

Processus transpositionnels en apprentissage des langues. Apprendre à apprendre : une mise en activité intellectuelle

Laila KHATEF

Université Cadi Ayyad,
Faculté des Lettres et es Sciences Humaines- Marrakech

Les pédagogies traditionnelles se réduisent à une sorte d'« *entreprise d'imposition de savoirs prédigérés à des élèves qui fonctionnent comme de purs réceptacles* » (Zakaria, 2012 : 115) ; par opposition aux nouvelles méthodes tournées vers l'apprenant considéré comme un sujet capable de s'approprier la connaissance par lui-même. C'est dans cette logique que l'apprenant peut avoir accès à un apprentissage qui se construit au bout d'un questionnement, d'une découverte et d'une progression qui lui garantissent des possibilités d'appropriation.

Le présent travail se propose de discuter un certain nombre de procédés caractérisant l'enseignement/apprentissage, d'abord dans leur relation avec les processus transpositionnels, mais aussi par rapport aux représentations des apprenants et ensuite corrélativement aux postures à adopter par les actants du triangle pédagogique à savoir le formateur et l'apprenant.

Notre objectif est de démontrer que le développement des compétences d'apprendre à apprendre est une hypothèse de travail qui mérite d'être explorée du fait qu'elle inscrit le processus de l'apprentissage dans une démarche intellectuellement active menée par l'apprenant. Soulignons que nous abordons les questions de l'enseignement/apprentissage, en l'occurrence celui des langues, dans une optique pluridisciplinaire parce qu'il s'agit d'un processus très complexe qui implique des renvois à divers domaines de la connaissance humaine : culture, cognition, psychologie, neurologie, linguistique...

La transposition didactique : une intervention sur les contenus

L'ensemble des transformations opérées sur les savoirs accompagnant le savoir de référence dans son domaine de transmission préfigure les étapes de la transposition didactique. Il s'agit de processus très divers s'opérant par un travail de sélection sur les contenus d'apprentissage, passant par des phases de préparation où le formateur est appelé à mener un travail préalable de structuration et d'organisation des contenus d'apprentissage en suivant une démarche scientifique.

En effet, le travail du formateur se fait à deux niveaux, une intervention dans la préparation des apprentissages concernant les contenus et les modalités de leur transmission et un autre niveau, celui de la modification du comportement des apprenants. Cela présuppose un travail de la part de l'enseignant qui doit optimiser les programmes par un allègement et une adaptation à la réalité de la classe sous réserve que les objectifs du cours soient atteints et que les compétences soient acquises, il relève donc de la clairvoyance et de la compétence du formateur d'opérer les bons choix en matière de méthodes, de démarches et de modes d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant doit proposer son propre découpage du cursus de façon à fonctionner dans une progression sur l'année avec des objectifs à atteindre en vue de la construction du savoir.

Du savoir savant au savoir à enseigner

À cet égard, précisons qu'un premier niveau d'intervention est antérieur à celui-ci dans le processus de transposition ; il suppose un travail préalable sur le savoir savant, sur les besoins notionnels et sur l'identification des publics concernés par ces besoins. Cette étape est celle opérée lors de la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire. C'est-à-dire tout un ensemble de « *transformations adaptatives* » selon Chevallard (1985 : 39) effectuées à la fois sur « *un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée* » (Le Pellec, Marcos-Alvarez, 1991 : 40), mais aussi sur les savoirs « *décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...)* ; ces textes définissent des contenus, des normes, des

méthodes» (Audigier, 1988 : 14). Ces derniers renvoient plutôt aux savoirs à enseigner. Il s'agit en fait de toutes les transformations introduites sur des savoirs labélisés par la communauté scientifique ou les sources officielles.

Le long processus de transposition didactique est poursuivi par le formateur appelé à faire tout un montage dont le but est la construction d'un savoir adapté à la classe. Cette étape de la transposition est dite interne, car elle concerne la pratique propre à la classe où l'enseignant exerce un droit de cité. En effet, c'est lui qui par l'exploitation des outils mis à sa disposition (manuels, guides, supports...) met en place des schémas d'apprentissage à travers des activités, des tâches, des exercices... assurant ainsi la transition entre deux types de savoirs : le savoir à enseigner déterminé et validé par les programmes officiels et le savoir enseigné, celui reconstruit par l'enseignant lui-même. En quoi consiste donc ce travail de reconstruction ?

Du savoir à enseigner au savoir enseigné

Il s'agit en premier lieu de transformer les contenus d'apprentissage en matière accessible aux apprenants ; pour ceci, il faut proposer un découpage du cursus qui fonctionne dans une progression sur l'année. Précisons à cet égard qu'un séquençement des enseignements est déjà proposé dans le manuel scolaire. Néanmoins, l'enseignant intervient généralement sur cet agencement et propose son propre plan de l'ensemble du cours selon le public visé par les apprentissages.

En outre, un apprentissage accessible est aussi un apprentissage qui a du sens pour les apprenants ; notamment, ces derniers doivent être en mesure de suivre le cours dans un cheminement clair, intéressant et attractif. C'est dans ce sens que le vrai travail à faire en classe est celui d'engager les apprenants dans un véritable parcours de mise en activité intellectuelle (nous y reviendrons plus tard quand nous aborderons le problème de la transposition comme intervention sur les postures). Cela repose sur une bonne construction de la séance de cours intégrant des moments variés, intéressants et bien agencés.

Un cours commence généralement par une phase introductive de découverte (d'amorce ou d'accroche) suivie d'un moment de mise en activité des apprenants (individuellement ou en groupe) ou de mise en

autonomie par un travail sur des documents. C'est une étape importante qui engage ces derniers dans une démarche explorative expérimentale les détachant du mode énonciatif classique qui est généralement une source d'ennui. Enfin, pour donner du sens à ce qui a été entrepris pendant la séance, le cours se termine généralement par une sorte de synthèse qui replace les éléments investis dans l'ordre général du cours et qui servira de base à la production du support écrit référant au cours.

Le travail entrepris à cette phase de la transposition didactique est crucial parce qu'il permet d'optimiser le passage d'un savoir enseignable au stade de savoir approprié, l'intérêt d'un apprentissage étant surtout son pouvoir de modification du comportement humain.

La transposition didactique : une intervention sur les postures

Le deuxième niveau d'intervention qui caractérise le travail transpositionnel de l'enseignant est celui qui concerne la modification des postures de l'apprenant. Soulignons tout d'abord que la transposition n'est pas seulement un travail sur les contenus d'apprentissage. C'est un processus beaucoup plus global qui concerne les trois pôles du triangle pédagogique : le savoir, le formateur et l'apprenant. Néanmoins, les différentes réformes et réflexions sur le système éducatif se réduisent à des rafistolages de programmes et de méthodes centrés sur les contenus d'apprentissage.

Si l'apprentissage est une modification du comportement des apprenants, pour se faire, cette modification devrait être centrée sur ceux qui en sont les sujets. Qui sont donc ces apprenants qui doivent être au cœur de la transposition didactique ?

L'école : un lieu de socialisation

L'apprenant est le récepteur du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, il a ses propres représentations sur l'école et sur le savoir, il a généralement développé et très précocement des formes d'appréhension vis-à-vis de l'école qu'il peut traîner le long de son parcours scolaire. L'apprenant est aussi un individu qui a une identité, une vie et un profil social ; tout cet univers, il le ramène avec lui à l'école. Ainsi, l'école est un carrefour de rencontres entre plusieurs individualités dont elle est censée assurer la socialisation. Là est un premier degré de travail sur le comportement dont le but est

d'apprendre à l'apprenant que l'école est un espace de vie avec un système de règles qui sont identiques pour tous. Ces règles sont là pour gérer la différence des uns par rapport aux autres.

L'école : un lieu de valorisation

Le travail sur les postures renvoie également à la concordance entre les contenus d'apprentissage avec l'environnement des apprenants, leur expérience du monde, leurs conditions de vie... En effet, la construction de raisonnements logiques découle d'un rapport concret avec la réalité. Notamment, pour être assimilé un savoir doit être compréhensible et pour être compréhensible, il doit correspondre à la réalité de l'apprenant¹. Ainsi, le contenu d'apprentissage contextualisé permet de construire des connaissances nouvelles à partir de celles déjà acquises par les apprenants. Ce qui est une forme de valorisation des capacités des élèves qui manifestent un profond besoin de reconnaissance, ils fonctionnent à l'affectif et sont en permanente recherche de valorisation jouant le rôle d'un moteur du désir de faire mieux.

Sur un autre plan, le travail sur les postures est aussi une occasion d'inciter l'apprenant à prendre part à son apprentissage par une participation active qui est concordante avec l'attitude du formateur préconisant des phases de mise en activité et de mise en autonomie lors des séances de cours ; le but étant d'embarquer l'apprenant dans une démarche active, participative et constructive où il prend part au processus transpositionnel.

La démarche active

C'est une démarche qui correspond à la dernière étape de la transposition didactique, celle qui place l'apprenant au cœur de ce processus parce que construire un savoir c'est respecter la correspondance entre le mode d'appréhension du monde (apprenant) et l'ordre des connaissances enseignées (contenus et modalités d'apprentissage), ceci d'une part. D'autre part, un séquençement et une progression adaptés des savoirs permettent d'instaurer chez

¹ - Un mémoire de fin d'études encadré en 2005 sur les difficultés d'apprentissage en milieu rural faisait état de notions inaccessibles figurant dans le manuel scolaire comme la notion d'anniversaire pour des élèves de 6^{ème} originaires d'Agdz (région de ouarzazate).

l'apprenant de la distance par rapport au savoir déclaratif et là réside la compétence. En effet, on apprend parce qu'on est en mesure de comprendre et de s'approprier le savoir objet de l'apprentissage. Autrement dit, dans un modèle transmissif, les capacités cognitives de l'élève dans les processus d'apprentissage sont suspendues, ce dernier est considéré comme un sujet qui empile des informations pour avoir une tête bien pleine.

En outre, la démarche active s'appuie sur un cheminement partant des connaissances préalables des apprenants en les confrontant à de nouvelles situations pour découvrir d'autres notions.

La démarche active en apprentissage des langues

L'enseignement/apprentissage des langues vise la connaissance des structures et des mécanismes fondamentaux présidant à la construction des compétences langagières des élèves. Sachant qu'une langue est un outil de communication, ces élèves sont appelés, dans un premier stade, à savoir lire et écrire puis dans un second temps, à comprendre les régularités du fonctionnement de la langue enseignée/apprise, et ensuite à produire les énoncés corrects correspondant aux différentes situations de communication dans cette même langue.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Les mécanismes d'apprentissage de la lecture varient selon le type de situation d'apprentissage ; c'est-à-dire que dans le cas où l'apprenant apprend à lire dans sa langue maternelle, cela consiste pour lui à « *prendre conscience des structures du langage oral* [qu'il maîtrise déjà] *afin de les mettre en rapport avec le code visuel des lettres* [de cette même langue] (Dehaene, 2011 : 26). Alors que pour le cas où l'apprentissage concerne une langue seconde ou étrangère, le mécanisme prend une autre configuration. Il s'agit pour l'apprenant d'intérioriser un système graphique/visuel à mettre en correspondance avec des sonorités n'ayant pas de référents dans sa mémoire langagière. Cela veut dire que dans le premier cas, l'assemblage des sonorités signifiées par les graphèmes renvoient à des entités ayant du sens pour lui, mais dans le deuxième cas cet assemblage, outre ses éventuelles différences articulatoires avec la langue maternelle², ne

²- Un enfant/apprenant arabophone ou amazighophone aura du mal à réaliser/intérioriser facilement certaines voyelles du français comme [ɛ] et [y] n'existant pas

renvoie à aucun sémantisme. Ainsi, dans un dispositif appuyant l'apprentissage sur des acquis préalables, la progression proposée par le formateur dans l'apprentissage des sons d'une langue se doit d'être adaptée au type d'apprenants. Soulignons que même pour le cas des natifs, les problèmes d'opacité orthographique caractérisant certaines langues comme l'anglais ou le français impliquent des ordres d'apprentissage des graphèmes spécifiques respectant la fréquence, la régularité et la simplicité³. Dehaene compare l'enfant qui apprend à lire à un décrypteur et l'écriture à un code secret qui permet de saisir des régularités sons/syllabes/mots dans des formats graphiques. Aussi, pour être un bon décrypteur doit-il être en mesure d'opérer correctement les correspondances sons/graphèmes qui ne vérifient pas toujours une régularité constante. D'où l'intérêt d'un apprentissage de la lecture basé sur la phonétique où chaque son est représenté par un seul graphème de l'alphabet phonétique international évitant ainsi les risques de devoir effectuer des circuits complexes pour faire correspondre une forme graphique à un son. On répète toujours à un enfant qui apprend le français que « *ef* » + « *a* » se lit « *fa* » ce qui est complètement faux ; logiquement, cela correspond plutôt à « *efa* » alors que le « *fa* » est plutôt un « *f* » + « *a* », seul l'alphabet phonétique permet de rendre compte de cette régularité. Le même cas de figure se présente pour l'arabe ou l'amazighe ; nous avons tendance dans les classes à répéter aux élèves que « *faa'* » + *fatha* (correspondant à *a*) et « *Ḥ yaf + o (a)* » se lisent « *fa* », ce qui est complètement erroné, car cela correspond respectivement à « *faa'a* » et « *yafa* ». De telles configurations pourraient générer des situations où l'apprenant fait un effort supplémentaire, celui de basculer vers le stock des irrégularités mémorisées afin de construire des automatismes pour une lecture autonome.

dans sa langue maternelle, comme son correspondant japonais aura du mal à réaliser le son [r] qui n'existe pas en japonais.

³- « L'analyse de la langue française montre que certains graphèmes sont prioritaires soit parce qu'ils sont très fréquents, ou parce que leur correspondance avec un phonème est absolument régulière. Il est donc logique de les apprendre en premier [...] d'autres graphèmes, au contraire, sont plus rares, plus complexes, moins réguliers. Pensons à la lettre c, par exemple, dont la prononciation est tantôt dure (dans « car »), tantôt douce (dans « chat ») ». (Dehaene, 2011 : 75).

Dans le même sillage, l'apprentissage de la lecture basé sur des correspondances établies dans le cerveau des apprenants sur fond phonétique peut évoluer dans une logique syllabique, c'est-à-dire que les correspondances graphème/phonème peuvent être étendues à la syllabe et ensuite aux mots. Le décryptage, ainsi conçu, va dans une progression qui, à chaque étape, tire parti des acquis des apprenants pour construire d'autres compétences.

L'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire

Généralement, un programme d'apprentissage a pour but de donner un sens global aux apprentissages, car les connaissances sont plus facilement assimilées par les élèves quand ces dernières paraissent signifiantes pour eux. Nous référons à cet égard au concept de tâche qui clôture une séquence en cours de langue connu dans les pratiques de la classe chez les anglo-saxons. Il correspond à un ensemble d'actions exercées dans/sur un environnement pour répondre à un besoin, à une nécessité ou à un but qu'on s'est fixé. Ces tâches émanent de situations d'apprentissages où l'apprenant est placé pour agir comme un acteur social (faire une interview en jouant, à tour de rôle, au journaliste et à la personnalité interviewée, analyser une scène de crime en jouant le rôle de la police scientifique, préparer un entretien d'embauche, ...). Leur rôle dans le cours de langue est d'inviter les élèves à utiliser tout l'agrégat linguistique de la séquence étudiée (tournures de phrases, temps grammaticaux et vocabulaire) dans des contextes réels simulés.

Notons que l'outil tâche (appelé aussi tâche finale) fonctionne comme un exercice réel en vue de développer des compétences en relation avec le savoir-faire et le savoir-être. En effet, ces mises en situations engagent des capacités verbales et d'autres non-verbales des apprenants qui créent à partir desdites situations des espaces de communication actionnelle. Ces exercices de tâche finale illustrent parfaitement les thèses piagésiennes quant à la construction de la connaissance humaine considérée comme une résultante d'une série d'interactions entre l'individu et le milieu. Dans une telle perspective, le sujet apprenant est acteur de son propre apprentissage.

Apprendre à apprendre. L'organisation de l'espace/classe

Nous avons évoqué plus haut le travail sur les postures qui accompagnent le processus de la transposition didactique. Il s'agit d'une modification à opérer sur les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant en ce sens que le premier délègue quelques-unes de ses tâches au premier. En effet, l'élève associé à l'organisation de la vie de classe change sa représentation de l'école en général ; ce n'est plus un lieu de contrainte mais un espace d'expression. Notamment, un partage de rôles⁴ entre les élèves de la même classe, entre des facteurs (assurant la communication entre enseignants ou avec la direction), des distributeurs de documents (en classe), des secrétaires, des chefs de groupes, des responsables des matériels de sport et d'art, des effaceurs de tableau, renforce le sentiment d'appartenance à une structure organisée et démocratique où les rapports horizontaux entre pairs sont aussi important que ceux verticaux régissant la relation enseignant/élèves. En plus, le fait de donner des appellations aux différents métiers en valorise les tâches et augmente le volontariat des élèves à y prendre part.

D'un autre côté, cette organisation donnée à la vie de classe reconforte chaque élève dans son sentiment d'acteur au sein de la classe et par conséquent permet d'atténuer les appréhensions vis-à-vis de la classe voire l'école comme un lieu de privation ou de séquestration sans lui enlever le caractère d'espace d'apprentissage de la discipline constructive et participative.

Outre l'organisation de l'espace classe comme une structure, où chacun participe et agit avec les autres, la construction d'un univers permettant que les capacités et les potentialités de chacun peuvent s'exprimer est une configuration qui ne peut qu'être bénéfique à ce que nous considérons comme un pilier central dans l'apprentissage : la compétence d'apprendre à apprendre.

L'appropriation

On ne peut réduire l'enseignement/apprentissage à une simple accumulation d'informations, il s'agit d'un processus complexe dont résulte un système de connaissances organisées passées au filtre de l'appropriation. Schématiquement, c'est l'apprenant lui-même qui par

⁴ - Cela renvoie à la pratique des métiers par exemple dans les écoles en France.

son activité construit son savoir ; il n'est plus un élément passif chargé de recevoir des connaissances dispensées par l'enseignant. Dans cette logique, L'apprentissage c'est la modification du comportement humain après un enseignement du fait de l'intégration de nouveaux schémas sur l'expérience du monde. Cela occasionne une prise de distance par rapport aux représentations initiales et amène l'élève à développer la capacité de construire ses propres découpages de l'expérience du monde. Rogers considère à ce propos que « *le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* » (Roger, 1984 : 152).

De plus, l'apprenant mobilise des mécanismes mentaux très complexes dans sa démarche d'appropriation du savoir, ce qui implique que la préoccupation pédagogique investisse des domaines s'occupant du fonctionnement mental de l'individu en situation d'apprentissage. Dehaene qui a longuement exploré les pistes des neurosciences et leur relation avec la cognition soutient dans l'introduction de son livre dédié à l'apprentissage de la lecture que l'« *objectif précis [de ce livre est] que les connaissances scientifiques sur les neurosciences cognitives (...) soit diffusées et mises en pratique dans les écoles (...) les enseignants sont les premiers experts de la dynamique de la salle de classe, mais ils doivent aussi devenir experts de la dynamique cérébrale* » (Dehaene, op.cit., p. 10).

Cela sous-entend que l'apprentissage engageant des gestes mentaux très complexes doit être appréhendé avec une approche pluridisciplinaire incluant des domaines d'activités connexes à l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à l'esprit ; en d'autres termes tout ce qui se rapporte à la cognition, à savoir le langage, la mémoire, le raisonnement, la coordination des mouvements, la perception, l'attention, la motricité mais aussi les émotions, car le raisonnement et la prise de décision en sont impactés.

Néanmoins, de telles attentes du système éducatif doivent s'accompagner d'une prise de conscience du rôle important du formateur. De ce fait, il doit bénéficier d'une prise en charge au niveau de sa formation qui perfectionne ses capacités de préparation du matériel nécessaire et adéquat pour solliciter l'engagement cognitif et affectif de ses apprenants.

En effet, si l'enseignant change sa posture de dispensateur de savoir dans un cadre transmissif vers une posture d'accompagnateur dans une conception constructiviste, voire socio-constructiviste⁵, il est en mesure d'acheminer ses élèves vers une démarche intellectuellement active vérifiant un comportement actif conscient. Schématiquement, « *le développement cognitif de l'enfant se produirait dans le contexte des interactions avec une personne plus compétente qui structure l'environnement et guide l'activité de résolution des problèmes* »⁶. Ainsi, les attitudes respectives de l'enseignant et de l'apprenant se trouvent corrélativement modifiées parce qu'elles évoluent dans un environnement avec une tonalité participative.

Conclusion

Les problèmes relatifs à la transposition didactique portent l'empreinte de la complexité caractéristique du « *contrat didactique* »⁷ qui établit les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant résultant de leurs interactions en classe. D'une part, « *le professeur doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits et d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive* »⁸. C'est ce que nous avons caractérisé comme une intervention sur les postures dans le processus transpositionnel. Notons qu'une telle intervention n'est efficace que si le formateur en question bénéficie d'une formation solide lui assurant les moyens nécessaires afin de mettre ses apprenants sur le chemin d'un parcours cognitif autonome. Il est donc essentiel que la question « *comment apprend-on ?* » soit au cœur des préoccupations des spécialistes de la transposition didactique.

⁵- Le constructivisme de Piaget considère la construction de la connaissance comme le résultat d'un processus d'interaction entre le sujet et le milieu ce qui conduit à la génération un système de connaissances organisées. Les continuateurs de Piaget intègrent la composante sociale dans cette construction de la connaissance en considérant que les échanges interpersonnels peuvent engendrer des progrès cognitifs sur la base de création de conflits sociocognitifs.

⁶- Desmet, H., Pourtois, J.P. (2015), *L'éducation postmoderne*, P.U.F., Education et Formation, Paris, p. 23.

⁷- Brousseau, G. (1980), *L'échec et le contrat*, Recherches, 141, p. 127.

⁸- Paun, E. (2006), « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 22, no. 2, p. 8.

Références bibliographiques :

AUDIGIER, F., 1988, « Savoirs enseignés - savoirs savants », dans Actes du colloque : *Savoirs enseignés - savoirs savants*, Paris, INRP, 1988, pp. 13-15.

BROUSSEAU, G., 1980, « L'échec et le contrat », *Recherches*, 141, pp 177-182.

CHEVALLARD, Y., 1985, *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

DEHAENE, S., 2011, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.

DESMET, H., POURTOIS, J.P., 2015, *L'éducation postmoderne*, P.U.F., Education et Formation, Paris.

LE PELLEC, J. et Marcos-Alvarez, V., 1991, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Hachette-Education, coll. Ressources Formation, Paris.

PAUN, E., 2006, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, Vol. 22, n° 2, pp. 3-13.

PIAGET, J., 1988, *Psychologie et Pédagogie*, Gallimard, Folio/Essais, Paris

ROGER, C., 1984, *Libertés pour apprendre*, Bordas/Dunod, Paris.

ZAKARIA, H., 2012, *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*, La dispute, Paris.