

**L'apport et les limites des références théoriques dans la
constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant
apprenant une L. 2 à l'école : une gageure didactique ?**

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. L'apport et les limites des références théoriques dans la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L. 2 à l'école : une gageure didactique ?. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2004, pp.137-155. hal-02053075

HAL Id: hal-02053075

<http://hal.univ-reunion.fr/hal-02053075>

Submitted on 1 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'APPORT ET LES LIMITES DES RÉFÉRENCES THÉORIQUES DANS LA CONSTITUTION DE L'INCONSCIENT COGNITIF CHEZ L'ENFANT APPRENANT UNE L. 2 À L'ÉCOLE : UNE GAGEURE DIDACTIQUE ?

Yvon ROLLAND

Université et IUFM de la Réunion

Résumé. – Des définitions nous amènent à poser le problème de la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L2 à l'école. Les fondements théoriques vont-ils nous aider à mieux répondre aux enjeux didactiques ? Les phénomènes d'identification propres aux jeunes élèves en quête d'identité et la mise en place de dynamismes structurants relevant de connaissances universelles, le problème du développement cognitif indépendant de l'acquisition innée, le lien étroit entre cognitif et linguistique sont autant de données pertinentes. Nous constatons un fort degré de variabilité de l'inconscient cognitif de l'enfant. La dimension intuitive propre à l'enfant doit aussi être prise en compte. Les apports théoriques traditionnels sont indéniables mais marquent aussi certaines limites. C'est avec l'éthologie et la neurobiologie que nous pouvons élargir les fondements prenant davantage en compte la spécificité de l'enfant. L'éthologie prend appui sur l'expérience antérieure et l'affectivité. Avec la neurobiologie, nous constatons que l'inconscient sera d'autant plus construit que la dimension affective joue un rôle déterminant.

Abstract. – Definitions lead us to wonder how the cognitive unconscious of a child learning a SL at school builds up. Will theoretical references allow us to determine specific processes? Children's identification problems, the building up of structuring dynamisms based on universal knowledge, having an innate linguistic acquisition system separate from the cognitive development, the close link between the cognitive and the linguistic dimensions are interesting data. The child's cognitive unconscious is based on a great degree of variability. Children's intuition should also be taken into account. There are limits to the traditional theoretical references. Ethology stresses the importance of past experiences and emotions. Neurobiology pinpoints the influence of the child's affective dimension over the cognitive unconscious.

Lorsque nous tentons de nous souvenir de nos années passées dans le système éducatif, ce qui nous vient à l'esprit est ce que nous avons appris, et surtout comment nous l'avons vécu. Il serait nécessaire de définir le domaine du cognitif, qui « a trait à la connaissance. Par extension, le cognitif s'emploie parfois pour exprimer des systèmes d'apprentissage où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend » (Narcy, 1990, p. 266).

La notion d'inconscient cognitif est, de ce fait, assez difficile à cerner : elle appartiendrait au « domaine de la connaissance, de la perception et de l'action » (Buser, 1998, p. 114). Elle peut concerner à la fois la connaissance acquise qui devient inconsciente ou les processus d'apprentissage dont une partie est inconsciente, mais qui est susceptible de devenir consciente dans le cadre de la réflexion avancée dans la deuxième partie de la définition. Ce domaine inconscient est lié à la perception, celle-ci relevant du contexte de l'apprentissage. L'inconscient cognitif est primordial en didactique des langues, car il conditionne en partie l'apprentissage de la langue étrangère chez l'enfant scolarisé. Mais comprendre et faire une synthèse des paramètres constitutifs de l'inconscient cognitif relève d'une gageure didactique.

L'objectif de cet article est de tenter de mesurer les apports, mais aussi les limites de différents fondements théoriques sur la constitution de l'inconscient cognitif de l'élève. L'enfant ne témoigne-t-il pas de processus cognitifs qui lui sont propres ? La dimension affective qui le caractérise est-elle la même que chez les autres apprenants plus âgés ? Celle-ci n'influence-t-elle pas l'inconscient cognitif à plus ou moins long terme ? Ces questions émanent de la recherche en didactique qui tente de mieux comprendre les processus d'apprentissage chez des enfants au profil psychologique spécifique. De nouveaux champs scientifiques ne vont-ils pas nous permettre de mieux cerner un domaine particulièrement complexe ?

- Nous allons mesurer les apports de plusieurs champs scientifiques théoriques.

- Ces fondements théoriques traditionnels sont importants, mais révèlent certaines limites qui ne permettent pas de répondre aux questions posées par la didactique théorique, notamment au sujet du profil spécifique du public d'enfants.

L'éventail élargi des champs scientifiques ne va-t-il pas permettre d'apporter des éléments complémentaires plus tangibles ?

L'éthologie ou l'étude des comportements se penche aussi sur le phénomène inconscient et prend en compte l'expérience antérieure, et davantage encore le poids des émotions.

La neurobiologie nous conduira à l'intelligence émotionnelle, aux processus mnésiques et à la pré-conscience cognitive, qui apporteront, peut-être un certain nombre de réponses intéressantes aux didacticiens.

1. Les apports scientifiques des fondements théoriques traditionnels

Si la psychanalyse est souvent citée pour ce qui est de l'inconscient. Son champ d'action semble se situer aussi, pour l'école freudienne, au niveau de l'identification de l'enfant à son maître.

1.1. L'identification freudienne

Il faut constater l'apport de la pensée freudienne sur la linguistique et la psychologie. Expliquant l'origine sexuelle du symbolisme des rêves enfantins par les besoins sexuels qui auraient joué un rôle important dans la naissance et le développement de la langue dans l'humanité primitive, S.D. Freud précise que les premiers sons articulés auraient servi à communiquer des idées ; le développement ultérieur des racines de la langue aurait accompagné l'organisation du travail, les travaux étant effectués en commun avec des mots répétés de manière rythmée. Ces données linguistiques et psychologiques freudiennes sont intéressantes dans la mesure où elles font partie de paramètres scientifiques que l'on retrouve en didactique des langues.

Ce qui ressort nettement, c'est l'importance de la phase infantile dans l'inconscient : « L'inconscient de la vie psychique n'est autre chose que la phase infantile de cette vie » (Freud, 1982, pp. 194-195). Le poids de l'enfance conditionne l'enfant comme l'adulte pour le reste de la vie. Parallèlement, S.D. Freud prend en compte la dimension affective puisque le fondement même de son approche de l'inconscient obéit au principe de désir et de plaisir. Cette approche freudienne a aussi beaucoup influencé les psychologues étudiant les phénomènes d'identification, beaucoup plus marqués chez des enfants ou adolescents en quête d'identité. Stengel (1939) explique le désir inconscient, chez des enfants, de ressembler à quelqu'un d'autre, et l'associe à une assimilation d'un *ego* à un autre, ce qui aboutit à une imitation de l'un à l'autre : comme un enfant qui imite son père et dont l'*ego* est modifié en fonction de ce dernier, l'élève chercherait à s'identifier à l'enseignant (Singleton, 1989, pp. 192-195). Certes, l'adulte peut aussi chercher à s'identifier à quelqu'un d'autre, mais la quête d'identité touche davantage l'enfant immature. Il est intéressant de noter le lien étroit entre la maturité

identitaire et linguistique. La dimension phonologique de l'apprentissage est intimement liée à des problèmes d'identité :

« La prononciation étant l'aspect le plus difficile de l'acquisition d'une langue étrangère, ses implications dans la personnalité de l'apprenant sont beaucoup plus profondes que n'importe quel autre aspect d'une langue » (Krashen, 1988, p. 35.)

Dans le domaine de la phonologie, nous pouvons concevoir une certaine supériorité de l'enfant sur l'adulte dont la personnalité plus aboutie et plus mûre peut gêner l'apprentissage. Ces données sont intéressantes, car le phénomène d'identification explicité par Stengel serait peut-être amplifié par les nombreuses répétitions et les gestes de l'enfant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Reproduire des sons (utilisation de « virelangues », *tongue-twisters*), un rythme (mémorisation de comptines et de « chants »), une intonation, faire le même geste, mimer comme « le maître » fait partie du vécu scolaire de chaque écolier qui se voit encouragé, félicité si la production se rapproche du modèle donné.

Pour les chercheurs didacticiens, l'étude de la motivation passe parfois par une dimension psychanalytique enseignant-élève qui, si elle est souvent occultée parce que difficile à analyser, risque, selon Houssaye (1992), de « ressurgir lorsque la vague cognitiviste élève-savoir sera épuisée ». Ceci est d'autant plus vrai pour l'apprentissage d'une langue étrangère, très marqué par la personnalité de l'enseignant et par les processus d'imitation et d'identification inconscients chez l'enfant. Guiora (1972, in Singleton, 1989, p. 33) avance l'idée d'un développement de l'*ego* enfantin lié à l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui reviendrait à dire que, par les représentations de soi qui changent, l'enfant en arriverait presque à prendre une nouvelle identité. La dimension cognitive de ce dernier se construirait sur ces processus identitaires inconscients. Un des processus les plus faciles à entrevoir est l'enthousiasme créé par l'adoption d'un prénom anglais à la prononciation spéciale au début de l'apprentissage : ce prénom provoque un déclic chez l'enfant qui s'ouvre volontiers à quelque chose de nouveau. Il faut, bien sûr, laisser l'enfant choisir son prénom et ne pas le lui imposer.

L'approche psychanalytique freudienne prend appui sur la personnalité de l'enfant en quête d'identité et, de ce fait, la notion d'inconscient revêt une importance toute particulière pour la dimension cognitive. La corrélation entre la personnalité et l'identification est intéressante. Mais la prise en compte du refoulé qui caractérise les études freudiennes est mise à mal par les psycholinguistes. En est-il de même avec les études jungiennes ?

1.2. L'inconscient collectif jungien

L'approche psychanalytique jungienne ne part pas des mêmes fondements liés au plaisir, au désir et au refoulement, mais du symbole qui représente ou suggère quelque chose derrière l'immédiate apparence.

Le rôle du symbole est de décrire des archétypes qui reflètent des structures universelles ou « archétypes métaphoriques représentant des stades de l'évolution humaine » (Mills & Crowley, 1986, p. 37). Le pouvoir des symboles vient de leur énergie psychique, car ils rappellent une réponse émotionnelle, un sentiment que l'on trouve en soi. Jung insiste sur le fait que les symboles sont « images » et « émotions » en même temps. Les archétypes sont des

« virtualités créatrices, des dynamismes structurants du psychisme humain dont l'ensemble forme ce que Jung appelle l'inconscient collectif, qui s'étend au delà de cet inconscient personnel, car il est formé de dynamismes qui sont le fond commun de l'humanité toute entière » (Von Frantz, 1970, pp. 11-12.)

Il s'agit là du langage des contes, histoires pour enfants, ou *storytelling*, très en vogue au primaire, notamment. « Little Red Riding Hood » illustrera les problèmes de liens œdipiens inconscients amenant la petite fille à s'exposer dangereusement aux tentatives séductrices du loup. « Sleeping Beauty » permettra aux adolescents en herbe de ne pas s'inquiéter d'une période d'inactivité qui n'empêche pas les choses de continuer à évoluer. « Goldilocks and the three Bears » est une mise en garde invitant l'enfant à respecter la propriété et la vie privée d'autrui. Cette approche psychanalytique est tout aussi intéressante, car elle met en exergue l'impact des connaissances du domaine cognitif, des connaissances plus universelles qu'individuelles, certes, mais qui façonnent inconsciemment l'enfant à long terme. Bien que différente de l'approche freudienne, elle prend toutefois aussi en compte une dimension affective propre à l'enfance.

Ces données psychanalytiques sont incontournables car certains pensent que « les processus mentaux inconscients du cognitivisme ne peuvent être ramenés à la conscience sans l'appel à la psychanalyse » (Varela *et alii*, 1993, p. 86). L'inconscient se construit dès l'enfance, ce qui est déterminant pour les phénomènes d'identité, d'acquisition linguistique, mais aussi de dynamismes structurants importants pour le psychisme et pour les processus cognitifs. Cette approche jungienne vient compléter celle de Freud, mais n'est malheureusement pas étayée d'exemples précis liés aux processus cognitifs de l'enfant apprenant une langue étrangère à l'école.

Les fondements linguistiques ou psychologiques sont-ils également incontournables ?

1.3. L'innéité

Chomsky avance son système inné d'acquisition, indépendant du développement cognitif de l'enfant. La langue est grammaire et on insiste sur la « structure profonde » dans le traitement du langage (Caron, 1989, chapitre 1). La phonologie générative met l'accent sur la représentation abstraite, tacite et inconsciente des sons de la langue maternelle, qui ne peut qu'influencer l'acquisition des phonèmes de la langue étrangère. Les structures spécifiques aux acquisitions linguistiques relèvent de l'innéité. S.D. Krashen (1989) distingue l'apprentissage relevant du conscient et l'acquisition qui, elle, relèverait de l'inconscient. Il y ajoute, par sa théorie du filtre affectif, l'importance d'une ambiance affective positive pour éviter des blocages. Mais ce filtre ne serait pas opérationnel chez les enfants de moins de douze ans, ce qui impliquerait des facilités chez ces derniers par rapport aux apprenants plus âgés. Cette approche est intéressante dans la mesure où la notion d'inconscient fait partie intégrante des postulats du départ, à savoir innéisme, représentations linguistiques et acquisition. Cependant, l'innéisme chomskyen sépare le système d'acquisition inné du développement cognitif de l'enfant. Il est aussi remis en cause par la psychologie cognitive.

1.4. Le constructivisme

La psychologie cognitive contredit l'innéité. Pour Piaget et le constructivisme, il existe une liaison étroite entre le développement cognitif et le développement linguistique relevant de structures biologiques. L'inconscient cognitif ne prend donc pas la même résonance chez Chomsky et chez Piaget, puisque la notion même d'innéité des mentalistes suppose un clivage avec le développement cognitif. De sept à douze ans, l'enfant atteint « le stade des opérations intellectuelles concrètes avec un début de logique, des sentiments moraux et sociaux de coopération » (Piaget, 1987, p. 14). Mais l'élève de cycle 3 qui apprend l'anglais se trouve dans une période transitoire (huit-dix ans) : les notions de conscient et d'inconscient s'avèrent ici spécifiques, dans un contexte marqué par une certaine part d'immaturité sur le plan cognitif, notamment. D'où la nécessaire intégration d'éléments très concrets dans la vie de la classe (objets, accessoires, affichettes, posters, documents vidéo, mais aussi gestes expressifs, mimiques, etc.). Piaget a néanmoins négligé l'influence du contexte social dans l'apprentissage intuitif. Cette donnée est beaucoup plus approfondie chez les constructivistes d'obédience sociale, impliquant l'imitation et la facilitation sociales, comme le démontrent A. Bandura et L.V. Vigotsky. R. Ellis (1994, p. 556) insiste sur la prédominance de stratégies sociales et interactives chez les enfants par rapport aux adoles-

cents et aux adultes. L'influence relationnelle de l'enseignant et des autres enfants du groupe-classe est primordiale pour un apprentissage basé sur la communication et les échanges. La remise en cause de postulats d'une approche cognitiviste pure et dure s'accompagne d'une reconnaissance de diverses formes d'apprentissages formels (objectifs linguistiques précis) et informels (utilisation du *classroom English* de communication). L'apprentissage de l'anglais suppose un certain nombre d'opérations mentales, la perception, la segmentation, l'interprétation, la conception, la structuration, la formulation, l'articulation (Narcy, 1990, p. 20). Le cheminement se fait de l'intuition à l'analyse tandis que la motivation ne peut être raisonnée (Narcy, 1990, p. 52). Cette étude psychologique ne serait pas complète sans une prise en compte des styles cognitifs de l'apprenant. Ceci concerne la définition du terme « cognitif » au sens large. J.-P. Narcy (1990, pp. 111-112) cite E.M. Hatch qui prend appui sur Reinert, pour qui

« le style cognitif d'un individu est la façon dont cet individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible ; cette programmation neurologique implique que certains synapses fonctionnent plus vite que d'autres, que certains cheminements nerveux soient plus facilement disponibles chez certaines personnes que chez d'autres ».

Certains enfants seront plus verbaux (les bavards), imaginatifs (les rêveurs), impulsifs (les agités), auditifs (les sensibles), visuels (les observateurs), kinésiques (les physiques), ce qui aura des incidences sur la précision, la logique, la dimension relationnelle, la rapidité d'exécution des activités proposées.

Ceci relativise la notion d'inconscient cognitif propre à l'enfant en général.

D. Larsen et M.H. Long (1991, p. 194) ajoutent que ces styles ne sont pas figés, chaque individu n'étant pas caractérisé par un style défini et définitif, mais par une tendance, ce qui expliquerait des variantes occasionnelles. Il semblerait notamment que le type d'environnement culturel et le degré d'influence de la culture maternelle (C1) joue un rôle non négligeable. L'apprenant serait inconsciemment façonné par sa C1 :

« Les différences culturelles affectent la manière de conduire le raisonnement, et les configurations d'attitudes et de motivations, la personnalité, les structures de l'inconscient sont, elles aussi, influencées par la culture... » (Camilleri & Vinsonneau, 1996, pp. 28-30.)

M. Develay (1993) explique que la modification du système de représentations inconscientes d'un enfant apprenant une langue étrangère va l'obliger à « entrer en conflit avec ce qui constituait jusqu'alors sa vision du monde avec une véritable déstructuration cognitive, et une déstabilisation affec-

tive ». Une bonne contextualisation et une gestion mentale compensatoire permettent de limiter des représentations mentales erronées. Il faut toutefois remarquer que les enfants sont moins imprégnés de leur culture maternelle que ne le sont les adultes, ce qui relativise les postulats que nous venons d'énoncer. Rubin (1975) précise que le degré de maîtrise de la langue étrangère, l'âge de l'apprenant, les tâches à accomplir, le style de chaque individu, le contexte et les différences culturelles, le moment même de l'activité influent de façon notable (Larsen-Freeman & Long, 1991p. 199). Skehan (1989) y ajoute l'aptitude linguistique, la motivation, les facteurs cognitifs effectifs tels que extraversion ou introversion, prise de risques, QI, anxiété (Ellis, 1994, p. 472). La dimension cognitive reste ainsi un concept marqué par la variabilité. L'évolution de la personnalité ne serait pas déterminée seulement par les aspects cognitifs, l'évolution cognitive dépendrait beaucoup plus de la personnalité qu'on ne le croyait au début. Ceci rend toute notre étude sur l'inconscient cognitif plus délicate à cerner, l'inconscient cognitif étant en quelque sorte propre à chaque individu. J. Berbaum (1992) ajoute la notion d'intentionnalité : « L'apprentissage intentionnel s'expliquerait par une démarche consciente de type constructiviste, l'apprentissage non intentionnel par une démarche non consciente qui relèverait du conditionnement. »

Singleton (1989, p. 113) explique pourtant que l'âge serait un paramètre clé. Il différencie la phonologie et la syntaxe. Les aptitudes à la communication liées à la phonologie sont favorables chez les jeunes apprenants alors que les aptitudes cognitives liées à la syntaxe sont meilleures chez les adultes. Les aptitudes à la communication favorisent les enfants sur le plan phonologique. Mais grâce à une plus grande maturité cérébrale et un inconscient cognitif sans doute plus structuré, les apprenants plus âgés ont des aptitudes cognitives plus grandes et un contrôle métacognitif plus marqué que des enfants débutants. La notion d'inconscient cognitif semble ainsi plus déterminante chez l'adulte que chez l'enfant.

La psychologie cognitive témoigne d'un développement étroit entre linguistique et cognitif ; l'influence du contexte social, l'individualité des profils cognitifs variables à cause de l'âge, le prisme déformant de la culture maternelle façonnent la personnalité affectant les structures de l'inconscient cognitif qui restent plus délicates à cerner chez l'enfant que chez l'adulte. La psychologie cognitive n'apporte pas toutes les réponses attendues. L'enfant est une entité physique et psychologique qui se trouve face à l'objet de l'apprentissage, qui va le déterminer dans son attitude, et ceci dans une situation précise dans laquelle l'environnement social, familial et humain joue un rôle non négligeable souvent occulté. Ce conditionnement n'interfererait-il pas ensuite sur l'inconscient cognitif ? Sans doute... La multitude de para-

mètres rendrait presque la notion d'inconscient cognitif aussi variable qu'il y a d'individus. Pourtant le critère de l'âge semblerait déterminant, puisque la dimension cognitive est plus manifeste chez les apprenants plus âgés.

L'étude psychologique et linguistique de l'inconscient cognitif serait incomplète sans l'apport de la psycholinguistique.

1.5. Le développement métalinguistique

Si l'analyse du processus métalinguistique développée par J.-E. Gombert (1990, pp. 242-249) met l'accent sur la mise en place des capacités de contrôle du langage chez l'enfant, elle insiste aussi sur l'importance de l'intuition non consciente. Citant Bialystok & Ryan (1985) et le modèle de Karminoff-Smith, l'accent est mis sur les habiletés précoces non conscientes des enfants : le développement métalinguistique est graduel et basé sur une structuration des connaissances linguistiques, responsable de la transformation de représentations initialement implicites, intuitives non conscientes facilitatrices (épilinguistiques) en représentations explicites, conscientes (métalinguistiques). Quatre étapes sont prévues, de l'acquisition des premières habiletés linguistiques à la maîtrise épilinguistique, à la maîtrise métalinguistique et à l'automatisation des métaprocessus. Ce processus métalinguistique implique une succession d'étapes partant du non-conscient intuitif à la prise de conscience suivie d'une automatisation devenant inconsciente. Nous retrouvons ce processus inductif en classe avec une situation de communication qui permettra d'introduire un énoncé langagier nouveau (non-conscient intuitif), puis de le faire manipuler en contexte guidé pour lui donner finalement du sens (prise de conscience) avant de proposer une autre situation de communication libérée sous la forme d'un transfert révélateur de l'acquisition (automatisation devenue inconsciente). S'il semble que les aptitudes cognitives des enfants soient moindres que celles d'apprenants plus âgés, car le degré de connaissances, de réflexion et d'abstraction est plus faible chez des sujets moins matures, il apparaîtrait que les processus épilinguistiques non conscients relevant de l'intuition et de l'habileté précoce soient plus marqués chez de jeunes élèves apprenant une langue étrangère.

À partir de la définition de P. Buser (1998, p. 114) sur l'inconscient cognitif précitée, il est très intéressant de constater que le poids de l'inconscient cognitif chez un adulte relèverait plutôt du domaine de la connaissance, forcément plus aboutie chez les apprenants plus âgés, et que celui de l'enfant relèverait davantage de la perception, apparemment plus intuitive et précoce chez de jeunes sujets.

Nous mesurons l'importance des données relevant de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Mais la perception qui est au centre de ce qui concerne l'inconscient cognitif est-elle suffisamment prise en compte ?

2. Les limites des fondements théoriques traditionnels

Les champs scientifiques abordés nous apportent beaucoup de réponses sur la constitution de l'inconscient cognitif.

Il ressort que l'inconscient cognitif d'un enfant est complexe et spécifique. Si les fondements théoriques abordés apportent des réponses, des questions restent encore en suspens, notamment sur le rôle non négligeable de l'affectif sur le cognitif. Les théories psychanalytiques n'intègrent pas la problématique affectivo-cognitive de l'apprentissage linguistique ; pas plus que la linguistique, la psychologie cognitive, la psycholinguistique n'abordent la dimension affective. Il est vrai que le rôle de l'affectif est difficilement observable. Pour les chercheurs en didactique, une bonne synthèse théorique relèverait presque d'une gageure, car leur domaine n'est pas encore unifié et il est difficile d'intégrer des données aussi éloignées les unes des autres par des champs scientifiques aux objectifs divers, pour ne pas dire opposés comme la psychanalyse, la psycholinguistique, la linguistique et ses écoles, la psychologie. J.-P. Narcy n'hésite pas à parler d'un « kaléidoscope théorique » (1997) pour la didactique des langues. Le volet affectivo-cognitif est pourtant un domaine incontournable que le profil spécifique de l'enfant ne fait que renforcer. L'éventail des champs scientifiques doit être élargi avec des études prenant davantage en compte la réalité neurologique du cerveau limbique, de la perception, du comportement, de la mémoire qui sont des paramètres clés de l'inconscient cognitif.

3. L'élargissement de l'éventail scientifique

Aux fondements théoriques traditionnels, l'éthologie et la neurobiologie tentent d'apporter des réponses complémentaires intéressantes pour mieux comprendre l'impact de l'affectif sur le cognitif. L'éthologie approfondit ces données en privilégiant l'importance de l'expérience antérieure.

3.1. L'expérience antérieure

Pour H. Laborit (1994, p. 99),

« celle-ci donne la possibilité d'apprécier un jugement de valeur qui débouche sur un comportement favorable ou défavorable à son égard. Seule la prise en compte de cette expérience antérieure, variable d'un sujet à l'autre, permet de comprendre pourquoi un objet, un être, un événement ne provoquent pas la même réaction comportementale chez tous les individus, ni chez un même individu à différents moments ».

Chaque enseignant sait par expérience que telle activité d'écoute d'une chanson abordée dans deux classes différentes (personnalités et vécus divers), à des moments différents de la semaine et de la journée (réceptivités diverses le matin ou l'après-midi, le lundi ou le samedi) ne donnera pas le même résultat : le bon enseignant n'est-il pas justement celui qui saura anticiper tous ces paramètres ?

B. Cyrulnik (1983, p. 65) avance

« qu'à peine perçue, l'information sera interprétée en fonction de nos désirs, de nos connaissances et de nos attitudes mentales. Notre outil d'observation subirait les pressions de notre personnalité, de notre culture, de notre langue maternelle. Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe ».

Les éthologistes étudient l'inconscient à partir du système nerveux et des retombées au niveau des comportements.

« Nous sommes strictement inconscients de tous nos jugements de valeur, de la façon dont ils sont établis au cours de notre enfance ; la personnalité d'un individu est déterminée par son inconscient » (Laborit, 1996, p. 110).

Plusieurs processus, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, permettent, grâce à la conscience et à la focalisation de l'attention, d'automatiser certains mécanismes répétitifs qui vont devenir à leur tour inconscients. Si la conscience « concrète » concerne la perception sensorielle d'un objet, la conscience « abstraite » permet des processus associatifs inconscients à partir du langage : ceux-ci seront différents selon les individus et résultent souvent d'automatismes inconscients. L'apprentissage d'une langue à l'école se fera beaucoup par la sollicitation sensorielle : objets, accessoires, affichettes, gestes, mime permettent de contextualiser, mieux comprendre et mieux retenir la dimension linguistique par processus associatifs.

H. Laborit (1994, pp. 96-97) insiste beaucoup sur l'aspect affectif qui est à la base de toute expérience antérieure et qui conditionne l'inconscient. Il ressort que « toute émotion semble obligatoirement liée à un processus de mémorisation affective d'une expérience passée » (*ibid.*, p. 102). Ces travaux sont importants car ils apportent des données plus simples concernant

l'inconscient et une dimension affective souvent délaissée par les fondements théoriques traditionnels. « Il n'y a pas d'affectivité sans mémoire » (Laborit, 1996, p. 88). « Dès qu'il y a vie, il y a affectivité et mémoire : un être vivant est une mémoire qui agit... » (*ibid.*, p. 105). C'est ainsi que se constituerait l'inconscient. D'où l'importance de la dimension affective nourrie par un environnement scolaire accueillant prenant appui sur des activités ludiques, ensemble formateur sur le plan cognitif.

Ces références sont très intéressantes car elles accentuent le rôle de l'affectivité mais elles négligent toutefois la dimension cognitive. La notion de « kaléidoscope » est amplement justifiée. Nous constatons que les représentations mentales inconscientes structurées par notre passé rejoignent en partie les approches psychanalytiques (Jung) et constructivistes (Vigotsky).

La neurobiologie va-t-elle apporter plus de précisions dans ce domaine ?

3.2. L'intelligence émotionnelle

La dimension affective est aussi d'autant plus largement explorée que l'enfant n'est pas l'adulte. « L'aspect affectif est considéré comme un facteur vital et décisif pour le développement cognitif de l'enfant » (Trocmé-Fabre, 1992, p. 153). D. Goleman (1997, p. 28) ajoute la notion « d'intelligence émotionnelle » propre à Gardner (1993).

Le cerveau se développe à partir de la zone limbique affective. Ce qui expliquerait que les enfants soient plus « émotionnels » que les adultes et que l'on parle de véritable intelligence émotionnelle. « Le néo-cortex est issu des aires émotionnelles et se trouve relié à elles par une myriade de circuits. Cela confère aux centres de l'émotion un immense pouvoir sur le fonctionnement du reste du cerveau, y compris sur les centres de la pensée » (Goleman, *op. cit.*, p. 23).

L'esprit émotionnel est un véritable esprit de connaissances, « impulsif, puissant, parfois illogique et non conscient, par opposition à l'esprit rationnel, pondéré, réfléchi et conscient ». Trop longtemps ignorés des psychologues cognitivistes, « affectif et cognitif ne peuvent être dissociés, car ils seraient en interaction pour déterminer la réceptivité du sujet » (Rosansky, 1975 in Singleton, 1989, p. 190). Encore faut-il que le volet affectif ne représente pas un blocage nuisible au développement cognitif. Et c'est là toute la difficulté du processus : telle situation peu propice peut engendrer de réels dégâts. Combien d'adultes n'ont-ils pas été gênés dans leur apprentissage par tel ou tel épisode scolaire ennuyeux, néfaste, voire traumatisant ?

Thill (1997, p. 377) adjoint la notion de motivation « intrinsèque ». Reprenant H. Gardner, D. Goleman (*op. cit.*, p. 126) précise que « l'utilisation des états positifs est le moyen le plus sain d'éduquer les enfants, car cela re-

vient à les motiver intérieurement ». Choisir de travailler sur des thèmes proches des enfants (les animaux, les jouets, la nourriture, les loisirs, la science-fiction – et ses éternels monstres – la Noël, la Saint-Valentin, Halloween, les histoires/légendes – comme Robin des Bois, etc.) sera plus porteur que de suivre un manuel scolaire pas toujours très passionnant. Utiliser la kinesthésie (le mime) est aussi capital, car ce canal sensoriel intègre les émotions (Trocmé-Fabre, 1992) : faire mimer (ou, du moins, associer le geste à la parole) ce qui est introduit en classe sur le plan linguistique (le lexique, mais aussi les énoncés langagiers, les éléments phonologiques/schémas intonatifs, rythme et accentuation) accentuera la dimension ludique (liée traditionnellement au jeu).

Ces données ne peuvent qu'influer sur la constitution progressive de l'inconscient cognitif de l'enfant. Celui-ci sera d'autant mieux construit que l'affectivité y aura joué un rôle déterminant : « Les enfants apprennent mieux quand ils s'intéressent à ce qu'ils font et y prennent plaisir » (Goleman, *op. cit.*, p. 126). Cette étude a le mérite de mettre en avant l'émotion, ce que de trop nombreux théoriciens occultent, sans doute par peur de l'irrationnel.

La neurobiologie s'est aussi penchée sur la dimension mnésique.

3.3. Processus mnésiques et pré-conscience cognitive

C. Delannoy (1994, p. 27) privilégie la concentration, qui s'éduque par l'attention, afin d'optimiser la mémoire de travail, importante pour tout ce qui touche au cognitif (Baddeley, *in* Buser, 1998, p. 171). Focaliser la vigilance de tous sur les activités d'apprentissage semble inévitable, le mime va justement faciliter le processus. La progressivité des tâches va aussi favoriser la mémorisation. L'enseignant joue ici un rôle capital.

M. Van Der Linden et R. Bruyer (1991, p. 20) définissent la mémoire comme « n'étant pas seulement une forme de cognition, mais comme la forme même de la cognition », P. Buser (*op. cit.*, p. 298) avance que « l'interaction entre les sphères cognitive et affective se retrouve à tous les niveaux des rappels mnésiques ». Les neuroscientifiques approfondissent ces données en expliquant que les processus complexes de mémorisation semblent révéler que, parallèlement à la mémoire de travail explicite consciente résultant d'une perception explicite (caractérisée par l'écoute, la reproduction, la répétition accompagnée de la compréhension), existe une mémorisation implicite, résultant, elle, d'une perception sans saisie consciente (répétition et mime associés), et qui débouche, elle aussi, sur une mémoire à long terme. Pour être précis, P. Buser justifie « le traitement implicite qui serait préconscient et situé au seuil de la conscience claire : l'instantanéité, la fuga-

cité et la versalité des niveaux de conscience masquent le niveau conscientiel exact » (*op. cit.*, p. 116).

Ceci se rapproche du processus métalinguistique des psycholinguistes (Gombert, 1990) ou de la conscience abstraite mentionnée par les éthologistes (Laborit 1996). Pour l'inconscient cognitif, P. Buser avance l'idée de « voir sans percevoir » (Buser, *op. cit.*, p. 135) des *stimuli* non détectés consciemment et néanmoins pris en compte par un « pré-conscient cognitif ». Cette perception préconsciente cognitive guiderait implicitement le comportement intuitif ultérieur de l'enfant dans une tâche cognitive (*ibid.*, pp. 115-135). L'inconscient cognitif est ici traité au sens large de la définition, c'est-à-dire à la façon d'apprendre. Le domaine de l'inconscient cognitif semble maintenant, selon P. Buser (*ibid.*, pp. 114-115) qui cite Kihlstrom (1987, pp. 1445-1452), davantage s'orienter vers l'opposition entre explicite et implicite, d'une part, et intuition, d'autre part. Nous nous souvenons, à ce sujet, de l'importance de l'intuition et de l'habileté précoce dans les phénomènes épilinguistiques plus spécifiques à l'enfant. Nous pouvons mesurer l'intérêt de ces données lors de la mise en œuvre d'activités ludiques en classe, qui seront d'autant mieux vécues et donc, mémorisées, qu'elles sont le fruit de *stimuli* générateurs d'émotions agréables relevant d'acquis et faisant appel à des processus associatifs, l'ensemble constituant une synergie affectivo-cognitive favorable à la perception de l'enfant.

Se pose le problème de la prise de conscience : s'agit-il de processus successifs implicites, puis explicites avec non-conscience, puis conscience, ou bien de processus explicites et implicites purement parallèles avec ou sans prise de conscience ? Les deux existeraient-ils ? James (1890) évoquait déjà le noyau du projecteur et sa frange floue :

« Halo de pénombre autour d'une image claire et nette, la frange n'est pas simplement la partie floue de ce que contient le noyau mais forme avec ses propres expériences, vagues floues et insaisissables fussent-elles, le plus gros du travail cognitif de la conscience, avec des opérations mentales ressenties ensuite par tous, telles l'impression de savoir, l'impression de relation, etc. » (Buser, *op. cit.*, p. 122.)

La découverte de l'existence d'une mémorisation sans saisie consciente est récente (Kihlstrom, 1987) : « On peut ne pas appréhender consciemment une certaine information qui peut laisser une trace implicite » (Buser, *op. cit.*, p. 115). La caractéristique de cet « inconscient cognitif proche » est l'impossibilité d'émergence des *stimuli* mémorisés dans la conscience.

Ceci soulève un débat scientifique : en d'autres termes, « la prise de conscience est-elle un intermédiaire obligé ou pas ? » (*ibid.*, p. 119). Pas vraiment, si « certains systèmes sont accessibles à la conscience et que d'autres

restent pré-conscients et ne sont manifestés que par un comportement ou une opération cognitive dont les étapes nous échappent » (*ibid.*, p. 173).

P. Buser conclut que l'instantanéité des niveaux de conscience, la fugacité et la versalité des processus rendent hasardeuse toute conclusion restrictive. Nous constatons que tous ces processus mnésiques, pré-conscients et cognitifs concernent les individus en général. Nous devons pourtant réitérer que la composante émotive semble jouer un rôle dans le traitement préconscient d'une perception (Dixon, 1981). Cette composante émotive s'avère beaucoup plus grande chez les enfants, au cerveau limbique surdimensionné (Goleman, *op. cit.*, p. 23).

« La perception s'effectue au moins en deux étapes : une première de saisie consciente, d'enregistrement et d'identification, et une seconde de prise en charge par la conscience claire. Autrement dit, certaines sollicitations entrantes seraient préconsciemment favorisées ou supprimées avant même d'atteindre le niveau final de traitement, c'est-à-dire la conscience ; dans cette machinerie arriveraient des circuits en boucles porteurs de messages issus peut-être de la mémoire à long terme, avec toute leur charge non seulement cognitive, mais aussi émotive : et voilà que se rejoignent, à propos de la perception, les deux inconscients, le cognitif et l'émotif » (Buser, *op. cit.*, pp. 136-137).

Connaissant l'impact inversé du cognitif et de l'émotif chez l'enfant et chez l'adulte, nous pourrions avancer que la perception du jeune élève sera beaucoup plus marquée par la charge de l'inconscient émotif sur l'inconscient cognitif.

C'est pourquoi les neurobiologistes insistent sur la nécessité d'une synchronisation multisensorielle aidée par l'affectivité pour atteindre une meilleure mémorisation. Ceci implique que les différents canaux sensoriels soient sollicités lors de l'apprentissage de la langue étrangère en milieu institutionnel.

Les activités d'apprentissage linguistique doivent faire appel à l'audition (la plus délicate, compte tenu des difficultés phonologiques, en anglais notamment), mais aussi au visuel (objets, affichettes, accessoires, gestes et mime de l'enseignant) à la kinesthésie (sensation liée aux mouvements des parties du corps et aux émotions ressenties – Narcy, 1990, p. 268). L'apprentissage de la langue par le corps, comme par exemple, la chanson « Head and shoulders »/activité d'écoute « listen and do » en est un bon exemple. Écoute de l'enseignant avec découverte d'objets ou d'affichettes, mime de ce dernier pour proposer une contextualisation (« look and listen »), mime de l'élève (« listen and mime ») pour s'assurer d'une bonne compréhension-dimension affective présente par l'empathie dégagée, écoute et concentration, les yeux fermés, sur ce qui est énoncé (« close your eyes and lis-

ten ») pour sensibiliser au volet phonologique, restitution (qui se fera à partir d'un processus progressif de construction du sens), constituent certainement un apprentissage plus performant, puisqu'il fait successivement appel aux différents canaux sensoriels. Réitérons l'importance de la multisensorialité (et la kinesthésie chargée d'émotions) qui va enrichir et consolider les étapes d'apprentissage, mais aussi aider à retrouver ses acquis ultérieurement : un geste devant un élève en difficulté suffira à lui faire retrouver l'élément oublié.

Des activités attrayantes suivront, comme l'écoute d'une chanson captivante (repérages d'éléments lexicaux significatifs que l'on effectuera par un mouvement d'affichettes brandies au bon moment – « listen and show »), un « chant » rythmé (repérages de syllabes accentuées marquées par un claquement des doigts en cadence – « listen and click your fingers »), une histoire contée amusante (accompagnée du mime effectué par la classe – « listen and mime » – menant à la production de cette même histoire parfois modifiée – « look and say »), ou la production orale basée sur un jeu (avec la volonté de gagner – « look and ask/look and answer »). Le recours au jeu en classe avec une approche communicative ludique est intéressant : mettre l'enfant au cœur d'une situation de communication effective (devinettes par équipes avec déficit d'information favorable au questionnement, par exemple) stimule la prise de parole de façon plus spontanée, plus agréable et plus efficace.

Les neurobiologistes insistent sur les obstacles de l'atomisation des fonctions psychiques qui a toujours dominé la pensée psychologique traditionnelle et sur le fait qu'il faut intégrer les données mnésiques à tout ce qui touche à la conscience, la sphère pré-consciente, les opérations mentales comme la perception, l'attention, le traitement et la dimension émotive, qui représentent des étapes clés dans le processus d'apprentissage de l'élève scolarisé.

Ces données mnésiques sont d'autant plus importantes pour l'enfant scolarisé qu'il n'y a pas d'affectivité sans mémoire (Laborit, 1996, p. 88) et que l'affectivité caractérise le jeune sujet (Goleman, *op. cit.*, p. 23).

Nous le constatons, la neurobiologie ne résout pas tout et n'a pas comme champ expérimental les processus d'apprentissage linguistique, mais son mérite est néanmoins d'approfondir des questions importantes sur la notion de conscience et de processus mnésiques complexes souvent ignorés des fondements théoriques traditionnels, et qui pourtant représentent des paramètres incontournables dans la constitution de l'inconscient cognitif de l'enfant apprenant une langue étrangère.

Conclusion

En conclusion, nous retenons que les paramètres théoriques impliqués dans la constitution de l'inconscient cognitif reposent sur des fondements souvent éloignés les uns des autres. La psychanalyse freudienne apporte le concept d'une personnalité qui se construit par l'identification. La psychanalyse jungienne ajoute des connaissances universelles qui façonnent l'inconscient collectif et structurent l'inconscient cognitif. Le concept d'inconscient cognitif ne prend pas la même résonance avec l'innéité ou le constructivisme. L'approche innéiste sépare la dimension cognitive et le développement linguistique. La dimension socio-affective et le conditionnement inévitable sont souvent sous-estimés chez les constructivistes. L'inconscient cognitif serait relativisé par un degré de variabilité très important. Le développement métalinguistique explique une succession de processus non conscients, conscients et inconscients. L'intuition, l'habileté précoce et les phénomènes épilinguistiques seraient plus tangibles chez les enfants, ce qui amènerait à penser que l'inconscient cognitif de l'enfant prend toute sa dimension dans la perception. Ces données sont multiples et variables, et l'éthologie confirme l'idée d'une structuration cognitive à partir de l'expérience. Elle ajoute une perspective affective capitale qui conditionnerait tous les processus cognitifs. La neurobiologie explicite, chez l'enfant, l'impact significatif de l'intelligence émotionnelle et de l'inconscient émotif sur le cognitif. Elle approfondit le concept d'inconscient cognitif, qui n'est pas seulement lié à la mémoire, mais aux phénomènes implicites diffus qui pourraient fonctionner en concomitance avec les phénomènes explicites. La gageure didactique annoncée relève bien d'un « kaléidoscope » aussi complexe qu'infini.

Néanmoins, l'inconscient cognitif de l'enfant apprenant une langue étrangère à l'école se caractériserait par une dimension cognitive moindre et un magnétisme de l'inconscient émotif beaucoup plus prégnant que chez l'adulte, ce qui nous amène à penser qu'il s'agirait d'un apprentissage autant intuitif que raisonné. C'est en cela que l'inconscient cognitif de l'enfant relèverait d'une spécificité que la didactique théorique dans sa recherche, et institutionnelle dans son cadre, devrait davantage intégrer. Ceci aboutirait à une approche plus efficace de la problématique de l'apprentissage des langues à l'école en France, même si l'analyse de processus aussi subtils relève d'une certaine gageure et même si, au pays de Descartes, l'aspect rationnel occulte toujours un peu l'émotionnel.

Références bibliographiques

BERBAUM Jean (1991), *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF.

- BERBAUM Jean (1992), *Pour mieux apprendre*, Paris, ESF.
- BUSER Pierre (1998), *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- CAMILLERI Carmel & VINSONNEAU Geneviève (1996), *Psychologie et culture. Concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- CARON Jean (1989), *Précis de psycholinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- COLLECTIF (1987), *Grand Larousse*, tome 3, Paris, Larousse.
- CYRULNIK Boris (1983), *Mémoire de singe et parole d'homme*, Paris, Hachette.
- DELANNOY Cécile (1994), *Une mémoire pour apprendre*, Paris, Hachette.
- DESIMONE R. (1992), "The Physiology of Memory : Recordings of Things Past", *Science*, n° 258.
- DEVELAY Michel (1993), « Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer », CRAP, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 312, mars.
- DIXON N. (1981), *Preconscious Processing*, New York, Wiley.
- DUBET François & MARTUCELLI Danilo (1996), *À L'école*, Paris, Le Seuil.
- ELLIS Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FREUD Sigmund D. (1982), *Introduction à la Psychanalyse*, trad. fr., Paris, Payot (1947).
- GOLEMAN Daniel (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, trad.fr., Paris, Robert Laffont.
- GOMBERT Jean-Émile (1990), *Le Développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- HOUSAYE Jean (1992), *Triangle pédagogique*, Peter Lang.
- HUREAU M. & LOARER E. (1995), *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Peter Lang.
- JUNG Carl G. (1964), *Essai d'exploration de l'inconscient*, trad. fr., Paris, Gonthier.
- KIHLSTROM J. (1987), « *The Cognitive Unconscious* » *Science*, n° 237, p.1445-1452.
- KRASHEN S.D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London, Prentice Hall.
- LABORIT Henri (1994), *La Légende des comportements*, Paris, Flammarion.
- LABORIT Henri (1996), *Une Vie*, Paris, Le Félin.
- LARSEN-FREEMAN Diane & LONG Michael H. (1991), *An Introduction to Second language Acquisition Research*, London, Longman.
- PIAGET Jean (1987), *Six études de psychologie*, Paris, Denoël.
- MANGAN B. (1993), "Taking Phenomenology Seriously: the Fringe and its Implications for Cognitive Research", *Consciousness and Cognition*, n° 2.

- MILLS J. C. & CROWLEY R. J. (1986), *Métaphores thérapeutiques pour enfants*, Paris, Desclée de Brouwer.
- MOSKOWITZ Gertrude (1978), *Caring & Sharing in the Foreign Language Class*, Cambridge, Harper & Row.
- NARCY Jean-Paul (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Éd. d'Organisation.
- NARCY Jean-Paul (1997), « Didactique des langues. Le kaléidoscope des théories », Strasbourg, 2^e colloque COFDELA.
- O'NEIL Charmian (1993), *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, CREDIF / Hatier / Didier.
- ROLLAND Yvon (2002), *Storytelling et dénativisation phonologique à l'école élémentaire : une gageure didactique ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- ROLLAND Yvon (2003), *L'Anglais à l'école*, Paris, Belin.
- SINGLETON Daniel (1989), *Language Acquisition*, Clevedon-Avon, Multilingual Matters.
- THILL E. (1997), *Motivation, émotion, attention et concentration*, Paris, Vigot.
- TROCMÉ-FABRE Hélène (1992), *J'apprends, donc je suis*, Paris, Éd. d'Organisation.
- VAN DER LINDEN Martial & BRUYER Raymond (1991), *Neuro-psychologie de la mémoire humaine*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- VARELA Francisco, THOMSON Evan & ROSCHE Eleanor (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Le Seuil.
- VON FRANTZ Marie-Louise (1970), *L'Interprétation des contes de fées*, Paris, Albin Michel.