

# Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes

► **To cite this version:**

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes. Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, pp.15-25. hal-02267884

**HAL Id: hal-02267884**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267884>**

Submitted on 2 Nov 2020

**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.

# Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste

---

GRÉGORY MIRAS, DILTEC (EA2288) ET LPP (UMR7018),  
JEAN-PAUL NARCY-COMBES, DILTEC (EA2288),  
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE PARIS 3

## RÉSUMÉ

L'épistémè de l'incertitude, que nous constatons actuellement, met en évidence un changement dans la conception des limites de la recherche. Il nous semble nécessaire d'analyser les changements possibles dans ce cadre épistémologique en didactique des langues afin de voir en quoi ils peuvent modifier la pédagogie, encore imprégnée par le symbolisme. La prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste semble permettre d'inclure la didactique des langues dans cette nouvelle épistémè.

Notre article montrera en quoi la complémentarité de ces deux approches autorise la prise en compte des ruptures et leur imprévisibilité dans le processus d'apprentissage. Notre réflexion portera sur une modélisation de l'approche par tâche de l'apprentissage des langues afin de proposer des pistes sur la façon de gérer les reconstructions « dans le » et « du » dispositif de manière in vivo.

## MOTS-CLÉS

Didactique, émergentisme, socio-constructivisme, apprentissage des langues.

## SUMMARY

*The present episteme of uncertainty enlightens changes in our conception of the limits of scientific research. In order to assess the way it may influence teaching, still influenced by symbolism, we find it necessary to determine what changes are possible in applied linguistics within this epistemological framework. An integrated approach of social constructivism and emergentism seems to allow the adaptation of language learning research to this new episteme.*

*Our paper will show to what extent the complementarity of these approaches allows us to take into account discontinuities and unpredictability in language learning. Our reflection will lead us into modelling a task-based approach in order to manage constant in vivo reconstruction in and of the learning environment.*

## **KEY WORDS**

*Didactics, emergentism, socio-constructivism, language learning.*

## **INTRODUCTION**

Depuis longtemps, les pratiques pédagogiques ont été influencées, de manière implicite ou explicite, par les recherches en linguistique, linguistique appliquée et en didactique. Tandis que le béhaviorisme a favorisé des exercices répétitifs visant l'automatisation appliqués dans la méthode audio-orale, plus récemment les approches communicatives et actionnelles ont été développées au travers du constructivisme de Piaget (1970) et du socio-constructivisme de Vygotski (1934). Toutefois, concevoir l'apprentissage de l'objet langagier, de manière purement mécanique ou sociale, ne semble pas apporter les outils nécessaires à une appropriation « réussie ». Dans les années 90, l'émergentisme a pris une place importante dans l'acquisition du langage permettant de réintroduire l'importance des contraintes biologiques dans les apprentissages. Néanmoins, cette approche a peu à peu décliné dans les années 2000, ne permettant pas d'introduire, en plus d'une réflexion sur des phénomènes ascendants, l'influence du caractère social dans la construction de l'individu.

Notre réflexion aura pour but de proposer un regard émergentiste et socio-constructiviste dans l'acquisition et la didactique des langues afin de mener une réflexion holistique mais non-exhaustive des traitements ascendants et descendants mis en jeu. Nous déconstruirons, par conséquent et dans un premier temps, un ensemble de notions didactiques telles que : les dispositifs d'apprentissage, les compétences/performances, le rôle de l'enseignant et l'individualisation des apprentissages.

Cette déconstruction permettra de proposer une modélisation débouchant sur la mise en place de pratiques car comme le rappelle Nancy-Combes (2010 : 111) :

La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence « réelle » (la validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle :

compréhension orale, langue générale, FLE, cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc.

Ce travail s'appuiera sur les résultats d'une thèse menée par Hagar Khalil. L'ensemble de cette réflexion mettra en évidence le fait que les théories émergentiste et socio-constructivistes proposent un cadre théorique permettant de prendre en compte les phénomènes de non-linéarité dans l'enseignement des langues.

**EMERGENTISME ET THÉORIES SOCIO-CONSTRUCTIVISTES**

Nous commencerons, avant toute chose, par préciser les notions de « langage », « langue » et « discours/parole » car comme le rappelle Narcy-Combes (2011 : 300-301) :

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

Ainsi dans la perspective qui est la nôtre, nous nous intéresserons au « langage » comme la capacité à communiquer et la « parole/discours » comme la réalisation physique de cette faculté (Saussure, 1967). La notion de « langue(s) », en tant que construit social, ne sera pas traitée ici car nous nous positionnerons dans une perspective non-symboliste (tableau 1) qui s'arrête plutôt aux performances sociales, donc au discours, qu'à la « langue » décrite par certains linguistes et les grammairiens. Nous sommes néanmoins conscients que la production écrite relève beaucoup de références explicites à la « langue ».

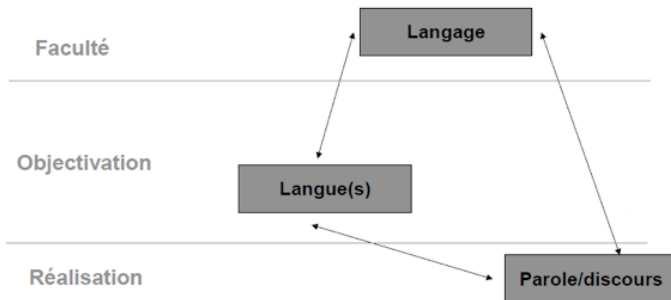


Tableau 1 : Représentation des rapports « langage, langue(s) et parole/discours »

L'intérêt d'une réflexion conjointe entre émergentisme et théories socio-constructivistes réside dans la prise en compte des phénomènes ascendants (génétique, biologique, neurologique, etc.) et descendants (sociologique, psychologique, etc.) dans le processus (d'apprentissage) langagier. Revenons brièvement sur ces deux approches :

- **l'émergentisme** : approche processuelle des phénomènes langagiers. La syntaxe, le lexique, la phonologie sont un ensemble de processus organisés de telle manière que l'information peut être traitée entre individus de façon efficace, rapide et économique (O'Grady, 2010). De plus, ces caractéristiques forment un système qui est plus que la simple somme de ces parties. Le discours est donc plus que la simple somme de composantes lexicales, syntaxique, morphologique, etc. (Ellis, 1998). Cette émergence se fait de manière non-linéaire et donc non-prévisible.
- **les théories socio-constructivistes** : approche sociale des phénomènes langagiers. Le constructivisme de Piaget (1970) apporte les notions d'assimilation-accommodation en corrélation à la nativisation-dénativisation d'Andersen (1983). Les structures biologiques sont activées par l'interaction constante entre un organisme et l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit. Cette notion est intégrée dans le socio-cognitivism de Vygotski (1934) traitant de « déclenchement social ».

Nous tenons à rappeler, comme le fait MacWhinney (2006) dans son ouvrage au titre quelque peu provocateur : « *Emergentism-Use often and with care* »<sup>1</sup>, que l'émergentisme est un éclairage pour les recherches scientifiques et que la responsabilité revient aux chercheurs d'appliquer avec précaution et sans généralisation hâtive, les orientations proposées par un cadre émergentiste, dans des cas spécifiques. Il faudra notamment poursuivre la recherche visant à étudier « *corpora, multimedia databases, neural networks, individual subject growth curves, online language learning, and the details of cognitive neuroscience* »<sup>2</sup> (MacWhinney, 2006 : 739).

Ce travail impliquera une déconstruction des objets de recherche et ce notamment en didactique des langues où le symbolisme a influencé un grand nombre de notions qui conduisent à penser le fonctionnement langagier en termes

---

<sup>1</sup> « Emergentisme. A utiliser souvent mais avec précaution » (traduction par les auteurs le 07/10/12).

<sup>2</sup> « Les corpora, les bases de données multimédia, les réseaux neuronaux, les variations individuelles du développement, l'apprentissage des langues médié par ordinateur et les résultats en neurosciences de la cognition » (traduction par les auteurs le 07/10/12).

de mots et de règles quand l'émergentisme le voit en termes de processus qui permettent des performances sociales.

### DÉCONSTRUCTION DES OBJETS DIDACTIQUES

Dans notre cadre émergentiste et des théories socio-constructivistes, il faudra dissocier le savoir descriptif distribué (Hutchins, 1995) entre les humains (exemple : la grammaire) à des processus internes mesurables. Nous déconstruisons, entre autre, les notions de :

- Compétence(s) et performance(s) :

Le terme de « compétence(s) » est omniprésent dans la didactique des langues ce qui en fait une notion floue et parfois trompeuse. Hirtt (2009 : 5) dénombre une explosion du terme dans la littérature relative à « l'enseignement » dans les titres du catalogue SUDOC<sup>3</sup> : 33 occurrences entre 1971 et 1975 contre 615 entre 2001 et 2005). On retrouve ce terme pour définir : des capacités : « compétence écrite/orale », un réseau de connaissances dans « l'approche par compétence » (cf. Hirtt, 2009), des pratiques : « la compétence plurilingue » (Herdina & Jessner, 2006), etc. La question de l'évaluation de ces compétences revient à « jeter un pavé dans la mare ». Dans notre perspective, la « **compétence** » est un construit social ancré dans les représentations des individus par reconstruction *a posteriori*. Elle n'est, par conséquent, ni directement accessible ni évaluable. *A contrario*, les **processus** neurocognitifs sont eux mesurables à travers des techniques médicales (IRM(f), EEG, etc.) mais restent segmentés à cause des limites expérimentales que ces outils imposent.

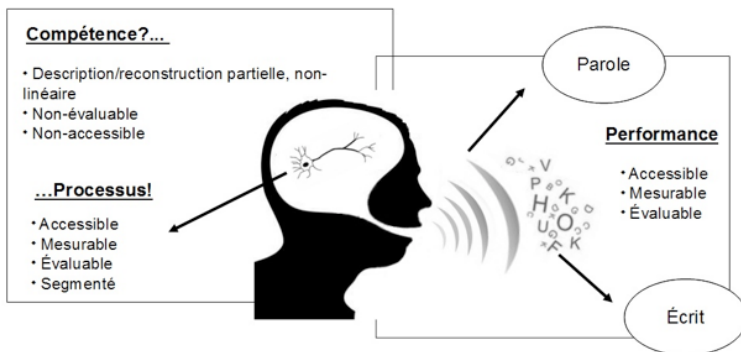


Tableau 2 : Représentation des rapports entre les notions de « processus/compétence/performance »

<sup>3</sup> Le catalogue du Système Universitaire de Documentation.

Il faut, dès lors, se demander ce qui est mesurable en didactique des langues, tout en comprenant qu'elles en sont les limites (tableau 2). Nous n'avons finalement accès qu'à des **performances** orale (parole/discours) et/ou écrite (textes) qui sont mesurables et évaluables. Cependant, les performances ne sont pas des indicateurs objectifs puisqu'elles seront modifiées par des variables externes et internes telles que les émotions (stress, anxiété, prise de risques), la préparation, etc.

– Dispositif d'apprentissage et rôle de l'enseignant :

Nous privilégierons la notion de « dispositif d'apprentissage » à celle de « classe », « cours » afin de sortir du symbolisme de l'univers clos, coupé du monde vers un dispositif ouvert sur l'extérieur. Le dispositif d'apprentissage évolue de manière non-linéaire à travers des contraintes neurophysiologiques liées aux conditions et types d'apprentissage des différents apprenants mais également des contraintes sociales, matérielles et institutionnelles qui peuvent être un frein dans la mise en place d'outils pédagogiques.

Dans notre perspective, le dispositif d'apprentissage est décentré de l'enseignant seul vers la relation enseignant (*teacher*) – apprenant(s) (*learner(s)*) – tuteur qui co-construisent l'espace d'apprentissage (*learning space*) (tableau 3).

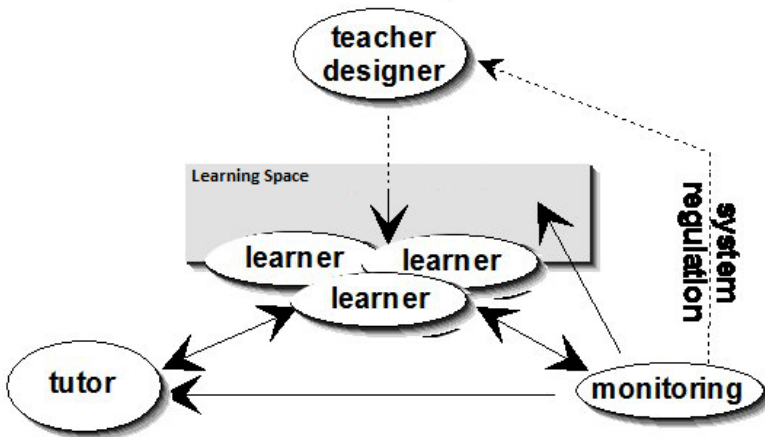


Tableau 3 : Représentation du rôle de l'enseignant. D'après Bertin, J.-C. & Narcy-Combes, J.-P. (2012)

Le tuteur (qui peut être également l'enseignant) contribue à favoriser la prise de conscience des différentes étapes dans la validation d'une tâche et informe l'enseignant (si dissocié) des discontinuités (Bygate et *al.*, 2001). L'enseignant,

quant à lui, a pour objectif de réorganiser le système à T+1 en l'adaptant au contexte. C'est également lui qui devra gérer le dispositif d'apprentissage face à la non-linéarité provoquée par des variables intrinsèques et extrinsèques. Les apprenants sont également acteurs de l'apprentissage puisqu'ils co-construisent en réseaux (Mangenot, 2001) une tâche sociale et font émerger des besoins linguistiques sur lesquels ils travaillent par des tâches d'entraînement (voir partie 4).

– Individualisation/socialisation des apprentissages :

Les théories émergentiste et socio-constructivistes permettent de repenser la notion d'individualisation des apprentissages en dehors des représentations symbolistes jusqu'alors prédominantes. La pédagogie par palier ou par stade, dont nous retrouvons les traces dans les niveaux du CECRL (A1, A2, etc.), tend à démontrer une discontinuité dans les apprentissages et enseignements. Les apprenants sont censés se déplacer d'un niveau à l'autre sans lien précis ni retour en arrière possible. Un premier pas a été fait dans la pédagogie dite « spiralaire » définie par Astolfi (1993 : 141) comme des « *approches successives d'une même notion qui fait progresser en spirale, la notion à atteindre jusqu'à toucher sa maîtrise à force de l'affiner, de se préciser d'année en année* ». Néanmoins, cette représentation est l'ultime extension de la ligne avant l'acceptation de la non-linéarité des apprentissages. L'émergence de nouvelles pratiques langagières s'effectuant par un certain nombre de ruptures dont le déclenchement n'est pas prévisible mais analysable *a posteriori*. L'individualisation des apprentissages réside donc dans la mise en place d'un dispositif que les acteurs modifient dans le temps et qui favorise le déclenchement de ces ruptures.

L'ensemble de ces réflexions a permis de mettre en évidence qu'un certain nombre de concepts importants en didactique des langues peuvent être déconstruits et repensés dans une perspective émergentiste et socio-constructiviste afin de prendre en compte la mise en place de processus neurocognitifs à travers un déclenchement social. Il nous reste donc à proposer une modélisation didactique à travers une approche par tâche.

## MODÉLISATION

Notre modélisation didactique (tableau 4) dans une approche émergentiste et socio-constructiviste s'articule autour de l'approche par tâche (Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010).



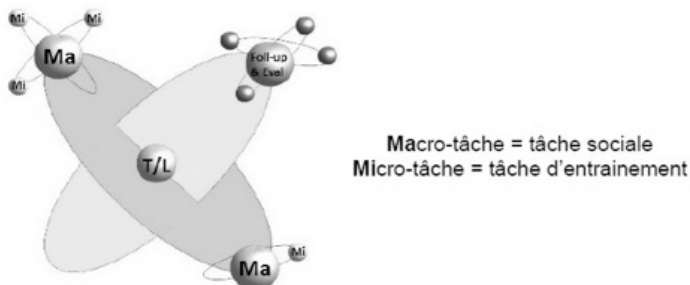


Tableau 4 : Modélisation d'une approche tâche

Au centre du système d'apprentissage se trouve la relation tuteur-apprenant(s) (l'intersection des deux orbites **T/Learner**). Une tâche sociale (macro-tâche : **Ma**) est mise en place : si (1) elle est validée alors une autre tâche sociale est lancée, si (2) elle fait émerger des difficultés, un certain nombre de tâches d'entraînement (micro-tâches : **Mi**) sur des points spécifiques seront mises en place jusqu'à ce que la tâche sociale puisse être validée (les satellites **Mi** autour de la macro-tâche **Ma**). La validation (*follow-up & evaluation*) des différentes tâches sera assurée à plusieurs niveaux : par les apprenants eux-mêmes, le tuteur, l'enseignant et finalement des membres extérieurs au dispositif pour conserver une valeur « sociale » et par conséquent limiter les effets d'évitement (Narcy-Combes, 2005). Ce *follow up* peut conduire à un travail d'entraînement spécifique détaché de toute macro-tâche si l'apprenant en ressent le besoin (les satellites autour de *follow up* en haut du schéma).

	<b>Tâche sociale</b>	<b>Tâche d'entraînement</b>
Objectifs	- sensibilisation aux obstacles, aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage	- (re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate
Caractéristiques	- produit socialement réaliste - la validation est faite par des membres externes au dispositif pour assurer une valeur sociale	- tâches d'interprétation, de conscientisation et d'entraînement - regroupées (ou non) en centre de ressources numériques ou physiques

Tableau 5 : Caractéristiques principales des tâches sociales et d'entraînement.  
D'après Bertin *et al.*, 2010, chapitre 11

Cette modélisation implique donc bien les deux théories convoquées puisque la tâche sociale permet de déclencher des processus langagiers à travers l'interaction. Les tâches d'entraînement sont construites de manière descendante afin de prendre en compte l'organisation et les caractéristiques intrinsèques des items linguistiques.

## RECONSTRUCTION ET PRATIQUES

Dans son travail de recherche doctoral Hagar Khalil a construit un dispositif d'apprentissage hybride du FLE en Egypte qui s'appuyait sur le modèle décrit dans Bertin et *al.* (2010). Il comprenait un centre de ressources virtuel proposant des micro-tâches auxquelles les apprenants étaient référés en fonction des problèmes rencontrés dans les macro-tâches qui avaient été conçues et organisées préalablement. Les aléas de la formation et le contexte technologique ont constamment amené la formatrice à revoir et ajuster dans l'instant son dispositif (Perrenoud, 1996). Sa thèse (Khalil, 2011) montre la façon dont le modèle lui a constamment permis de savoir comment résoudre les problèmes, même dans un contexte complexe. Il lui fallait déconstruire les problèmes et les reconstruire en fonction des modèles vers lesquels elle se tournait.

De manière plus générale, ces reconstructions s'articulent autour de quatre points :

- Déterminer la cause des ruptures et des redémarrages (le social/l'affectif, l'interpsychique, la vie)
- Disposer des différents modèles de l'apprenant (différences individuelles/culturelles, etc.)
- Avoir les modèles ou tableaux adéquats concernant l'apprentissage dans le contexte donné (phonologies comparées, grammaires comparées, etc.)
- Les organiser dans le cadre du modèle ci-dessus en sachant qu'il subit les influences du contexte et des ruptures temporelles.

Afin que ces reconstructions soient le plus facilement mises en place, il est important de prendre en considération les différents niveaux du dispositif d'apprentissage. Nous proposons 5 étapes du curriculum au contenu :

- Le contenu est proposé en référence au curriculum et aux objectifs déterminés en niveaux (cf. CECRL), mais il n'est ni nécessaire, ni possible, qu'il lui corresponde totalement.
- Les matériaux sont recueillis par les enseignants et/ou par les apprenants suivant les cas (avec des consignes pour faciliter le recueil par les apprenants).

- Des critères seront définis en fonction de la spécificité ou de la non-spécificité du cours (réalisme des tâches).
- La couverture du programme est mesurée en début de formation si les documents sont recueillis par les enseignants, sinon des ajustements se feront au fur et à mesure.
- Des tâches spécifiques seront suggérées pour que les apprenants fassent face à l'imprévu et ne s'appuient pas sur l'évitement (choix de thèmes connus, etc.).

## CONCLUSION

Nous avons donc porté une réflexion sur les apports réciproques des théories convoquées dont la complémentarité est mise en avant dans le tableau 6.

<b>Emergentisme</b>	<b>Socioconstructivisme</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complémentarités imprévisibles des tâches</li> <li>- Liens processus/tâches</li> <li>- Nécessités d'interactions</li> <li>- Valeur et limites de l'entraînement</li> <li>- Performances et compétences</li> <li>- Ce qui est universel en neurophysiologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déclenchement social des apprentissages</li> <li>- Motivation sociale des apprentissages</li> <li>- Nécessité d'interactions, mais peu d'attention à l'entraînement</li> <li>- Contextualisation de l'apprentissage</li> <li>- Authenticité du besoin de changer de code</li> <li>- Ce qui est idiographique en psychologie</li> </ul>

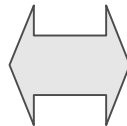


Tableau 6 : Apports réciproques des théories émergentiste et socio-constructivistes

Le tableau souligne qu'isolément chacune des approches ne prend pas en compte tous les aspects du processus d'apprentissage. Néanmoins, il est important de se rappeler qu'aucun apprentissage ne saurait être efficace sans que son sens social et affectif ne soit perçu par l'individu. Un dispositif qui n'offrirait que des tâches d'entraînement ne serait efficace que pour les apprenants qui auraient pris la mesure des bénéfices sociaux que ces tâches leur apporteraient : l'émergentisme ne peut se concevoir sans une prise en compte du psychologique individuel et social. Suivant les contextes et les attentes, les dispositifs prendront ces

phénomènes en compte de façons différentes. Pour finir, soulignons que la prise en compte de leur complémentarité et la responsabilité épistémologique de chacun permettent de mieux gérer les dispositifs humains. Apprenants, comme enseignants, ont un rôle de chercheur à jouer (Kelly, 1955), la pratique réflexive au moins, ou la recherche-action, permettra à la communauté éducative de jouer un rôle social et voire politique, de façon plus légitime.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSEN, R., 1983, *Pidginisation and Creolisation as Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
- ASTOLFI, J.-P., 1993, *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F.
- BERTIN, J.-C. et NARCY-COMBES, J.-P., 2012, « Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos ». *Computer Assisted Language Learning*, Volume 25, Issue 2.
- BERTIN, J.-C., GRAVE, P. & NARCY-COMBES, J.-P., 2010, *Second language distance learning and Teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics*, Hershey (Penn), IGI Global.
- BYGATE, M., SKEHAN, P., and SWAIN, M. (eds.), 2001, *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Harlow, Longman.
- ELLIS, N.C., 1998, « Emergentism, connectionism and language learning », *Language Learning*. 48:4, december, p. 631-664.
- HERDINA, P, JESSNER, U., 2006, *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HIRTT, N., 2009, « L'approche par compétences: une mystification pédagogie », *L'école démocratique*, n° 39, septembre.
- HUTCHINS, E., 1995, *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- KHALIL, H., 2011, *Exploitation du potentiel d'Internet pour consolider l'intake dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère) : quelles tâches proposer sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?* Thèse de l'Université de la Sorbonne nouvelle.
- MACWHINNEY, B., 2006, « Emergentism-Use often and with care », *Applied Linguistics*, 27/4:729-740. Oxford University Press.
- MANGENOT, F. (dirs), 2001, « Interactivité, interactions et multimédia », *Notions en Questions*, n° 5, Lyon, ENS Editions.
- NARCY-COMBES, J.-P., 2011, « La genèse théorique d'un ouvrage de didactique », in Trévisiol-Okamura, P., Komur-Thilloz G., *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons.
- NARCY-COMBES, J.P., PORTINE, H., MACAIRE, D., 2010, « Interrogations épistémologiques », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 48, Paris, Clé International.
- NARCY-COMBES, J.-P., 2005, *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris, Ophrys.
- O'GRADY, W., 2010, « Emergentism », in P. Hogan (dir.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 274-276.
- PERRENOUD, P., 1996, *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PIAGET, J., 1970, *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthiers Denoël.
- SAUSSURE (de), F., 1967, *Cours de linguistique générale*. Originellement publié par BAILLY, C. et al. Edition critique par Mauro (de), T., Paris, Payot.
- VYGOTSKI, L., 1934, *Pensée et langage*. 3<sup>e</sup> édition parue en 1997, Paris, La Dispute.