qui s'engage dans le processus d'apprentissage de l'apprenant par les interactions, autrement dit, il ne laisse pas l'apprenant se débrouiller tout seul dans la réalisation des tâches) et un tuteur (qui donne de l'étayage à l'apprenant pour que ce

dernier résolve le problème, conceptualise les connaissances et atteigne sa « zone proximale de développement »⁵). Si le CECR a souligné le rôle d'acteur social et d'usager de l'apprenant, il n'a rien décrit sur le rôle de l'enseignant, c'est pourquoi nous tenons à en faire une brève description dans cette approche.

Bibliographie

- Bange, P. et al. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J. C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J. C. 2008. « Tâches ou compétences ? ». *Le français dans le monde*, n° 357, p. 33-35.
- Bourguignon, C. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL Clé et conseils*. Paris : Delagrave.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. 1985. Développement métacognitif. In : *Psychologie développementale, problèmes et réalités*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Gaonac'h, D. (coord.) 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (*Le français dans le monde : Recherches et applications*).
- James, C., Garrett, P. 1992. *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman.
- Lamy, A. 1976. « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 22, p. 118-127.
- Nuan, D. 2004. *Task-Based Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Portine, H. 1999. « Didactique de la grammaire : Vers une nouvelle ENKUKLIOS PAIDEIA* ? ». *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 23, p. 5-17.
- Reboul, A. 2007. *Langue et cognition humaine*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Savignon, S. J. 1990. « Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative ». *Études de linguistique appliquée : Panorama de la didactique des langues étrangères/secondes aux Etats-Unis*, nouvelle série 77, p. 29-43.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde n° 45 : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches*, p. 25-34.
- Vygotsky, Lev. 1997. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute/ SNEDIT.
- Ying, Xiaohua, 2016. « Introduction d'une approche cognitive en didactique des langues », *Pensées vives, spécial Chine n°1 : Visions de l'espace : regards croisés*, p. 227-251.
- Yussen, S.R. 1985. The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In : *Metacognition, Cognition and Human Performance, vol. 1 : Theoretical perspectives*. New York : Academic Press. p. 253-283.

Notes

1. Selon Beacco (2007 : 69), la méthodologie globaliste à dimension communicative est *une méthodologie qui demeure fondamentalement globaliste, mais qui est imprégnée par une interprétation lâche de la méthodologie communicative*.

2. Citation provenant d'une communication personnelle de Henri Portine.
3. Opinion de Henri Portine qui s'est nettement exprimée lors de mes discussions avec lui.
4. Définition donnée par Henri Portine dans ses communications personnelles.
5. Elle désigne « le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration » (Vygotsky, 1997 : 445) avec un adulte. Dans l'apprentissage linguistique, cette zone renvoie aux connaissances nouvelles pas encore intériorisées par l'apprenant.