UNIVERSITE DE MEDEA : FACULTE DES LETTRES ET LANGUES ETRANERES

1E MASTER DIDACTIQUE

Introduction à la psycholinguistique

Cours en ligne

https://moodle.univ-medea.dz/course/view.php?id=5195

Dr BOUAROUR Sabah

2022-2023

Sommaire

Cours 1 : Théories de l'acquisition du langage ……P3

- Interactionnisme
- Constructivisme
- Innéisme
- Théories de références

Cours 2 : L'activité langagière et les théories d'acquisition…….P10

- Les théories de l'apprentissage
- La théorie de piaget

Cours 3 : (suite)……P16

- L'apprentissage selon Piaget (suite)
- La théorie de Vygotsky (1896- 1934)

Cours 4 : **La théorie de Bruner et l'étayage…….P19**

Cours 5 : Modalités de l'apprentissage d'une langue ……..P23

Cours 6 :

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire …….P27

Cours 7 : Rapport entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère ……P29

Cours 8 : Approches et méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère……P30

Cours 9 : Aire de Broca, langage et aphasie de Broca……P31

COURS 10 : Les troubles du langage…….P35

Références bibliographiques ……..P49

Cours : Théories de l'acquisition du langage

Il existe différents points de vue dans la littérature concernant l'acquisition du langage.

Interactionnisme

Lev Sémionovitch Vygotski inscrit sa théorie dans une perspective interactionniste. La notion fondamentale de sa théorie est que le langage possède une origine sociale. L'enfant, dès sa naissance, est dans un réseau d'interactions familiales, ce qui lui permet de développer ses fonctions mentales supérieures, à savoir le langage et la pensée. L'enfant acquiert le langage grâce à deux racines : une racine verbale de communication avec l'entourage et une racine intellectuelle avec la construction de représentations. L'enfant s'approprie petit à petit des instruments psychologiques grâce à l'aide de l'adulte tels que le langage, l'écriture ou le calcul. C'est essentiellement le langage qui permet le développement de l'intelligence de l'enfant. Pour lui, il existe deux facteurs dans le développement de l'enfant qui sont l'importance accordée aux situations de communication et l'importance des relations dites « asymétriques » entre l'enfant et l'adulte. Ici, l'apprentissage s'acquiert avec l'aide d'un adulte expert : c'est ce que Vygotski nomme la phase interpsychologique. Par la suite, l'enfant n'aura plus besoin de l'adulte : c'est la phase intrapsychologique.

La période située entre ces deux phases est appelée zone proximale de développement (1978). Une zone proximale de développement existe pour chaque apprentissage, où grâce à l'adulte l'enfant développe toutes sortes de connaissances. Bernicot s'oppose à la place des relations asysmétriques entre l'enfant et l'adulte car pour elle, l'enfant n'a pas

obligation d'être dans une relation asymétrique pour qu'il soit dans l'apprentissage.

Vygotski attribue au langage égocentrique de l'enfant une fonction majeure, car il permet une sorte de transition entre un langage intérieur destiné à soi-même et un langage socialisé pour échanger avec autrui. Selon lui, le langage s'acquiert selon une loi générale du développement où dans une première phase dite « interpsychologique » l'adulte interprète les énoncés de l'enfant et dans une seconde phase intrapsychologique où l'enfant contrôle les échanges de par lui-même.

Pour lui, le langage a pour but la communication. Fitch, Hauser et Chomsky (2005) pensent cependant que le langage a évolué avec l'homme dans le but qu'il ait une meilleure représentation du monde pour pouvoir agir d'une meilleure façon sur le monde.

D'un autre point de vue interactionniste, en s'appuyant sur des travaux de Vygotski, Bruner s'est essentiellement intéressé aux interactions entre l'adulte et l'enfant. Selon lui, c'est grâce à l'environnement et aux échanges sociaux que l'enfant apprend le langage. Il est considéré comme un partenaire de dialogue. L'enfant exerce très tôt des savoir-faire dans l'interaction avec l'adulte, qui vont se développer avec le temps.

Pour Bruner, l'échange entre deux individus est une action conjointe, appelée aussi format. Le format est un modèle d'interaction de relation sociale, où les deux individus utilisent des règles (exemple : règle de clarification). Les premiers formats d'interactions sont ceux de la vie quotidienne comme les repas, les jeux, qui sont souvent échangés avec l'adulte. Avec les multiples médiations sociales qui existent, le format est fait d'éléments stables et d'éléments plus variables, mais ce sont avec les nouveaux éléments ayant été présentés par l'adulte que le format initial s'enrichit. Ainsi l'enfant comprend qu'il y a une régularité dans les échanges mais qu'il peut aussi y avoir des changements, sans que cela pause problème à l'interaction (exemple : changer les rôles des partenaires de jeux). Les formats sont à la base de l'acquisition du langage. Pour Bernicot (1992), il existe des formats utilisés entre l'enfant et l'adulte et des formats pour l'interaction entre les enfants, car les

attentes et intentions des interlocuteurs changent selon les situations de communications.

Ici, c'est donc grâce aux échanges avec l'adulte que l'enfant progressera dans son acquisition du langage. « C'est en jouant avec l'adulte que le bébé commence à construire sa langue maternelle. Quand il a compris que l'on peut faire des choses avec les mots, il a déjà appris une chose importante : la langue peut servir à signaler une intention. » (J. Bruner, 1987). Il existe pour lui chez l'enfant des facultés mentales, définies comme étant la capacité à associer les moyens et les buts. Mais c'est essentiellement en utilisant le langage que l'enfant l'acquiert. Bruner pense que c'est pendant la période pré linguistique que l'enfant apprend les règles, avant même de pouvoir parler. Ici, il n'existe pas de séparation entre la période pré linguistique et la période linguistique : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique sont apprises de façon autonome.

Constructivisme

Piaget (1936) se base sur une théorie constructiviste, où le langage se construit en suivant le développement cognitif. Les connaissances font suite aux activités du sujet, elles ne sont pas uniquement dues à une prédisposition génétique ou à l'imitation. Le langage s'acquiert selon les stades de l'intelligence sensori-motrice. Le développement de la langue et sa maitrise est l'expression d'une intelligence générale. C'est au moment de l'acquisition de la logique sensori-motrice que le langage apparaît. Piaget explique dans un débat qui l'oppose à Chomsky (1979) que : « (…) Il y a une raison à ce synchronisme et une parenté entre l'intelligence sensori-motrice et la formation du langage ; la formation de la fonction symbolique, qui est un dérivé nécessaire de l'intelligence sensori-motrice, permet l'acquisition du langage ». (p.250.) Il prétend ainsi que les capacités cognitives ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises ; elles découlent d'une construction, qui est progressive, où l'expérience et la maturation interne entrent en jeu.

Innéisme

Dans l'ensemble de ces différentes théories, ce qui semble être oublié est le fait que nous avons des compétences langagières qui se développent naturellement (comme par exemple la compréhension de l'ironie et des inférences).

C'est Chomsky qui est le pionner de cette théorie innéiste. Chaque humain naît avec une capacité linguistique innée. Il pense que l'enfant dispose de conditions préalables dans l'apprentissage. Le dispositif que l'enfant possède à sa naissance est appelé Language Acquisition Device (LAD). Ce LAD est constitué de règles linguistiques de la langue dont l'enfant est entouré. C'est lui qui permet à l'enfant de construire la grammaire de sa langue, grâce aux informations linguistique de son entourage. Les enfants actualisent leurs règles de grammaire fréquemment dès leur naissance et c'est ce qui leur permettent de progresser. Cette faculté de langage est propre à notre espèce.

De Boysson-Bardies (2003) dit que l'aptitude à développer le langage est inscrite dans notre patrimoine génétique. Les mécanismes qui permettent d'acquérir la langue sont présents dès la naissance et pour que son développement soit possible, nous devons être plongés dans un groupe humain. Elle explique que « l'enfant est porté par le désir vital et impérieux de devenir un être parlant » (p.14).

Il y a certaines choses que les enfants n'ont pas besoin d'apprendre. Chomsky explique dans son livre Nouveaux horizons dans l'étude du langage (2000) qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre la propriété de l'infinité. Cette propriété s'exprime dans les suites de nombres (1,2,3,4,…), ou dans la récursivité des phrases : l'enfant sait qu'il existe des phrases constituées de plusieurs mots qui peuvent se continuer jusqu'à l'infini.

Chomsky appareille la faculté de langage de l'humain à un « organe linguistique », semblable à des organes corporels, lieux d'expressions des gènes.
Rondal (1999) affirme que « la psychologie néonatale nous révèle chaque jour davantage à quel point le « petit de l'homme » est déjà un être sophistiqué quant à ses capacités perceptives et cognitives, même s'il est limité sur le plan moteur. Cette conception moderne contraste avec les

croyances traditionnelles envisageant le bébé humain comme une « tabula rasa », un organisme dépourvu de contenus mentaux. » (p.45).

Anne Christophe (2000) explique que le langage est un système dit « productif » car il donne la possibilité de créer un nombre de phrases infinies, à partir d'un nombre fini de mots. Elle montre que les enfants ont certaines compétences innées dans le domaine du langage. Nous pouvons développer l'exemple de la syntaxe qui permet de comprendre le sens d'une phrase, grâce au sens des mots qui composent cette dernière. Des chercheurs tels que Crain et Thornton (1998) ont développé des méthodes pour savoir quand les règles de syntaxe sont apprises par les enfants. Anne Christophe prend l'exemple où un expérimentateur joue une scène avec les personnages du dessin animé « Bonne nuit les petits » : Nounours, Nicolas, et Pimprenelle. Deux phrases sont utilisées pour le test, la première étant « Il a mangé les crêpes quand Nounours était dans la cuisine » et « Quand il a mangé les crêpes, Nounours était dans la cuisine ». La poupée prononce une phrase et l'enfant doit indiquer si celle- ci à bien compris la situation ou non. Dans la première phrase, l'enfant doit donc comprendre que c'est Nicolas qui a mangé les crêpes pendant que Nounours était dans la cuisine et dans la seconde, c'est soit Nicolas qui a mangé les crêpes pendant que Nounours était dans la cuisine, soit elles ont été mangées par Nounours qui se trouvait dans la cuisine.

Ici, on voit que l'analyse sémantique des enfants de 3-4 ans est égale à celle des adultes.

Elle explique cela par le fait que l'interprétation des pronoms est évidente pour tout le monde, y compris pour les enfants. Les enfants n'ont donc pas besoin d'apprendre certaines règles de syntaxe.

Anne Christophe parle de « révolution cognitive » : au début du siècle, on pensait que le bébé devait tout apprendre par des procédures d'apprentissages (tel que le conditionnement). C'est à partir des années 50 où l'on reconnaît que chaque espèce, en arrivant au monde, a des procédures d'apprentissages qui lui sont spécifiques. Il y a une part d'inné dans les apprentissages.

Alain Trognon illustre cela par une étude réalisée sur des sujets soumis à un apprentissage de règles soit inventées, soit appartenant à deux langues naturelles, mais inconnues pour le sujet. Le résultat de l'étude montre qu'il y a uniquement les règles de langues qui ont activées les neurones de la zone de Broca, comme si l'espèce humaine était dotée d'un cerveau sensible aux règles grammaticales universelles à toutes les langues humaines. L'aire de Wernicke, l'hémisphère droit et les lobes frontaux sont notamment impliqués dans les aspects pragmatiques. Chomsky explique cela par le fait que l'évolution aurait doté les humains d'un mécanisme produisant de la grammaire de n'importe quelle langue naturelle.

En 2002, Hauser, Chomsky et Fitch définissent une faculté de langage au sens large. Elle est une hypothèse sur le langage humain basée sur trois caractéristiques :

1) Un système sensorimoteur, qui permet de formuler des sonorités. C'est une procédure que l'on retrouve chez certains animaux, par exemple chez les oiseaux chantants. Ce système est très ancien puisque le premier oiseau à 135 millions d'années.
2) Un système conceptuel intentionnel, permettant de prendre connaissance des éléments du monde, de se représenter le monde en le catégorisant. Il donne une culture. On s'est aperçu sur un plan phylogénétique que certaines espèces d'animaux arrivent à associer deux niveaux, à savoir la sonorité avec des connaissances du monde. On pense que ce système s'acquiert par imitation intra-espèce.
3) Un système permettant la récursivité. C'est le seul de ces 3 aspects qui est spécifiquement humain. Le mot au sens humain apparaît au moment où la syntaxe apparaît. La syntaxe (capacité grammaticales, maitrise de l'usage de la langue) est une propriété du langage au sens étroit.

Ces trois systèmes créent une faculté de langage spécifique à une espèce. Noam Chomsky conceptualise le langage comme un système puissant permettant de se représenter d'agir sur le monde.

Ainsi, l'acquisition du langage chez l'enfant est innée. Bien sûr, l'environnement de l'enfant aura un impact sur son développement, car si un enfant est peu stimulé par ses parents il aura de grandes chances

d’avoir des lacunes au niveau du langage, mais il l’aura tout de même acquis.

Conception de l’apprentissage de langues facteurs externes : la connaissance naît de l’expérience – les informations sont externes au sujet acquisition du savoir ou d’un comportement: résultat d’un processus linéaire et continu d’assimilation

•Edward Thorndike (1874-1949) énonce la loi de l'exercice et de l'effet : la première stipulant que la répétition d'une réponse conditionnée renforce le lien entre le stimulus et la réponse ; la deuxième voulant qu'une réponse suivie d'un stimulus agréable sera renforcée alors que celle suivie d'un stimulus désagréable diminuera. Position connexionniste selon laquelle l'étude du comportement doit se faire à partir du tandem stimulus-réponse. Les premières études Burrhus Frederic Skinner 1938 Prolongement du courant associationniste (expérience–le rat de Skinner) Principes:1.il faut que le sujet produise une réponse à un moment donné, que le comportement à acquérir apparaisse.

2. Le renforcement accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s’il y a renforcement répété.

•Expérience de Ivan Pavlov (1849-1936)

John Watson (1878-1958) Le terme vient de l’anglais “behavior” qui signifie comportement. L’apprentissage humain se réalise par un système de stimulus et réponse et se renforce selon la fréquence des répétitions.

Il suppose que toute éducation dépend d'un jeu de réflexes.

Comment on apprend les langues? A partir du renforcement des liens associatifs entre les éléments d’une situation donnée et les éléments d’une réponse selon les schéma classique S (stimulus)– R (réponse) à partir de la formation d’habitudes /comportements à travers l’association “stimuli-réponses”suiviesd’uneappréciationpositiveounégativequisetraduiten,“récompenseoupunition”,d’oùquelesbonnesréponsesserontrenforcéesetlesautres réfusées. Quelle est donc la place de l’erreur?

Théories de références

•La linguistique de référence–le distributionnalisme (descritpion de la langue sans faire référence au sens)

•La psychologie de l’apprentissage de référence-le béhaviorisme skinnérien (répétions, automatismes)

•L’innovation technologique de l’époque –le magnétophone–“machine parlante” – répétition sans compréhension (Puren, 2000:19)
Béhaviourisme (Béhaviorisme) Renforcement Apprentissage Imitation / Répétition Stimulus réponse Automatisation

Cours : L’ACTIVITE LANGAGIERE ET LES THEORIES D’ACQUISITION

1. Les théories de l’apprentissage

Nous aborderons deux grandes théories qui ont influencé l’éducation de façon générale, à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme. Mais on ne peut parler de ces deux théories sans évoquer le béhaviorisme avec lequel elles sont en rupture.

Le béhaviorisme

Le behaviorisme est la première théorie de l'apprentissage qui a marqué l'enseignement pendant plusieurs décennies et il influence encore les recherches en psychologie. Selon le behaviorisme (du mot « behavior » qui signifie comportement), le comportement est une manifestation observable de la maîtrise de la connaissance par l’élève qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Pour les béhavioristes, l'enseignant doit définir les connaissances à acquérir non pas d'une manière « mentaliste » mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage. On a souvent reproché au béhaviorisme de vouloir réduire les difficultés inhérentes à un apprentissage au point de finir par les contourner et amener les élèves à réaliser des tâches au cours desquelles ils n’apprennent pas assez. En outre, on ne peut s’assurer de l’apprentissage d’un tout par l’apprentissage de ses parties.

Le behaviorisme n’en est pas resté au simple schéma stimulus/réponse ; il a donné entre autres l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs (PPO) et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

En réaction au béhaviorisme qui limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse, une autre théorie de l'apprentissage a été développée, le constructivisme.

Le constructivisme

Selon cette théorie, les connaissances se construisent en manipulant les notions. Cependant, cette activité peut contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu est l'acteur de son processus d'apprentissage et les constructions mentales qui en découlent sont le produit de son activité. Nous allons voir avec plus de détails le développement cognitif de l'enfant et l'acquisition du langage selon cette théorie.

Le socioconstructivisme

L'approche socioconstructiviste est venue compléter la théorie constructiviste en affirmant que, même si la construction du savoir est personnelle, elle est liée au cadre social dans lequel elle s'effectue.

Les informations résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

Après ce bref aperçu, voyons avec plus de détails le constructivisme selon Piaget et le socioconstructivisme d'après Vygotsky et Bruner.

La théorie de Piaget (1896-1980)

Piaget (1966) s'est intéressé au développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'enfant avec sa conception cognitivo-constructiviste. D'après cet auteur, les connaissances s'élaborent au cours d'échanges entre l'individu et l'environnement et se structurent progressivement en prenant appui sur les connaissances antérieures et en intégrant les nouvelles.

Les stades du développement cognitif de l'enfant chez Piaget

En ce qui concerne le développement cognitif de l'enfant, Piaget a mis en évidence les stades suivants :

Stade sensorimoteur (0 – 2 ans) : ce stade correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles et motrices du bébé. C'est une intelligence qui est essentiellement pratique, c'est-à-dire liée à l'action. A la fin de ce stade, l'enfant commence à avoir des représentations mentales, donc une ébauche de logique.

Stade pré opératoire (2 – 7 ans) : à ce stade, l'enfant commence à avoir de nombreuses acquisitions au niveau de la fonction symbolique mais également une intériorisation de l'action qui est de plus en plus marquée. Mais, à ce stade, l'enfant est encore prisonnier de son propre point de vue car, pour lui, c'est le seul qui soit valable. Ce stade se caractérise par l'apparition de la fonction symbolique, l'importance de l'égocentrisme et le début de la décentration cognitive. Par ailleurs, on observe une baisse des réponses égocentriques au fur et à mesure que le raisonnement de l'enfant se modifie.

Avant de passer au stade suivant, nous voudrions insister sur le développement du langage chez l'enfant de cet âge.

Le résultat le plus évident de l'apparition du langage est de permettre l'échange et la communication entre les individus. Chez l'enfant, au début, l'imitation joue un rôle important dans la communication. En effet, après l'imitation sensori-motrice du nourrisson, apparaît l'imitation des sons, l'imitation des mots-phrases, etc. De deux à sept ans, l'imitation représentative s'ouvre et se généralise sous une forme spontanée, que son aisance progressive ainsi que son égocentrisme rendent souvent inconsciente tandis que, vers sept à huit ans, l'imitation devient réfléchie (Piaget ; 1970 : 81).

Selon Piaget (1970 : 81), les fonctions essentielles du langage consistent en trois catégories :

- dépendance et rapports de contrainte exercés par l'adulte sur l'enfant. C'est avec le langage de l'adulte que l'enfant découvre le monde des réalités supérieures à lui ;
- échange avec l'adulte ou avec les autres enfants, ces interactions participent dans les progrès de l'action chez l'enfant ;

- l’enfant se parle à lui-même sans cesse en monologues qui constituent plus du tiers du langage spontané entre enfants vers trois et quatre ans encore et diminuent régulièrement jusque vers sept ans.

Les propos des petits enfants peuvent être égocentriques ou socialisés. Le langage égocentrique peut être réparti en trois catégories :

- La répétition : loin d’être socialisé, pendant ses premières années, l'enfant répète des syllabes et des mots pour jouer, sans souci de s'adresser à quelqu'un ou de s’adapter à la conversation. Quelquefois, ce sot des mots qui n’ont pas de sens (Piaget, 1970 : 19-20).
- Le monologue : ne s'adressant à personne, l’enfant parle à lui comme s’il pensait à haute voix en accompagnant ses mouvements et ses jeux de cris et de mots. En effet, l'enfant se sert des mots pour produire ce que l'action ne saurait réaliser d'elle-même (Piaget, 1970 : 21).
- Le monologue à deux ou collectif : au plaisir à parler s’ajoute celui de monologuer devant d'autres et d'attirer (ou de croire attirer) leur attention sur sa propre action et sa propre pensée sans s'adresser directement à quelqu’un. Jusque vers 7 ans les enfants, ne savent guère discuter entre eux (Piaget, 1970 : 20-21).

Quant au langage socialisé, on peut en distinguer plusieurs formes : l'information adaptée, la critique, les ordres, les prières, les menaces, les questions et les réponses. Ces premières conduites sociales demeurent cependant encore à mi-chemin de la socialisation véritable : au lieu de sortir de son point de vue personnel pour le coordonner avec celui des autres, l'individu demeure encore inconsciemment centré sur lui-même (Piaget, 1964 : 29). L'égocentrisme enfantin reste important jusque vers 7 à 8 ans, âge auquel les habitudes de la pensée socialisée commencent à se préciser.

Grâce au langage et à la socialisation, on assiste à une transformation de l’intelligence sensorimotrice en une pensée proprement dite (Piaget. J, 1964 : 30).

Stade opératoire concret (7 – 12 ans) : pendant ce stade, l’enfant acquiert une mobilité croissante au niveau de ses structures mentales et de ses manipulations. Il est désormais capable d’envisager d’autres points de vue que le sien et il procède aux opérations mentales, c’est-

à-dire à des actions intériorisées et réversibles. Cependant, le raisonnement ne porte que sur du matériel concret ; il est donc encore très dépendant du contenu sur lequel il s'appuie.

Stade formel (12 – 16 ans) : A la fin de ce stade, l'enfant ne pourra plus progresser. Le maniement des opérations mentales progresse de façon importante, notamment parce que l'enfant commence à raisonner sur de l'abstrait. Formel fait référence à quelque chose à dissocier du continu sur lequel s'applique le raisonnement.

Le développement cognitif de l'enfant est marqué par des changements très importants. Il s'agit de l'âge de l'entrée de l'enfant à l'école, stade essentiel car l'enfant va manipuler les opérations mentales.

Pour Piaget, le développement de l'enfant d'âge scolaire se caractérise par trois éléments : l'acquisition de la conservation, l'acquisition de la classification et l'acquisition de la logique (logique inductive, du général au particulier).

- **Le développement psychomoteur de l'enfant d'âge scolaire**

Le développement psychomoteur est l'ensemble des processus qui rendent le nourrisson adulte en passant par plusieurs stades dans une globalité psychique et corporelle indissociable. Le développement psychomoteur est inscrit génétiquement pour chaque espèce mais l'environnement peut l'accélérer ou le ralentir. En effet, si l'entourage encourage et facilite l'activité, le sujet développera les capacités inhérentes, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure dans moins de temps.

- **Le développement intellectuel et communicatif de l'enfant d'âge scolaire**

Deux grandes acquisitions particulières caractérisent le développement intellectuel de l'enfant d'âge scolaire, à savoir l'évolution des capacités expressives, c'est-à-dire l'évolution du langage de l'enfant, et l'évolution au niveau du jeu. Le jeu est vital chez lui, surtout à cet âge dans la mesure où le jeu n'est plus moteur mais commence à avoir une dimension symbolique. A ce stade du développement, le jeu contribue au progrès

psychomoteur de l'enfant à différents niveaux : progrès cognitif, progrès affectif, progrès social. Plus l'enfant avance dans l'âge, plus son intelligence se construit, de sorte que sa façon de comprendre le monde se modifie.

En effet, les connaissances de l'enfant d'âge scolaire relèvent de deux processus :

- l'interaction entre le sujet et les objets : les capacités du sujet sont innées dès le départ mais les contacts avec l'environnement vont les développer ;
- la construction progressive des connaissances.

COURS 3

- **L’apprentissage selon Piaget**

Pendant la construction de l’apprentissage, l’apprenant organise son milieu en s’adaptant. La vision constructiviste met l’accent sur la nature adaptative de l'intelligence qui peut se faire par assimilation ou par accommodation.

L’assimilation consiste à intégrer les nouveaux événements sans les modifier et à les interpréter à la lumière des connaissances et informations déjà existants.

Le processus d'assimilation se caractérise par l’action de l’individu sur son environnement en fonction de ses connaissances, avec la possibilité d’intégrer les nouvelles données, « l’inconnu », aux anciennes informations, « le connu », ce qui lui permet de comprendre, de connaitre et de résoudre la situation problème à laquelle il se trouve confronté.

L’accommodation est le processus inverse dans lequel le sujet doit s’adapter à une nouvelle situation où il doit modifier sa manière de voir et de faire et ajuster sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène. C’est donc l’action de l’environnement sur l’individu qui le pousse à réorganiser ses connaissances et ses conduites. L’accommodation reflète l’effet du milieu sur l’activité cognitive du l’individu. Pour Piaget, on passe constamment de l’assimilation à l’accommodation durant les processus de compréhension du monde qui nous entoure. Quelquefois, l’une des deux peut être momentanément plus utilisée que l’autre.

Bien que Piaget ait fait preuve d’originalité dans sa conception du développement de l’intelligence de l’enfant, il a négligé l’aspect social dans sa théorie. Cela lui a été reproché par plusieurs chercheurs qui ont expliqué l’intervention des facteurs sociaux dans le développement

cognitif de l'enfant, tels Bruner (1983) et Vygotsky (1933) qui ont introduit le socioconstructivisme**.**

- **La théorie de Vygotsky (1896- 1934)**

Ce qui caractérise le socioconstructivisme par rapport au constructivisme, c'est l'introduction des interactions dans l'apprentissage.

Dans la vision socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont importants, car le savoir se construit ou se « co-construit » lors des interactions élève/élève et enseignant/élèves. Cette théorie est marquée surtout par les travaux de Vygotsky qui s'est intéressé aux aspects sociaux qui participent au développement de l'intelligence grâce à certains outils sociaux et culturels comme le langage. Avec Vygotsky, nous avons un modèle ternaire de l'intelligence dont les trois éléments essentiels sont : l'individu, l'environnement et la médiation.

Dans cette conception, la dimension sociale est partie intégrante des processus intelligents alors qu'avec Piaget la dimension sociale peut accélérer ou ralentir les processus liés à l'intelligence mais en aucun cas n'en fait partie. Selon cette approche, toutes les fonctions psychiques supérieures sont d'abord inter-psychiques puis intra-psychiques.

- **L'intelligence selon Vygotsky**

Pour Vygotsky deux catégories de processus essentiels définissent l'intelligence :

- des processus mentaux élémentaires (réflexes, automatismes) : c'est l'influence du génétique sur l'individu et son rapport à l'environnement ;

- des processus mentaux supérieurs : ce sont des processus essentiels puisqu'ils permettent l'apparition de la notion de symbolique et du langage. Différents des processus élémentaires, les processus mentaux

supérieurs modifient l'action psychologique entière du sujet et on peut donc parler de processus intelligents.

- **Le processus de médiation**

Vygotsky donne une place importante à la médiation qui est un processus essentiellement social et qui comporte deux niveaux :

- Médiation macro sociale : elle permet d'acquérir des outils élaborés par la culture comme le langage, le calcul... L'individu est acculturé avant l'acquisition de ces outils.

- Médiation micro sociale : c'est l'ensemble des relations et des interactions sociales.

- **Processus d'intériorisation**

Le processus d'intériorisation n'est pas machinal et ce qui est intériorisé n'est pas une copie des processus extérieurs. Les fonctions supérieures passent par une étape externe de son développement car elle est au départ une fonction sociale puis elle devient une fonction interne et donc une fonction mentale à partir de là. La fonction apparaît d'abord à un niveau social (entre les personnes) puis à un niveau interne, c'est-à-dire à l'intérieur de l'enfant. Toutes les fonctions supérieures ont donc leur origine dans les relations entre individus.

- **Le langage chez Vygotsky**

Selon Vygotsky, il existe deux types de langage : externe socialisé et égocentrique.

- Le langage externe socialisé est le langage employé dans les interactions entre adulte et enfant dans le but de guider ce dernier dans ses actions. L'adulte explique à l'enfant ce qu'il doit faire et il l'influence dans ses actions.

- Le langage égocentrique est un langage qui a pour but le contrôle, c'est-à-dire que l'enfant va l'employer pour s'aider à planifier ses actions, à comprendre une situation. Mais cette fonction va disparaitre au stade suivant pour être remplacée par le langage interne.

Dans son approche, Vygotsky explique que la fonction communicative des mots précède et qu'elle est à l'origine de leurs fonctions intellectuelles. A travers les interactions sociales, l'enfant apprend à se servir du langage en tant que système de signification ; il rencontre les mots dans leurs rapports à autrui puis il agit lui-même sur eux progressivement.

Dans ces interactions, le langage sera surtout un régulateur des activités de l'enfant. Le langage interne permet une autorégulation intra-individu. C'est une conception socioconstructivisme du développement car les interactions avec des partenaires plus compétents sont nécessaires pour que se développe une pensée autonome. Vygotsky parle de la zone proximale de développement pour rendre compte du niveau actuel de l'enfant qui agit seul et du niveau potentiel qu'il peut atteindre quand il est dans une situation de guidage.

- **La zone proximale de développement**

Pour expliquer ce qu'il entend par zone proximale, Vygotsky la compare à une production maraîchère : « *[…] Le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers arrivés à maturité, il doit aussi tenir compte des arbres en pleine croissance De même, le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation »* (*Vygotsky, 1934/2002 : 351*).

Vygotsky définit la zone proximale de développement comme étant la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adule.

COURS 4 : **La théorie de Bruner et l'étayage**

Bruner a introduit dans sa théorie l'aspect socioculturel de l'apprentissage. Il insiste sur l'importance de la maturation psychologique, de la motivation intrinsèque et de la participation de l'élève dans un processus de découverte. Il met en avant l'utilité d'une structuration cohérente des connaissances pour faciliter le processus d'appropriation des savoirs.

Bruner (1983) affirme que le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une *interaction* sociale. Une condition au moins doit être remplie : « *L'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide* ». Donc, «*la compréhension de la solution doit précéder sa production* » (Bruner ; 1983 : 263).

Pour Bruner, « *il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture*». Il met immédiatement l'accent sur la nature sociale interactive et tutorielle du développement. Il infirme le caractère individualisé de la majorité des théories du développement. Pour lui, l'enfant agit et réagit en imitant l'adulte ou en suivant ses conseils. Il insiste sur la notion de tutelle et d'imitation. L'observation de l'autre permet l'apprentissage. L'imitation n'est pas un processus passif, c'est une conduite essentiellement active puisque toute l'intention de l'enfant est focalisée pour assurer une conformité avec l'activité du modèle observé. De ce fait, l'imitation devient un processus interactif car elle fait l'objet d'adaptations réciproques entre l'enfant et l'adulte.

Bruner parle de tutelle comme d'un processus de soutien pour rendre l'enfant capable de résoudre un problème ou de réaliser une tâche qui aurait été impossible sans cette aide. La tutelle permet à chaque enfant de faire de son mieux par des conseils verbaux ou une intervention directe,

seulement si l'enfant n'arrive pas à appliquer l'aide orale. Pour que l'aide soit efficace, il faut respecter les six fonctions de l'étayage :

- enrôler : éveiller l'intérêt de l'enfant pour la tâche ;
- procéder à la réduction des difficultés : faire que les tâches soient plus accessibles pour l'enfant ;
- maintenir l'orientation par rapport à l'objectif : rappeler régulièrement le but de la tâche à l'enfant afin qu'il ne s'égare pas dans les détails ;
- signaler les caractéristiques déterminantes et pertinentes pour l'exécution de la tâche (la validation) : permet à l'enfant de mesurer ce qu'il a fait et ce qu'il faut qu'il fasse pour que cela soit correct ;
- contrôler la frustration (l'encouragement) : fournir à l'élève des informations sur sa performance afin de maintenir ses motivations à un niveau le plus élevé possible ;
- démontrer : reprendre un essai de solution de l'enfant et montrer ce qui aurait pu être fait pour que cet essai aboutisse.

Quant à l'acquisition du savoir-faire, Bruner insiste sur l'importance des modèles donnés par l'adulte où trois notions sont essentielles, à savoir l'information en retour, l'intention et les schémas d'action.

2. Caractéristiques cognitives de l'enfant durant la période opératoire

Nous voudrions insister sur la période opératoire parce que notre public d'expérimentation est âgé de 9 à 10 ans. Silva (2003)[1], dans son article intitulé « L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire »,fait quelques constats sur les capacités et le développement de l'enfant pendant la période dite « opératoire » entre 7 et 12 ans *: « Cette période est appelée aussi « période concrète » car la pensée a encore besoin de l'expérience*

[1]Haydée. S, « L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire », in *Chemins actuels*, n° 64, juin 2003, pp. 9-14.

sensorielle directe. La pensée appliquée au classement est ordonnée mais fondée sur une seule dimension. »

Silva (2003) ajoute que, pendant cette période, les enfants disposent d'un certain nombre d'avantages :

- plasticité des organes phonatoires de l'enfant, et ce jusqu'à l'âge de12 ans. Après cela, le voile de la langue maternelle rend plus difficile l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- disponibilité de meilleures stratégies de mémorisation ;
- meilleure connaissance des caractéristiques générales des langues, tant du point de vue phonologique que morphologique ou syntaxique (…) ; à un certain niveau de généralité, les langues sont en fait, pour l'apprenant, plus semblables que différentes.

Quant à Diaz (1993 : 154), il affirme que les enfants de 8 à 11ans sont les plus aptes à commencer l'apprentissage d'une langue étrangère car « *la langue de base (...) est bien placée ; l'acquisition de la lecture et de l'écriture de cette langue n'est pas terminée, mais en bonne voie ; la latéralisation est fixée ; (...) les grands conflits œdipiens sont relégués au second plan. Reste le désir d'apprendre, qui est une des préoccupations de toute l'équipe enseignante*».

Nous pouvons ajouter la curiosité caractérisant les enfants de cet âge, le désir de jeu et l'envie de faire. Meyer-Dreux abonde dans ce sens : « *[L'enfant de 8 à 10 ans] est curieux et répond à cette curiosité et à son inscription dans le réel par l'action, le jeu, le faire et la comparaison avec ses pairs* » (Meyer-Dreux, 2008 :181).

Il ne faut pas oublier qu'à cet âge l'apprenant d'une langue étrangère n'est *« pas encore "colonisé", inhibé par la structure de la pensée analytique : [il peut] réciter une poésie ou faire du théâtre devant un public avec spontanéité sans appréhension»* ((Meyer-Dreux, 2008 : 182).

De façon générale, on peut considérer qu'apprendre une langue, c'est apprendre un système où celui qui apprend participe à son apprentissage aussi bien de point de vue cognitif qu'affectif.

Du point de vue cognitif, *« apprendre est la perception, l'organisation et le stockage des informations* » (Chastain, 1990 : 23). Il s'agit d'un processus actif où les nouvelles informations sont stockées dans la

mémoire à court terme, puis sélectionnées et reconstituées (traitées) afin d'être stockées dans la mémoire à long terme pour une éventuelle réutilisation. C'est au niveau de la deuxième phase (traitement) que l'enseignant et la volonté de l'apprenant peuvent intervenir pour lier les nouvelles informations à ce que l'apprenant connait déjà, puisque l'apprenant doit être au cœur du processus d'enseignement/apprentissage afin de le préparer à la vie adulte. A ce propos, Porcher (2004 : 9) affirme que « *(…) l'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité contre laquelle aucune discussion ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des élèves et surtout pour leur existence future d'adultes ; elle doit viser à doter l'apprenant d'une capacité à communiquer* ». Mais, pour communiquer dans la langue cible, l'utilisateur *« se risque »* (Montredon, 1997) dans cette langue en s'appuyant sur des « *stratégies de compensation* » (CECRL, 2001). Pour agir et/ou réagir dans une situation d'interaction langagière, l'usager développe alors un « *savoir se comporter* » (Porcher, 2004)

Cours 5 : Modalités de l'apprentissage d'une langue

Acquisition/ apprentissage

Certains théoriciens ont proposé de faire la distinction entre « l'acquisition » et « l'apprentissage ». L'acquisition se fait de manière inconsciente et dans l'ignorance des règles de la langue. Pollock (1997 : 13) affirme que *« l'acquisition de sa langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans effort et inconsciemment. Elle diffère donc de façon patente d'autres cas d'apprentissage (…) ; l'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants mais qui leur arrive* »

D'un point de vue du développement des connaissances linguistiques, Véronique (2009 : 11) affirme que le processus de l'acquisition ou l'appropriation d'une langue étrangère est un travail cognitif de l'apprenant sous l'influence d'un ensemble de facteurs internes et externes qui façonne le processus d'appropriation. La dynamique de ce processus dépend des variations et des changements contemporains et chronologiques. Ainsi, le processus d'acquisition des langues étrangères

par un adulte diffère de celui d'un enfant par le fait que l'enfant apprend en même temps des concepts et des façons de les dire.

Quant à l'apprentissage, il s'agit d'un cas où la perception des règles est consciente et joue un rôle important. L'apprentissage d'une langue étrangère se concrétise à travers l'acquisition de plusieurs compétences pour participer à des échanges à l'écrit ou à l'oral. Dolz et Schneuwly (2000 : 11) affirment qu'« *apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire, c'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou orale, n'étant que la transcription de la première* ».

L'âge idéal de l'apprentissage d'une langue étrangère

Lenneberg (1967) délimite l'âge idéal pour débuter l'apprentissage d'une langue étrangère avant dix ans ; au-delà de cet âge, c'est presque peine perdue. Cette théorie est fondée sur plusieurs arguments, le plus fort est explicité dans les termes suivants : « […] *les zones cérébrales responsables du traitement du langage se rigidifient avec l'âge et rendent l'apprentissage ardu ; après cette période la plasticité du cerveau diminue et influence la langue apprise qui risque de souffrir de lacunes au niveau de la phonétique et de l'articulation. »*

Quant à Tardieu (2006 : 35), elle précise qu'*«il est important de savoir que tout nouvel apprentissage déstabilise l'apprentissage précédent et qu'il faudra intégrer le nouvel apprentissage aux autres en procédant à des réactivations permanentes*». C'est pourquoi Dalgalian (2012) encourage l'introduction d'autres langues en plus de la langue maternelle dans la vie de l'enfant le plus tôt possible pour les nombreux avantages linguistiques du bilinguisme précoce car *« les langues, ça ne fonctionne pas comme les vases communicants. Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue, c'est tout le contraire»*. Dalgalian montre dans son ouvrage *Enfances plurilingues, témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue »* que tout enfant devenu

bilingue dans une ambiance d'affectivité positive par là-même la capacité d'apprendre d'autres langues avec aisance et rapidité.

L'apprentissage guidé/non guidé

En didactique, on suppose qu'il est possible d'acquérir une langue étrangère dans des conditions et à des âges différents, la langue maternelle étant apprise ou en cours d'acquisition. L'acquisition d'une langue peut se faire de manière guidée ou non guidée. Malgré le développement des méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues, le résultat reste moins satisfaisant que ce que peut offrir le milieu « naturel ».

Ce constat a incité les didacticiens à chercher dans les conditions de l'apprentissage en milieu **«** naturel**»** ce qui peut être exploité en classe pour favoriser l'apprentissage d'une langue ; cela a donné l'opposition entre apprentissage guidé et non guidé. Selon Coste (en ligne)[2]*« les clivages entre acquisition naturelle (hors classe) et artifice de la classe, entre environnement non-institutionnel (supposé naturellement propice à l'acquisition) et milieu institutionnel (réputé rebelle à cette même acquisition) ont eux-mêmes été déplacés et la ligne de partage passe plutôt aujourd'hui entre le « guidé » et le « non guidé ».*

En voulant améliorer l'enseignement des langues, les approches communicatives ont cherché à transposer en classe les conditions d'apprentissage non guidé, c'est ce que Coste rappelle dans son article déjà cité : « *[…] Si on apprend à communiquer en communiquant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de dissimulation pédagogique du projet, valorisation des activités ludiques, des« tâches communicatives* » *; tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable en dehors du lieu scolaire* ».

[2]Coste. D, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », Acquisition et interaction en langue étrangère. Mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 10 novembre 2013. (URL http://aile.revues.org/747).

- **L'apprentissage non guidé**

L'apprentissage non guidé d'une langue étrangère se caractérise par :

- l'intermédiaire de la communication : comme le dit Klein (1989 : 30*), « l'apprenant se trouve dans une situation paradoxale car pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il faut qu'il communique »*. Par conséquent, l'apprenant doit *« jouer au mieux les cartes qu'il a en main… et il a la possibilité d'acquérir de meilleures cartes »* pour communiquer ;
- l'absence d'efforts intentionnels systématiques à faire pour guider le processus d'acquisition guidée qui s'oppose à l'acquisition non guidée dans la mesure où l'on modifie le processus en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données.

Le principe de cet apprentissage est que l'apprenant apprend en parlant et parle en apprenant. Ses compétences langagières se développant grâce à ses performances et vice-versa. Plusieurs mécanismes interviennent lors de l'apprentissage non guidé d'une langue étrangère : l'apprenant est exposé intensivement à la langue étrangère pour qu'il s'en imprègne, ensuite il va imiter les personnes qui la parlent pour participer de plus en plus aux conversations tout en progressant par essais et erreurs en acquérant des règles intuitives et en exploitant les réactions de ses interlocuteurs. Pendant cet apprentissage, l'apprenant va réinvestir les connaissances et compétences acquises dans sa langue maternelle ou déjà connues dans la culture étrangère. C'est ce que Defays (2003 : 124**)** exprime ainsi : « *Grâce à ces procédés quasi instinctifs, l'apprenant va assimiler des usages linguistiques (en interaction avec des pratiques socioculturelles) dont il dégagera intuitivement des structures ou des règles qui, aussi approximatives et incomplètes soient-elles, lui permettront de dépasser le stade des imitations et des essais et de communiquer de mieux en mieux.* **».** Ces règles intuitivement acquises constituent ce que l'on appelle **«** la grammaire implicite » (Defays, 2003 : 200).

L'apprentissage non guidé est plus ou moins rapide et efficace ; en effet, il permet l'intégration sociale dans la société cible. L'apprenant s'implique dans son propre apprentissage d'autant plus qu'il est motivé.

Mais cette motivation prend fin quand l'apprenant, satisfait de ses connaissances, estime qu'il est arrivé au plafond de ses besoins communicatifs. En ce sens, Defays (2003 : 125) affirme que *« le […] phénomène de plafonnement est bien connu : des imprécisions et des incorrections qui ne gênent pas l'apprenant ni son entourage persistent, certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage, on parle alors de fossilisation parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps ».*

- **L'apprentissage guidé :**

A l'école, où la classe sépare l'apprenant au monde extérieur, la situation est tout à fait différente, disons presque inverse ; pourtant, les multimédias tendent maintenant à remplacer le contact direct avec le monde extérieur. D'après Klein (1989), l'acquisition guidée d'une langue étrangère est un cas particulier : « *Cette dernière doit être vue comme un cas dérivé, comme une tentative pour domestiquer un processus naturel (exercices, dictées, essais, exercices structuraux ...). C'est un cas d'acquisition particulièrement important dans la pratique ; pour beaucoup de gens, la recherche sur l'acquisition de langue étrangère ne se justifie que par ses implications pour l'enseignement* » (Klein, 1989 : 23).

En classe, ce ne sont pas les besoins personnels et sociaux de l'apprenant qu'on cherche à satisfaire mais ceux définis par l'enseignant et l'institution scolaire. L'enseignement en classe relève donc d'une approche métalinguistique qui débouche sur une grammaire *explicite* et développe surtout le *savoir* des apprenants plutôt que leur savoir-faire.

COURS 6

Certes on reproche souvent à l'enseignement scolaire des langues d'être inadéquat, surtout lorsqu'il s'agit d'apprenants « passifs » qui éprouvent des difficultés dans l'appropriation de la langue étrangère, même s'ils ont plus ou moins des connaissances théoriques. Mais cet enseignement reste indispensable malgré ses inconvénients. En effet, il incite les apprenants à s'améliorer en identifiant les lacunes et les erreurs. «L'enseignement devrait en quelque sorte représenter une **«** domestication **»** des processus

innés et spontanés qui entrent en action dans l'apprentissage non guidé. On doit donc travailler à rendre complémentaires les deux approches qui se stimulent, se perfectionnent, se renforcent mutuellement. Le professeur cherchera à alterner, à coordonner et à équilibrer les aspects guidé et non guidé dans le cadre de son enseignement » (Defays, 2003 : 126).

Par ailleurs, l'emploi convenable des nouvelles technologies de la communication dans le cours de langue peut favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Certes, le bon fonctionnement de la classe ainsi que la qualité de l'enseignement dépendent de l'enseignant mais aussi d'autres conditions que cite Coste (en ligne) [3]cite : *« Il y a classe et classe, le nombre d'élèves, l'équipement ou l'absence d'équipement, l'espace disponible et son aménagement, les ressources accessibles, l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe,etc. : autant de facteurs qui interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles »*. Mais il faut aussi signaler que le développement technologique a créé des différences entre les classes « bien équipées » (ordinateurs, Internet, tableau interactif) et les classes « *sous équipées »* (absence de matériel technologique) : teléquipement permet à un nombre limité d'élèves d'un milieu favorisé l'accès à des ressources riches et variées (supports - enseignements - connexions extérieures), tel autre ne propose à un groupe surchargé que l'enseignant, qui pourrait être lui aussi insuffisamment formé.

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Avant d'entamer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant, il convient de définir le terme « apprendre ».

[3]Coste. D, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », Acquisition et interaction en langue étrangère. Mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 10 novembre 2014. URL http://aile.revues.org/747).

En didactique du français langue étrangère, Robert (2002 : 10) pense que l'apprentissage, y compris celui d'une langue étrangère, peut être défini comme« *l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant*». Il s'agit de donner à l'apprenant le savoir nécessaire pour qu'il puisse agir comme il doit le faire dans son milieu et comprendre le monde autour de lui : savoir observer, savoir classer, savoir analyser, savoir expliquer, etc. Nous prendrons aussi appui sur les travaux de Cuq (2002 : 22) qui définit cinq catégories caractérisant le processus d'apprentissage :

- se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude ;
- choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
- déterminer des modalités de réalisation de ces activités ;
- gérer la succession à court et à long terme ;
- définir des modalités d'évaluations.

Rappelons qu'il y a trois aspects qui peuvent affecter l'acquisition initiale de la langue en situation monolingue ou bilingue, à savoir développement cognitif, développement social et linguistique, dispositif d'acquisition des langues et période critique.

COURS7

Rapport entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère

L'acquisition d'une langue étrangère dépend généralement du stade d'acquisition de la langue maternelle. En effet, de l'approche contrastive entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une langue étrangère, il résulte les différences suivantes :

- l'acquisition de la langue maternelle est parallèle au développement cognitif et social de l'enfant. Certains éléments essentiels de la maîtrise d'une langue, qui sont liés au développement cognitif et qui doivent être acquis lors de l'acquisition de la première langue, sont nécessaires lors de l'acquisition d'autres langues même si souvent il faut procéder à des réajustements ;

- chez l'enfant, l'acquisition de la langue maternelle participe pleinement à son développement social et à la construction de son identité. C'est par l'intermédiaire de la langue que les représentations socioculturelles sont transmises. Ce n'est pas le cas lors de l'acquisition de la langue étrangère puisque l'identité sociale de l'apprenant est déjà acquise.

Selon Chomsky (1975), tout enfant qui n'a pas de problèmes physiques ou psychiques se construit en un temps très court une grammaire parfaite de sa langue maternelle. Ce qui revient à dire, toujours selon Chomsky, que chaque apprenant dispose d'un mécanisme propre à l'apprentissage linguistique et d'un innéisme pour de nombreuses propriétés grammaticales d'une langue. Donc l'apprenant pourra activer ce mécanisme pour acquérir une autre langue.

4.3 La période critique de l'apprentissage d'une langue

L'acquisition de la langue maternelle joue un rôle décisif dans le dispositif d'acquisition des langues mais il existe une période critique pour l'acquisition de la langue maternelle qui reste toujours à l'état d'inachèvement. A ce propos, Lenneberg (1967), dont la théorie est cependant critiquée, ce n'est que pendant une période limitée, qui s'étend environ de deux ans jusqu'à la puberté, que le cerveau détient encore un degré de plasticité qui permet une forme particulière de l'acquisition linguistique, l'acquisition enfantine de la langue maternelle. Après cette période, beaucoup de fonctions cérébrales deviennent rigides. Quant à Klein(1989), il pense que, même si ce n'est pas impossible, il est plus difficile d'acquérir une langue étrangère après la puberté. C'est pourquoi il faut faire profiter nos apprenants de leur jeune âge (9/10 ans) pour les aider à apprendre le français.

Cours 8

Approches et méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère :

Apprentissage/enseignement du FLE

Avant d'exposer les méthodes d'enseignement utilisées en classe de langue, il faut d'abord établir la différence entre l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère.

L'apprentissage d'une compétence langagière se fait en général par étapes observables et évaluables. En principe, l'enseignement est mené à terme par l'enseignant par le biais d'activités variées dans un contexte propice à l'apprentissage. Holec **(**1986 : 63**)** définit l'enseignement comme une « *démarche par laquelle quelqu'un qui n'est pas l'apprenant s'engage dans une série d'activités dont l'objectif ne peut- être, parla force des choses, que de créer un environnement d'apprentissage pour l'apprenant qui a recours à ce «service »*. Autrement dit, l'enseignement n'assure pas l'acquisition ; par contre, il peut influer sur l'acquisition.

L'enseignant ne peut agir sur le processus lui-même de l'acquisition mais il peut agir sur le savoir en le transformant de savoir théorique en savoir à enseigner. Par ailleurs, il peut agir sur l'apprenant en offrant des conditions propices à l'apprentissage et en donnant des informations qui motivent et aident l'apprenant à mieux traiter les savoirs proposés pour favoriser l'acquisition des différentes compétences.

C'est pourquoi les didacticiens ont élaboré plusieurs approches et méthodes pour faciliter l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

COURS 9

Aire de Broca, langage et aphasie de Broca

L'aire de Broca doit son nom au neurochirurgien français Paul Broca, qui a décrit le cerveau d'un patient décédé, M. Leborgne, lequel ne pouvait prononcer qu'une syllabe : « Tan ». Celui-ci souffrait de l'aphasie de Broca : le patient sait quoi dire mais ne peut pas le faire, sans avoir pourtant de problème de motricité au niveau de la langue. Chez ce patient et chez d'autres, Paul Broca a identifié une lésion dans l'hémisphère frontal gauche.

Située dans le cerveau, l'aire de Broca est l'aire motrice du langage. Elle se trouve à l'intérieur du cortex, dans le lobe frontal. © Database Center for Life Science, Wikimedia Commons, CC by-sa 2.1

Fonctions de l'aire de Broca et aire de Wernicke

L'aire de Broca est connectée, par les fibres nerveuses du faisceau arqué, à l'aire de Wernicke, qui est associée à la compréhension du sens des mots. Chez la majorité des droitiers, l'aire servant au langage se trouve dans l'hémisphère gauche. Chez les gauchers, cela peut être à droite ou à gauche. Si la production du langage et sa compréhension sont traitées toutes deux du côté gauche, l'hémisphère droit intervient aussi dans la connotation émotionnelle des mots.

Le langage et le cerveau Tout autour de la profonde scissure de Sylvius, qui coupe d'avant en arrière la face latérale de l'hémisphère gauche, se situe une zone continue de cortex qui possède la particularité d'être spécialisée dans différents aspects du langage (figure 1).Deux noms de cliniciens sont attachés à la description de cette zone du langage, Broca (1865) et Wernicke (1875),chacun des deux ayant donné son nom à la fois à un syndrome clinique et à la région du cerveau dont la destruction provoque ce syndrome. On pense actuellement que ces deux aires, de Broca et de Wernicke, forment chacune l'épicentre d'un réseau impliqué dans le langage, dont le rôle et probablement l'origine sont différents, rôle moteur ou «prémoteur» pour l'aire de Broca, zone éminemment récente et nettement moins développée chez le singe [1], rôle «sensoriel» et/ou sémantique pour l'aire de Wernicke, qui elle serait présente chez le singe voire chez les prosimiens [2]. Depuis les travaux initiaux ayant permis de mettre en évidence la contribution de ces deux aires cérébrales dans le langage, plusieurs autres structures corticales et sous-corticales ont été identifiées dans le contexte d'un réseau complexe tout à la fois intra- et inter hémisphérique. En particulier, il a été prouvé qu'une vaste zone de l'hémisphère gauche situé et out autour de l'aire du langage est constituée de modules probablement relativement autonomes permettant de relier les régions de production des mots aux différents concepts qu'ils représentent (zones dites de «médiation», [3]) (figure 1).C'est dans ce contexte que la possibilité de visualiser le cerveau en fonctionnement, à l'aide de la TEP (tomographie à émission de positons) ou de l'IRM fonctionnelle (IRMf), s'est avérée un apport précieux, confirmant pour l'essentiel les principales données acquises jusqu'alors. Ainsi, lors de

tâches faisant appel à la compréhension des mots, en particulier la compréhension auditive, la zone de Wernicke est systématiquement mise en action, alors que la zone de Broca semble très spécifiquement activée lorsque le sujet prononce mentalement un mot (par exemple lorsqu'il doit juger si deux mots comme «argent» et «volcan» riment ou non). En revanche, le processus d'articulation lui-même est plutôt sous la dépendance de la partie basse de l'aire motrice, et ce de manière bilatérale, de même que la perception auditive des mots est sous la dépendance des régions moyennes du cortex auditif, de manière également bilatérale. Enfin, le rôle des parties de la zone du langage autres que les aires de Broca et de Wernicke elles-mêmes a pu être précisé par diverses expériences. La figure 2résume une expérience proposée à des volontaires sains par l'équipe de J.F. Démon et(Inserm U. 455, Toulouse) [3bis]. Il s'agissait de deux conditions expérimentales conçues pour être les plus comparables possible, l'une explorant les processus phonologiques, l'autre les processus sémantiques. Pour chacune de ces conditions, le sujet devait réaliser un jugement sur un mot entendu, soit quant à son contenu sonore («appuyer sur la souris lorsque vous entendez un mot qui contient le son /b/ précédé du son /d/dans la syllabe précédente») ou son sens («appuyez lorsque vous entendez le nom d'un animal de petite taille précédé d'un adjectif positif»,tel que «gentille souris» mais non «aimable éléphant» ou «affreuse punaise»). Les deux types d'épreuves activaient une vaste zone hémisphérique gauche incluant les principales zones périsylviennes. Grâce à un artifice technique (appelé «soustraction cognitive»), les auteurs ont pu apporter une double information intéressante : la soustraction «sémantique – phonologique», destinée à mettre en évidence les zones plus fortement activées par la tâche sémantique, a montré plusieurs foyers situés autour de l'aire classique du langage : frontal supérieur, pariétal postérieur et temporal moyen, confirmant le rôle de ces zones «de médiation» dans l'accès au lexique et la recherche en mémoire à long terme des attributs sémantiques des mots entendus. A l'opposé, la soustraction inverse, «phonologique – sémantique», a révélé les zones plus franchement activées par la tâche phonologique, n°2, vol. 16, février 2000172
Aire de Broca Aire classique du langage Aire de Wernicke Zone de médiation des verbes Zone de médiation des noms Concepts des couleursPersonnesAnimauxOutils4039223, 1, 24,64445Figure 1. Schéma

de l'hémisphère gauche du cerveau humain. La zone classique du langage a été indiquée (en rouge), entourée par les zones dites de médiation, comportant la représentation de différentes catégories de mots.(D'après [3].) située à l'intérieur même de l'aire du langage, spécialement la région précentrale inférieure (aire motrice, juste en arrière de l'aire de Broca) et pariétale antérieure (opercule pariétal).Cette dernière zone est considérée comme un lieu de stockage à court terme (quelques secondes) des informations sonores afférentes aux mots qui doivent être maintenus en mémoire immédiate pour réaliser la tâche phonologique. Asymétrie des aires du langage :un marqueur anatomique de l'évolution Depuis la publication initiale de Geschwind et Levitsky [4], démontrant que le planum temporal est plus vaste à gauche chez environ 2/3 des individus (figure 3), de nombreux travaux ont été réalisés afin de mieux comprendre la signification et la portée de cette constatation, en particulier de déterminer si, comme le suspectaient ces auteurs, l'asymétrie de l'aire du langage était le substrat, voire la base, de l'écrasante prépondérance de l'hémisphère gauche pour le langage. La majorité de ces études a consisté à étudier les asymétries du cortex sur des examens en IRM du cerveau de sujets volontaires et à mettre en rapport les résultats de cette analyse avec divers indices du degré de supériorité (ou de dominance) de l'hémisphère gauche pour le langage. Elles ont démontré un lien statistique avec la latéralité manuelle, prise comme témoin de la latéralisation du langage* (voir pour des revues récentes :[5-8].Assez curieusement, les asymétries observées dans la partie postérieure de l'aire du langage ne se retrouvent pas de façon aussi nette dans les régions antérieures, c'est-à-dire l'aire de Broca [9]. En outre, il apparaît que le planum n'est pas la seule partie de la région postérieure du langage à posséder une asymétrie fonctionnellement significative. Sur la berge opposée de la scissure sylvienne se trouve l'opercule pariétal dont l'asymétrie semble encore plus nettement liée à l'asymétrie de fonction que ne l'est celle du planum temporal [10].Des équivalents animaux de l'aire du langage ? Dès la fin du siècle dernier, une asymétrie de la fissure sylvienne avait été décrite sur les cerveaux des grands primates non humains, le chimpanzé, le gorille et l'orang-outang. Le May[11], entre autres auteurs, a confirmé cette curieuse analogie entre le cerveau humain et celui d'autres primates. De telles constatations, jointes à des découvertes similaires sur des crânes fossiles vieux de

plusieurs dizaines de milliers d'années, semblent témoigner d'une prédisposition évolutive à l'éclosion de systèmes latéralisés dont le langage humain serait l'aboutissement moderne .Récemment, le débat a connu un nouveau regain d'intérêt avec la publication de deux travaux dans lesquels des mesures du planum chez des grands primates ont permis de mettre en évidence une asymétrie étrangement superposable à celle de l'homme [12, 13]. Sur 18 chimpanzés examinés, 17 présentaient ainsi une nette asymétrie en faveur du planum gauche. Les auteurs de ces travaux en concluent qu'il s'agit là d'un très probable précurseur biologique du langage humain.

COURS 10

Les troubles du langage

Les **troubles du langage**, appelés aussi troubles « dys », ne sont pas rares chez les enfants. Il en existe 4 types : la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographie, la dyscalculie. L'orthophonie permet dans la plupart des cas de corriger et fixer les mécanismes d'élocution et de de rattraper les retards, en procédant à un bilan puis une à rééducation orthophoniques.

Définition des troubles du langage

Les troubles du langage se manifestent tous sous la forme d'un **retard dans l'acquisition du langage**, quels que soient leurs type et caractéristiques.

Bon à savoir : un stress pré-natal peut avoir un impact sur le développement de l'enfant à naître et peut être associé à un risque accru de prématurité, de dépression, d'autisme ainsi que de retard d'acquisition du langage.

Retard de l'acquisition du langage

On parle de retard de l'acquisition du langage lorsqu'il existe un décalage dans la chronologie normale de l'apprentissage chez l'enfant. En France, on estime que 4 à 6 % des enfants sont concernés (soit un enfant par classe environ).

Retard de l'acquisition du langage		
	En temps normal	**En cas de trouble du langage**
Apparition du premier mot	Entre 10 et 18 mois	Après 2 ans (24 mois)
Assemblage de deux mots	Entre 12 et 15 mois	Aux alentours de 3 ans (36 mois)
Utilisation de pronoms (le « je », notamment)	À environ 3 ans	À environ 4 ans
Acquisition d'adjectifs et de mots de liaison... langage de plus en plus courant	À environ 4 ans	À environ 5 ans

Par ailleurs, l'enfant présentant des troubles d'apprentissage a un vocabulaire assez pauvre et n'utilise pas de phrases complexes. De même, il ne respecte pas l'ordre des mots et n'emploie pas le « je » (il dit « il » à la place).

Néanmoins, dans les troubles du langage, on considère que la compréhension est meilleure que l'expression, même si cela n'est pas toujours vrai.

Bon à savoir : les enfants ne sont pas les seuls à pouvoir présenter des troubles du langage. On constate par exemple que les personnes âgées présentant un diabète de type 1 ayant un antécédent récent d’hypoglycémie sévère présentent des scores cognitifs globaux significativement diminués, notamment au niveau du langage.

Statistiques concernant les troubles du langage

Des études relèvent que les troubles du langage sont liés à des facteurs génétiques et environnementaux. Ainsi :

- les garçons semblent plus concernés que les filles (15 % contre 10 %) ;
- lorsqu'on retrouve un retard de langage chez un autre membre de la famille, le risque est multiplié par 1,7 et il est multiplié par 3 si plus de 2 membres sont concernés ;
- l'absence de lecture quotidienne par l'entourage familial au cours des 24 premiers mois accroît le risque de troubles du langage.

D'une façon générale, on peut également dire que deux facteurs prédominent pour prémunir les enfants contre les troubles du langage : la fréquence d'exposition au langage oral et la qualité du langage avec laquelle on s'adresse à eux.

Par ailleurs, un autre facteur de risque de troubles du langage peut être mentionné : l'exposition aux écrans (télévision, console de jeux, tablette, smartphone, ordinateur…). En effet, les enfants exposés aux écrans le matin avant l'école seraient trois fois plus à risque de souffrir de troubles du langage. Facteur aggravant : si en plus de cette exposition aux écrans, les enfants discutent rarement, voire jamais, du contenu des écrans avec leurs parents, le risque de troubles du langage est alors multiplié par six.

Source : étude parue le 14 janvier 2020 dans le Bulletin épidémiologique hebdomadaire (BEH) de l'agence sanitaire Santé publique France.

Troubles « dys »

Les troubles du langage ou troubles de l'apprentissage sont également appelés les troubles « dys ». En effet, excepté l'illettrisme, qui rentre dans le cadre des troubles du langage écrit et scolaire, les troubles de l'apprentissage sont :

- la **dyslexie** ;
- la **dysgraphie** ;
- la **dysorthographie** ;
- la **dyscalculie**.

À noter : les dyspraxies et dysphagies sont abordées dans les troubles du mouvement.

Diagnostic des troubles du langage

Le diagnostic de troubles du langage se fait donc tout d'abord à partir des retards observés. En parallèle, les pédiatres et les médecins peuvent proposer des tests spécifiques aux enfants dès l'âge de 3 ans.

S'ils suspectent des troubles, ils adresseront l'enfant à un orthophoniste afin qu'il établisse un bilan orthophonique.

Évolution des troubles

Les retards du langage simples évoluent généralement favorablement. Il est d'ailleurs très important de le rappeler aux enfants. Non seulement cela leur donne espoir, mais aussi confiance, ce qui est essentiel chez ces enfants souvent dévalorisés. Les parents sont également partie prenante dans la rééducation et ils doivent pouvoir motiver l'enfant.

Avec une rééducation orthophonique précoce et bien menée, le retard de langage est souvent comblé avant l'âge de 6 ans et l'entrée au CP.

Dans les cas les plus sévères (1 % des enfants), les difficultés compliquent l'insertion scolaire, ce qui peut avoir un impact sur le reste du développement. Dans ces cas-là, il faut faire appel à des structures spécialisées.

Dans le cas où le diagnostic est plus tardif, il existe tout de même des solutions et la rééducation reste efficace à l'adolescence.

Troubles du langage

Définition de l'aphasie

L'aphasie est la perte totale ou partielle de la capacité de parler ou de comprendre un message parlé ou écrit. C'est aussi l'impossibilité d'associer une idée avec les mots justes.

L'aphasique ne présente pour autant aucune anomalie des organes de la parole (langue et larynx), de la vue et de l'ouïe. L'aphasie n'est donc pas la conséquence d'une surdité ou d'un trouble des organes de la parole.

Pour les spécialistes du langage, il existe une différence entre trouble de la parole et trouble du langage. L'aphasie réunit ces deux troubles, et pose donc des problèmes tant dans l'expression que dans la compréhension du langage.

À noter : en France, on estime à environ 100 000 le nombre de patients aphasiques nécessitant une rééducation du langage.

Causes de l'aphasie

Quatre grandes causes peuvent être à l'origine d'une aphasie :

- les maladies cérébro-vasculaires ;
- les tumeurs du cerveau (bénignes ou malignes) ;
- les traumatismes crâniens ;

les maladies dégénératives.

Les maladies cérébro-vasculaires

Il existe deux types de maladies cérébro-vasculaires :

- Les **accidents hémorragiques intracrâniens**, dus à la rupture d'une artère :
    - soit en raison de la rupture d'une malformation d'une artère ;
    - soit en cas de complication d'une hypertension artérielle.
- Les **accidents vasculaires cérébraux** (140 000 AVC par an), dus à une mauvaise irrigation de certaines zones du cerveau. Ces accidents surviennent le plus souvent suite à une thrombose ou à une embolie de l'hémisphère gauche, où se trouve la plus grande partie de la zone du langage.

Bon à savoir : chez l'enfant, seule la moitié de ces AVC ont une cause identifiée (malformation congénitale, pathologie cardiaque...) et près de 70 % d'entre eux gardent des séquelles.

Les tumeurs du cerveau

L'aphasie survient lorsque les tumeurs, qu'elles soient bénignes ou malignes, concernent l'**hémisphère gauche**. Les symptômes évoluent en fonction de l'importance de la tumeur. Ils s'aggravent donc lorsqu'elle se développe.

De nouveaux symptômes pouvant faire leur apparition ; à terme, le patient peut présenter une hypertension intracrânienne avec un risque d'hémorragie.

Les traumatismes crâniens

Les troubles se manifestent suite à :

- un choc violent ;
- un hématome (saignement avec risque de provoquer un œdème cérébral) ;
- un coma ;
- un anévrisme d'un vaisseau qui risque alors de se rompre ;
- une hémorragie cérébrale ;
- plusieurs de ces causes à la fois.

Ce sont surtout les aires frontales (au niveau du front) et temporales (celles situées latéralement) qui sont vulnérables, en particulier chez le jeune adulte.

À noter : les chances d'amélioration sont plus importantes que dans le cas des AVC.

Les maladies dégénératives

Les démences de type Alzheimer et les démences corticales telles qu'on les observe dans la maladie de Parkinson sont les plus à risque.

À noter : l'aphasie peut avoir une origine infectieuses, inflammatoire (abcès, par exemple) ou être due à une encéphalite (en cas de sida ou d'herpès), mais ceci reste très rare.

Différents types d'aphasie

Anatomie du cerveau

De façon très générale, **l'aphasie est due à une mauvaise irrigation du cerveau entraînant des dommages dans les zones du langage**.

Le cerveau peut être divisé en plusieurs zones, chacune ayant sa spécificité.

L'aphasie se manifeste lorsque l'hémisphère gauche du cerveau est altéré, et plus précisément lorsque l'artère sylvienne subit un dommage (occlusion ou hémorragie). Cette zone correspond à la partie latérale inférieure du cerveau, c'est-à-dire derrière les tempes.

Types d'aphasie selon la zone touchée

Selon la partie du cerveau qui est touchée, l'aphasie se manifeste par des symptômes variables et prend des dénominations différentes :

Types d'aphasie selon la zone touchée	
Partie du cerveau touchée	**Type d'aphasie et symptômes**
Arrêt ou diminution de la circulation sanguine dans la partie antérieure de l'artère sylvienne (AVC).	**Aphasie de Broca** associée à une hémiplégie droite : • problèmes d'articulation à des degrés divers (rythme haché, débit ralenti) ; • phrases non structurées (style télégraphique) ; • difficultés à trouver le mot exact pour s'exprimer, à formuler ses idées ; • mots utilisés non adaptés.
Arrêt ou diminution de la circulation sanguine dans la partie postérieure de l'artère	**Aphasie de Wernicke** : • difficulté de réception d'éléments venant de

sylvienne. Perturbations du champ visuel droit avec atteinte d'une zone spécifique du cerveau : l'aire de Wernicke.	l'extérieur ; • troubles de la compréhension orale ou écrite très importants ; • utilisation de mots inappropriés, donnant l'impression que le patient utilise une langue qui lui est propre (néologismes et paraphasies verbales sémantiques) ; • le malade n'est pas conscient de son aphasie, il ne se rend pas compte que son entourage ne le comprend pas.
Infarctus de l'artère cérébrale antérieure.	**Aphasie transcorticale motrice** : • réduction du langage spontané (phrases courtes et pauvres) ; • doit faire des efforts considérables pour s'exprimer ; • manque du mot (difficulté à trouver le mot juste) ; • expression écrite lente et perturbée ; • manque de dynamisme dans l'ensemble des activités quotidiennes.
Obstruction de l'artère sylvienne dans sa totalité.	**Dysgraphie** : atteinte du langage écrit.
Obstruction de l'artère sylvienne dans sa totalité.	**Aphasie globale** (forme la plus grave) : • perte totale de la

	compréhension orale ou écrite ; • incapacité à lire ou à écrire ; • seuls quelques mots peuvent être prononcés ; • absence complète de syntaxe.
Infarctus sylvien concernant les noyaux gris centraux, le noyau lenticulaire, le noyau caudé, etc.	**Aphasie sous-corticale** : • paraphasies « originales » et surprenantes (« gros lapin naissant » pour parler d'un ours) ; • fréquente association avec d'autres troubles cognitifs (troubles de la mémoire, de l'attention, perte de motivation, etc.).
Infarctus de l'artère cérébrale postérieure avec lésion du thalamus gauche chez le droitier.	**Aphasie thalamique** : • alexie pure (difficulté à comprendre des mots écrits) ; • paraphasies fantastiques ; • réduction du débit et de l'intensité vocale.

La **dyslexie** se manifeste en général au moment de l'apprentissage de la lecture, l'enfant manifestant des difficultés à apprendre à lire et à appréhender l'orthographe. Une rééducation orthophonique peut aider à rétablir ce Trouble du langage, selon des méthodes différenciées en fonction du type de dyslexie diagnostiqué, avec la collaboration des enseignants et des parents.

Définition de la dyslexie

La dyslexie est une **difficulté d'apprentissage de l'orthographe et de la lecture**. Ce trouble concerne entre 8 et 10 % des enfants et en grande majorité des garçons (trois fois plus que les filles).

La dyslexie n'a **pas d'origine psychiatrique** et n'est pas causée par une déficience intellectuelle. Elle pourrait être d'origine génétique ou être due à une pathologie affectant le développement cérébral au cours de la grossesse.

Classification des dyslexies

La **classification de Boder**, la plus connue en matière de dyslexie, répertorie trois types de dyslexies différentes :

Classification de Boder				
Nom	**Répartition**	**En théorie**	**Difficultés**	**Conséquences**
Dyslexie dysphonétique (aussi appelée dyslexie phonologique, phonétique, ou linguistique)	Représente environ 60 % des dyslexies.	• Trouble phonologique. • Difficultés à associer un son à des lettres, ce qui pose des problèmes pour accéder au stade alphabétique. • La voie d'adressage	• À identifier les lettres, les syllabes et/ou les mots. • À décomposer un mot en lettres. • À lire des mots nouveaux ou peu	• L'enfant devine la plupart des mots. • Il peut lire mais en reconnaissant les mots qu'il a précédemment photographiés. • Le même mot peut être épelé de différentes façons

		(lecture automatique de mots familiers) aide à compenser un lexique orthographique assez pauvre (capacité à mémoriser de nombreux mots).	communs. • À épeler des mots inconnus. • À s'exprimer oralement. • À apprendre les tables de multiplication.	dans un même texte. • Il change des mots lors de la lecture.
Dyslexie dyséidétique aussi appelée dyslexie de surface (ou lexicale)	Concerne 10 à 30 % des dyslexiques. Cette forme de dyslexie n'apparaît jamais seule, elle s'accompagne toujours d'une dyslexie	• Trouble visio-attentionnel. • Difficulté de mise en place de la stratégie orthographique. • Seule la voie d'assemblage (utilisati	• À reconnaître les mots visuellement (l'enfant ne voit qu'une suite de lettres) car il les décompose	• L'enfant a une très bonne expression mais il lit de façon lente, laborieuse et saccadée. • Son orthographe est phonétique (éléfan, farmassi...)

	phonologique ou visuo-attentionnelle.	on de la lecture globale) est utilisée.	tous dès le début de l'apprentissage. • À voir le mot écrit dans sa tête. • À lire les mots « irréguliers » (ex : sept, chorale, femme...). • À épeler les mots « irréguliers » (ex : éléphant éléfan, château /chato, etc.). • À apprendre les tables	. • Il confond les mots qui se ressemblent graphiquement (ex : lame/larme, belle/balle...). • Il épelle difficilement certains mots « compliqués » (ex : spectacle/obstacle ; rein/reine, impotence /importance...). • Il est difficile d'apprendre une langue étrangère telle que l'anglais.

			de multiplication.	
Dyslexie mixte	Concerne 20 à 30 % des dyslexiques.	Elle combine un déficit dans les deux procédures avec une utilisation prédominante de l'assemblage.	• À traiter des sons. • À des troubles de la mémorisation des mots entiers.	• La lecture est lente. • La compréhension est difficile.

Il existe d'autres formes de dyslexies avérées non répertoriées par Boder.

Autres formes de dyslexies			
Nom	**En théorie**	**Difficultés**	**Conséquences**
Dyslexie motrice ou dyslexie du mouvement (dysnemkinésie)	Difficultés à mémoriser les mouvements permettant d'écrire.	• À distinguer les lettres à l'écrit seulement (ex : « B », « D », « P», la personne ne se rend pas compte si la lettre est écrite dans le bon sens). • À lire l'heure (horloge ou montre avec	• Ecriture et rédaction très laborieuses avec hésitation en écrivant les lettres. • Inversions des lettres et des chiffres. • Composition bien au-dessous du niveau de scolarité.

		des aiguilles). • À différencier la gauche de la droite, l'est de l'ouest, le bas du haut. • À écrire (trouver la séquence permettant de tracer les bonnes lettres ou les bons chiffres). • À s'organiser. • À énoncer clairement ses idées en parlant. • À apprendre les tables de multiplication.	• Mauvaise orientation. • Grandes difficultés à prendre des notes. • Calligraphie difficile. • Manque de coordination et d'ordre (oublie tout).
Dyslexie visuo-attentionnelle	• Trouble affectant l'attention nécessaire à l'activité de lecture. • L'enfant est perturbé par	• Inverse les groupes de lettres (« fragile » devient « fargile » ou « bras » devient « bar », etc.). • Omissions (« fagile »). • Ajouts. • Reformulatio	• Lecture hachée et incompréhensible. • dysorthographie et ratures. Hésitations et retours. • Vocabulaire limité.

	l'environnement (éléments distracteurs).	ns approximatives. • Sauts de lignes. • Peut confondre des lettres et des mots avec d'autres leur ressemblant étroitement.	

Dans la plupart des cas, la dyslexie fait suite à un trouble du langage appelé dysphasie.

Cependant, elle peut être aussi associée à d'autres troubles comme :

- la Dysorthographie (grandes difficultés orthographiques, on écrit par exemple « unabit » au lieu de « un habit ») ;
- la dyscalculie (trouble de la logique et de l'utilisation des nombres) ;
- la dyspraxie (troubles de la réalisation du geste) ;
- l'hyperactivité.

En tant que trouble de l'apprentissage, la dyslexie peut aussi être associée à des troubles émotionnels (troubles anxiodépressifs) ou du comportement.

Références bibliographiques :

André. J, (1992) : « A l'origine, la relation humaine », in *Cahiers pédagogiques*, La motivation, N° 300, janvier.

Aoussine. S, (2004) : «Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie ?», dans *Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques*, Université d'Oran Essenia, Faculté des Lettres, Langues et Arts Département des langues anglo-saxonnes.

Arfouilloux. J-C, (1975) : *L'entretien avec l'enfant. L'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin*, Privat.

Aumont, B., & Mesnier P-M., (2006) : *L'acte d'apprendre,* Paris : Edition L'Harmattan.

Bautier, E. (1995) : Pratiques Langagières, pratiques sociales, de la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris.L'harmattan.

Benmesbah. A (2007) : « Algérie, pénurie d'enseignants de français », Le français dans le monde, n°15 « état des lieux, le français dans les pays arabes. », Didactique des langues, pp : 316-322.

Bernard. M, (1991) : « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle », in *Lidil*, n°4, Grenoble.

Berthoud A .C ; Py. B., (1993) : Des linguistes et des enseignants, Berne : Editions scientifiques européennes.

Besche, G, (1976) : Avec mes oreilles et ma bouche, avec mes yeux, avec mes doigts, Ed de l'école.

Baltard. M, (1979) :"*Acte de parole*", Un niveau seuil pour les contextes scolaires", Conseil de l'Europe, Hatier.

Bogaards. P, (1998) : Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier.

Braun, A et al (1997) : Ecrire en Français .Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration, De Boeck Université.

Braun A, Forges G (1998) : Enseigner et apprendre la langue de l'école, De Boeck université.

Brougere, G : jouer/apprendre. Paris : economica anthropos, 2005. (Éducation).

Bruner, J. S. (1983-2004) : Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris. Presses universitaires de France.

Bruner. J, (1996) : L'éducation, entrée dans la culture, Paris, Retz.

Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues, « collectif »(2001) : *Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECR), Paris : Les Editions Didier

Calaque. É, (1997) : L'Enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives.- Grenoble : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles / Université Stendhal Grenoble 3.

Canale. M, Swain. M (1980) : Theoretical bases of communicative approche to language

Chomsky (2000) : Nouveaux horizons dans l'étude du langage

Cyr, P., (1996) : *Le Point sur... Les Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Québec: Les Éditions CEC.

Cyr, P. (1998) : Les stratégies d'apprentissage. Paris: Clé International.

Dabene. L, (1994) : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris Hachette.

Debanc, C-G et Plane, S (2004) : Comment enseigner l'oral à l'école primaire, Paris : Hatier.

De Boysson-Bardies, B. (2003) : Le Langage, qu'est-ce que c' est? Odile Jacob: Paris.

Defays. J.M, (2003) : *Le français langue étrangère et seconde*, Psychologie et Sciences Humaines : Pierre Mardaga

Diaz, F : « Prise en compte de l'âge, du développement de l'enfant, du cycle d'apprentissage » dans GERBEAU, C. (coord.), Des langues vivantes à l'école primaire, p. 150-155.

Dolz .J. & Schneuwly.B., (1998) : *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur.

Douaron, M et Véronique D (1987): "S'approprier une langue étrangère : Perspectives et Recherches" Paris, Didier Erudition.

Chnane-Davin. F, (1999/2000) : Mémoire, La Communication Orale Des Primo-Arrivants : Des Interférences De La Langue Maternelle Au Transfert Des Acquis Linguistiques Du Français Langue Seconde.

Favel, J-J., (2003) : « Quel avenir pour les langues à l'école ? », *Les langues modernes 3*, pp. 56-65 Paris : APLV.

Ferran, P., Mariet, F & Porcher, L, (1978) : *A l'école du jeu*, Bordas.

Fernald, M., (1989): « Intonation and communication intent in mother's speech to infants: is the melody the message? », *Child Development*.

Fougère, P., (1994) : « Les théories psychologiques du jeu », *Les langues modernes 2*, Paris : APLV.

Foulin J. N. Mouchon S, (2000) : Psychologie de l'éducation, Nathan.

Freinet, C., (1960) : *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.

Gallison .R, (1985) : D'autres voies pour la didactique des langues étrangère, Paris : Hatier

Gaonac'h, D (1991) : «Psychologie cognitive et apprentissage», *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Les Editions Didier.

Garabedian, M, (1996) : « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : Pourquoi ? Pourquoi faire ? », *Les Langues à l'Ecole*, un apprentissage ?, Actes du Colloque IUFM Dijon.

Girard, D., (1995) : *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*.

Goanach, D, (1987) : Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier-CREDIF. (Langue et apprentissage des langues).

Grandguillaume, G (1997) : « *Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb* ».

Grandguillaume.G, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, 1983.

Groux, D ; Porcher, L (1988) : L'apprentissage précoce des langues. PUF. (Que sais-je ?)

Hagege. C, (1996) : L'enfant aux deux langues, Paris, Odile Jacob.

Haydée. S, (2003) : L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire, in Chemins actuels n° 64, juin, pp. 9-14.

Hollec, H., (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive n° spécial du FLM* (février-mars).

Hymes, D (1984) : Vers la compétence de communication, Paris : Crédif-Hatier.

Jean. G, (1998) : La poésie, les enfants, l'école, Toulouse, SEDRAP.

Jakobson, R (1963) : Essais de linguistique générale, traduit de l'Anglais par Ruwet Nicolas, Paris, éditions de Minuit.

Klein, W (1989) : « L'acquisition de langue étrangère », A. Colin Editeur, Paris. (Traduit par C. Noyau)

Lahire. B, (1993) : Culture écrite, culture scolaire, Sociologie de l'≪ échec scolaire ≫ à l'école primaire ≫, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Leif, J., (1981) : *Le langage : nature et acquisition*, Paris : Editions ES.F.

Lucchini. S, Maravelaki. A , (2007) : Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité, Cortil-Wodon, EME et Intercommunications.

Matthey, M (1996) : « *Apprentissage d'une langue et interaction verbale* » Bern, Peter Lang S.A.

Meyer-Dreux, S : « Demain, nous commençons ! Remarques et questions pour mettre en place le comment ? » dans BAYON, G. et al., Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire.

Moirand, S (1990) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris Hachette.

Nuttin, J :(1980) : « *Théorie de la motivation humaine* », PUF.

O'NEIL, C, (1993) : Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères.- Paris : Didier, (LAL)

Orrechioni, C. K, (1990) : Les interactions verbales, Paris : Armand Colin

Perrégaux. C, De Goumoens C., Jeannot D., De Pietro J-F, (2002) : Education au langage et ouverture aux langues a l'école (EOLE), Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.

Piaget, J (1967) : *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.

Peyron. C-Bonjan (2005) : Les problèmes épistémologiques soulevés par la comparaison: champs, catégories et concepts.

Pollock J.Y., (1997) : Langage et cognition, Presses Universitaire de France

Puren. C, (1988) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : Nathan –clé International "coll. DLE ".

Reich, A et .Rost-Roth, M (1995) : « *Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des différences problématiques* » in Véronique, D et Vion, R :(1996) : *Des savoir-faire communicatifs*. Publication de l'université de Province.

Rondal, J.-A. et Comblain, A. (1999) : Comment le langage vient aux enfants? Labor: Belgique.

Searle, J.R (1972) : Les actes de langage, Essai de philosophie du langage, Paris, Hermann.

Sorez, H. (1995) : Prendre la parole. Paris : Hatier.

Steiner. J, « *Vers la compétence linguistique en pays étranger : le bilinguisme dans une perspective vygotskyenne* », Le Français dans le Monde, fév. - mars, pp.110-114, 1990.

Tabensky, A (1997): Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, L'Harmattan.

Tardieu, C. (2006) : Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Paris : ellipse.

Trevisse, A : « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère » AILE, N°1, 1992, pp87-1060.

Viau, R. (1999) : La motivation dans l'apprentissage du français. Canada : Renouveau Pédagogique.

Viau, R (1994) : « *La motivation en contexte scolaire* ». Québec : Éditions ERPI.

Veronique, D(1992): Recherche sur l'acquisition des langues secondes: états des lieux et perspectives, AILE, N° 1, Automne-Hiver.

Veronique, D et Vion, R (1995): Des savoir-faire communicationnels, Provence, Publication de l'Université de Provence.

Vygotski, L. (1997) : Pensée et langage. Paris : La dispute.