



Types d'articles : Article de Recherche

Reçu :23.11.2023

Accepté :18.12.2023

Publié :23.12.2023

Doi : 10.5281/zenodo.10390453

Cité : Ünal, E. (2023). Profil d'apprenant requis pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère basé sur le constructivisme cognitif. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 13-30.

Volume/numéro : 1(2)

Période : Winter

Pages :13-30

## Profil d'apprenant requis pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère basé sur le constructivisme cognitif

Esmeray Ünal

Dr., Université de Mersin., esmerayunal@mersin.edu, ORCID : [000000020711177X](https://orcid.org/000000020711177X)

### RÉSUMÉ

*L'enseignement efficace et réussi des langues étrangères est un sujet de débat depuis de nombreuses années. Dans le monde d'aujourd'hui, où les individus multilingues sont de plus en plus nombreux et prennent le devant de la scène, le processus d'apprentissage de la deuxième langue étrangère et des langues tertiaires, ainsi que celui de la langue maternelle et de la première langue étrangère ont été inclus dans ces discussions. Grâce au travail intense de chercheurs et d'éducateurs, une littérature très riche a été créée dans ce domaine. La mise en œuvre de certaines stratégies d'apprentissage qui peuvent être appliquées avant, pendant et après l'activité d'apprentissage, peut rendre le processus beaucoup plus facile. Le but de cette étude est de contribuer à la sensibilisation et à la motivation pour mettre en pratique ces connaissances théoriques en soulignant quelques stratégies qui peuvent faciliter le processus d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère pour les apprenants adultes maîtrisant au moins une langue étrangère et participant à un programme d'apprentissage formel. Les études qui fournissent des informations sur la manière dont se déroule le processus d'apprentissage à la fois d'une deuxième langue étrangère et des langues étrangères suivantes désignent l'apprenant lui-même comme l'exécuteur du processus. Pourquoi l'apprentissage se déroule de manière saine et permanente, on attend de l'individu un bon degré de disponibilité et une personnalité autonome, deux conditions qui jouent un rôle décisif dans la façon dont le processus d'apprentissage commencera, se poursuivra et aboutira. La plus grande contribution de cette personnalité autonome au processus d'apprentissage passe sans aucun doute par l'utilisation appropriée et efficace de stratégies cognitives mais aussi métacognitives et socio-affectives.*

**Mots-clés** : Apprentissage constructiviste cognitif, deuxième langue étrangère, stratégies d'apprentissage métacognitives et socio-affectives, apprentissage autonome.

### Profile of Learner Required for Learning a Second Foreign Language Based on Cognitive Constructivism

#### ABSTRACT

*The effective and successful teaching of foreign languages has been a subject of debate for many years. In today's world, where multilingual individuals are increasingly prevalent and taking center stage, the learning process of not only the second foreign language but also tertiary languages, as well as that of the native language and the first foreign language, has been included in these discussions. Thanks to the intensive work of researchers and educators, a rich literature has been created in this field. The implementation of certain learning strategies that can be applied before, during, and after the learning activity can make the process much easier. The purpose of this study is to contribute to awareness and motivation to put these theoretical knowledge into practice by highlighting some strategies that can facilitate the learning process of a second foreign language for adult learners who already master at least one foreign language and are participating in a formal learning program. Studies providing information on how the learning process unfolds for both a second foreign language and subsequent foreign languages designate the learner as the executor of the process. For learning*

to take place in a healthy and permanent manner, individuals are expected to have a good degree of readiness and an autonomous personality—two conditions that play a decisive role in how the learning process will begin, continue, and conclude. The greatest contribution of this autonomous personality to the learning process undoubtedly lies in the appropriate and effective use of cognitive as well as metacognitive and socio-affective strategies.

**Keywords:** Cognitive Constructivist Learning, Second Foreign Language, Metacognitive and Socio-Affective Learning Strategies, Autonomous Learning

## **Bilişsel Yapılandırmacı İkelere Göre İkinci (ve Sonraki) Yabancı Dil Öğrenimi İçin Öngörülen Öğrenci Profili<sup>1</sup>**

### **ÖZET**

Etkili ve başarılı yabancı dil öğretimi uzun yıllardır tartışma konusu olmuştur. Çok dilli bireylerin sayısının giderek arttığı ve ön plana çıktığı günümüz dünyasında, ana dil ve birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci ve sonraki yabancı dilleri öğrenme süreci de bu tartışmalara dahil edilmiştir. Araştırmacıların ve eğitimcilerin yoğun çalışmaları sayesinde bu alanda oldukça zengin bir literatür oluşmuştur. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları hafifletmenin yolları kimi zaman öğrenenin kimi zaman da öğretmenin üstleneceği birtakım sorumluluklarla mümkün olabilmektedir. Öğrenen açısından ele aldığımızda, istenen hazır bulunuşluk seviyesine sahip olma, disiplinli bir çalışma planı izleme gibi ön koşulları yerine getirmenin yanı sıra öğrenme etkinliği öncesinde, esnasında ve sonrasında uygulayabileceği bazı öğrenme stratejilerini hayata geçirmenin süreci oldukça kolaylaştırabileceğine dair birçok araştırma sonucu mevcuttur. Bu çalışmanın amacı, örgün bir öğrenim programına katılan yetişkin yaş grubuna dahil ve en az bir yabancı dil bilen öğrenenlerin ikinci yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilecek bazı stratejilere işaret edilerek, bu teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesine yönelik bir farkındalık ve motivasyonun oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Hem ikinci bir yabancı dili hem de daha sonraki yabancı dilleri öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair bilgi veren çalışmalar, sürecin yürütücüsü olarak öğrenenin kendisini işaret etmektedir. Öğrenenin sağlıklı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin iyi derecede hazırlıklı olması ve öğrenme sürecinin nasıl başlayacağı, nasıl devam edeceği ve nasıl sonuçlanacağı konusunda belirleyici rol oynayan özerk bir kişiliğe sahip olması beklenir. Bu özerk kişiliğin öğrenme sürecine en büyük katkısı şüphesiz bilişsel, aynı zamanda üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin uygun ve etkili kullanılmasıyla sağlanır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişsel yapılandırmacı öğrenme, ikinci yabancı dil, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal öğrenme stratejileri, özerk öğrenme.

### **INTRODUCTION**

Aujourd'hui, nous constatons que la théorie constructiviste de l'apprentissage, en tant que théorie de l'apprentissage basée sur de nombreux domaines, a été incluse dans les programmes éducatifs sous la forme de plusieurs modèles différents en raison de ses différentes perspectives. Les deux fondateurs de cette théorie, que nous pouvons classer sous deux rubriques principales (la compréhension constructiviste individuelle et la compréhension constructiviste sociale) sont Jean William Fritz Piaget, le biologiste et psychologue scolaire suisse et Lev Semionovitch Vygotsky, le psychologue scolaire et philosophe du langage russe (Koç, 2004:174-180).

L'approche constructiviste cognitive, qui est le type de théorie de l'apprentissage que nous rencontrons le plus dans la pratique, et acceptée comme théorie ou une approche ou un modèle par certains experts, constitue une sous-rubrique de la compréhension constructiviste individuelle.

Le modèle d'apprentissage constructiviste cognitif, mentionné par de nombreux chercheurs et psychologues de l'apprentissage, est un modèle d'apprentissage le plus souvent associé au biologiste et épistémologue génétique suisse Jean Piaget, qui l'a formulé et nommé. Ce modèle, basé sur les résultats

<sup>1</sup>Cet article est issu d'une thèse de Doctorat de l'Institut des Sciences Sociales de l'Université de Çukurova, intitulée *La Contribution De L'approche Constructiviste Au Processus D'apprentissage Dans L'enseignement Du Français Comme Deuxième Langue Étrangère Après L'anglais*, soutenue le 23 juin 2022, à Adana.

de l'évolution biologique, désigne «l'apprenant» comme l'acteur le plus efficace de l'activité d'apprentissage. Selon cette conception, qui admet que l'apprentissage est un processus de structuration en trois étapes dans l'esprit de l'individu: «assimilation», «adaptation» et «équilibre», c'est à l'apprenant de fournir le plus d'effort et à être le plus performant possible. L'approche constructiviste cognitive, qui accepte «l'apprenant» comme un individu absolument distinct des autres individus, ne voit pas l'activité d'apprentissage comme «une réception passive d'informations par l'apprenant par l'intermédiaire d'un enseignant»; mais considère qu'il est acquis/créé/construit à la suite du traitement mental-psychologique de l'individu (Fosnot, 2007: 15-18). Si cette acceptation fait de l'apprenant l'acteur actif de l'activité d'apprentissage, elle place l'enseignant dans la position d'«apprenant expert qui soutient et oriente l'autonomie de l'apprenant». Ce positionnement orientera toutes les composantes du processus éducatif.

Bienentendu, un processus d'apprentissage autonome dessine un cadre qui s'articule autour de la performance de l'apprenant et lui délègue le fardeau et la responsabilité. Pour répondre à cette performance intensément attendue et surmonter cette tâche difficile, l'individu doit en être conscient et se donner les moyens d'y arriver. Si l'apprenant autonome a le profil attendu qui se manifeste notamment dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde et des langues étrangères ultérieures, et s'il est conscient de certaines réactions et attitudes cognitives, métacognitives et socio-affectives qui se produisent au cours de l'activité d'apprentissage, alors il sera possible d'évoluer, maintenir et conclure ce processus dans un sens positif.

## **ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES BASÉS SUR L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE COGNITIVE**

Jusqu'à récemment, les chercheurs et les praticiens travaillant dans le domaine de l'enseignement des langues supposaient que les processus mentaux que nous traversons lors de l'apprentissage d'une langue étrangère étaient très similaires aux processus que nous traversons lors de l'apprentissage de notre langue maternelle. Ainsi, les programmes, méthodes, techniques et les matériels proposés dans l'enseignement des langues étrangères ont toujours été élaborés sur la base de cette hypothèse. Cependant, après un certain temps (lorsque les frontières ont été supprimées partout dans le monde, mais particulièrement en Occident, et que les gens ont commencé à se mélanger et à vivre dans d'autres pays ou à voyager fréquemment en raison du mariage, des exigences professionnelles ou de l'éducation et, par conséquent, la structure sociale a été transformée en une forme multilingue, multiculturelle et mixte) le phénomène de la « langue étrangère » a commencé à être redéfini avec des dynamiques différentes.

Selon cette nouvelle perspective, le processus d'apprentissage d'une langue maternelle, que nous acquérons dès le plus jeune âge, et celui d'une langue étrangère que nous apprenons à l'adolescence ou à l'âge adulte, sont très différents l'un de l'autre sur les aspects suivants:

-L'apprentissage de la langue maternelle se fait dès l'enfance. Cependant, une langue étrangère s'apprend «généralement» plus tard après l'apprentissage de la langue maternelle.

-Il y a «acquisition» pour la langue maternelle et «apprentissage» pour la langue étrangère. Les composants et le processus mental de ces deux concepts diffèrent.

-Pour apprendre une langue étrangère, il n'est généralement pas possible de disposer d'autant de temps que pour apprendre une langue maternelle; le temps disponible est beaucoup plus limité.

-Lors de l'apprentissage d'une langue maternelle, un apprentissage plus automatique et plus réactif se produit. Cependant, il existe une conscience cognitive lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; la causalité est recherchée et la perspective personnelle est souvent en jeu.

-Il y a une remise en question, la conscience est en vigueur. On essaie de recevoir de nouvelles informations en les analysant à travers des modèles existants dans l'esprit; il n'existe pas de comportement automatique consistant à prendre ce qui est donné sans réfléchir.

-Puisque l'apprenant a déjà appris une langue (sa langue maternelle), il se fera une idée de la nouvelle langue qu'il apprendra à travers sa perception et ses expériences linguistiques passées.

-Comme il a déjà appris une langue (sa langue maternelle), il créera son point de vue sur la nouvelle langue qu'il apprendra à travers sa perception et ses expériences linguistiques passées. Il sera conscient qu'il a déjà utilisé ses capacités linguistiques (lors de l'apprentissage de sa langue maternelle) et le mécanisme du langage en général.

-Comme il connaît déjà une langue (sa langue maternelle), il comprendra facilement les explications théoriques sur la nouvelle langue -même si elle n'a pas encore été mise en pratique; c'est-à-dire qu'un langage médiateur existe déjà.

-L'habitude de s'exprimer dans la première langue est prise; il essaiera de transférer cela dans la langue seconde et d'évaluer ses insuffisances, limites et nécessités actuelles en les comparant avec ses apprentissages antérieurs et tentera de s'améliorer dans l'expression. Brièvement; il est conscient de «ce qu'il a besoin de savoir» et de «ce dont il a besoin».

-Il a une expérience de vie sociale et une connaissance du monde avec sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il est conscient des fonctions, du rôle et de la dimension communicationnelle de la langue (Field, 2005).

La perspective cognitive n'aborde pas uniquement le phénomène du langage et l'apprentissage; on reconnaît que cela fait partie du concept général de cognition. Sur cette base, il soutient que le processus d'apprentissage d'une langue seconde est similaire au processus permettant de devenir un expert dans n'importe quel autre sujet. Les cognitivistes affirment que l'apprentissage d'une langue seconde implique deux domaines: l'apprentissage et l'utilisation. Comment l'apprenant crée-t-il une conception mentale sur la langue seconde et utilise-t-il les informations contenues dans cette conception dans le domaine de la communication? Il faut ici attirer l'attention sur la relation entre deux éléments du langage: la connaissance explicite et la connaissance implicite. Ce que l'on entend par connaissance explicite, ce sont les informations systématiques et descriptives apprises sur la structure de base de la langue. La connaissance implicite est transmise implicitement; il s'agit d'une connaissance qui n'est pas parlée et qui s'acquiert uniquement grâce à des déductions tirées de l'environnement social dans lequel cette langue est parlée. Alors que les connaissances explicites ont une structure qui nécessite une performance analytique dans l'esprit pour acquérir la grammaire, les connaissances implicites ont une structure qui s'acquiert par l'expérience et s'obtient automatiquement sans avoir besoin d'analyse. Une autre réalité révélée par ces études intensives sur l'apprentissage des langues secondes est la nécessité d'accepter que l'apprenant soit un participant actif et directement impliqué dans le processus d'apprentissage. Car, lorsque l'apprenant sera confronté à une nouvelle structure, son premier objectif sera bien sûr d'encomprendre le sens, mais il s'intéressera également à l'ordre syntaxique de cette structure, c'est-à-dire la structure formelle, afin de l'utiliser dans sa propre communication désormais. L'apprenant est l'observateur de son propre mécanisme cognitif, de ses activités cognitives et des résultats qui en découlent, c'est-à-dire qu'il a été observé que des activités métacognitives intenses, que l'on ne rencontre pas souvent dans l'apprentissage d'une langue maternelle, sont également actives dans l'apprentissage d'une langue seconde (Field, 2005).

### **L'apprentissage d'une langue seconde comme effort de transfert**

Il existe une compréhension qui définit le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue seconde comme un effort de transfert. Selon cette compréhension, l'apprenant a tendance, tout au long du processus, à effectuer des transferts fréquents de sa langue maternelle vers la langue seconde qu'il est en train d'apprendre. Les premiers à exprimer le concept de transfert furent les behavioristes, qui supposaient que le langage était un comportement habituel. Ils trouvaient normal que les comportements linguistiques acquis dans la langue première se reflètent dans leurs apprentissages ultérieurs. Plus tard, les psychologues de l'apprentissage cognitif ont suggéré que le problème en termes de relations cognitives résidait dans le fait que la langue seconde avait des exigences différentes de celles de la langue première. Il y a ici une attitude mentale visant à révéler des traits grammaticaux qui existent dans une langue mais pas dans l'autre. La situation est considérée comme le reflet des différences linguistiques dans le processus d'apprentissage, telles que la syntaxe entre deux langues, le groupe structurel auquel appartient la langue (agglutinante, flexionnelle, etc.) et la valeur linguistique (comme pronoms) qu'elle attribuent aux entités vivantes et inanimées.

### **L'apprentissage d'une langue seconde comme hypothèse de l'interlangue**

Une autre approche du processus d'apprentissage d'une langue seconde se concentre sur l'hypothèse interlangue (ou la langue intermédiaire). Selon cette hypothèse, une personne essayant d'apprendre une langue seconde développe une langue hybride entre sa langue maternelle et la langue cible. Ce langage hybride est une forme intermédiaire créée par le cerveau pour communiquer, et il est censé s'améliorer avec le temps et se concentrer sur la langue cible, mais dans certains cas, cette utilisation peut se transformer en habitude et devenir permanente (Lado, 1957). De nombreux chercheurs affirment que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus cognitif continu qui consiste à réorganiser constamment les informations dans l'esprit et à acquérir ainsi de nouvelles connaissances linguistiques. Dans le modèle multidimensionnel, l'un des modèles offrant ces perspectives, cet effort de restructuration fait partie du processus de développement, et deux facteurs cognitifs affectent la performance de l'apprenant. Le premier d'entre eux est le stade de développement dans lequel se trouve l'apprenant. Le développement est progressif; à mesure que l'apprenant réussit à créer chaque nouvelle structure linguistique, la limitation linguistique disparaît progressivement. Et le second c'est la dimension de la simplification et de la généralisation excessive. L'apprenant aura recours à la simplification et à la généralisation excessive afin d'éliminer les problèmes qu'il rencontre dans l'utilisation de la nouvelle langue et d'en acquérir la maîtrise.

### **DIFFÉRENCES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE PAR RAPPORT À CELUI DE LA PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE**

Depuis les années 1940, alors que le monde est devenu un lieu où différents groupes ethniques cohabitent intensément avec les conditions en développement, la tendance à reconnaître différentes langues et cultures à travers «l'autre» a commencé à augmenter. D'autant plus que le nombre d'Européens et d'Asiatiques migrant vers les États-Unis augmente, l'enseignement des langues a pris sa place au sommet des problèmes éducatifs de la nouvelle génération d'immigrés. L'idée selon laquelle le rôle dominant de la langue maternelle de ces apprenants perturbe leur intégration culturelle et leur processus éducatif a conduit à s'intéresser à l'effet de la langue maternelle dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une nouvelle langue dans les domaines scientifique et éducatif. De plus, avec l'augmentation des mariages multiculturels, le phénomène du bilinguisme chez les enfants de la prochaine génération a commencé à attirer l'attention. À la suite de tout ce processus, une série d'études académiques successives ont vu le jour dans le domaine de la linguistique, dont celle que nous avons observée dont la première aux États-Unis, sur le phénomène du bilinguisme et son fonctionnement. Cette série

d'études, menée par des linguistes tels que Bloomfield, Freis, Lado et Long, a conduit à l'émergence d'une terminologie et d'une méthodologie dans le domaine. Tandis que le terme « bilingue » désignait initialement tout individu de culture hybride qui utilise les deux langues comme langue maternelle, il a ensuite commencé à être utilisé pour tous les individus ayant acquis ou appris une langue autre que leur langue maternelle, appelée ALS (acquisition d'une langue seconde) ou RAS (Recherche en acquisition des Langues Secondes) ; depuis environ 80 ans, des connaissances et une expérience scientifiques considérables ont été accumulées dans ce domaine d'études, considéré comme une sous-unité de la linguistique appliquée et inclus également dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. La théorie de l'acquisition d'une langue seconde tente d'expliquer l'acquisition et la perte simultanées ou séquentielles d'une langue seconde ou d'une ou plusieurs langues/dialectes étrangers chez les enfants et les adultes, soit spontanément, c'est-à-dire par acquisition dans un environnement naturel, soit par formation individuelle ou en groupe dans une institution (Long, 1983). En avançant cette définition, Long montre qu'il tend en réalité à considérer toutes les langues autres que la langue première dans le cadre de la langue seconde.

Cependant, dans les études menées dans le domaine de ALS, une certaine confusion est apparue dans la définition du profil de l'apprenant faisant l'objet de la recherche. Lorsqu'il s'agit de langue seconde, on voit qu'elle fait référence à deux situations différentes:

1. Un individu qui grandit dans un environnement naturellement bilingue utilise fréquemment les deux langues (même si le degré de maîtrise n'est pas exactement le même). Dans ce cas, deux conditions différentes peuvent être évoquées: le bilinguisme individuel et le bilinguisme social. Dans le premier cas, il y a une exposition individuelle à un environnement de communication bilingue en raison de la situation familiale ou des conditions de vie (comme grandir avec des parents-tuteurs issus de différents groupes ethniques ou grandir dans un pays différent de son pays d'origine), tandis que dans le second, il existe une société dans laquelle les deux langues sont utilisées de manière intensive et l'individu acquiert ainsi deux langues et est censé grandir à l'intérieur.

2. Il est possible pour un individu monolingue d'apprendre consciemment une langue autre que sa langue maternelle au sein d'un système scolaire ou dans le cadre d'un cours, conformément à sa propre demande et préférence.

Alors que la communication multilingue est devenue de plus en plus une expérience normale dans les sociétés d'aujourd'hui, les études dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde ont cédé la place à des recherches sur l'acquisition/l'apprentissage d'une troisième langue. Ce sujet conserve encore aujourd'hui sa nouveauté. Les études actuelles tentent de mettre fin à la confusion conceptuelle actuelle et de compléter le processus de création d'une théorie/approche concernant le processus.

Outre le fait que la neurolinguistique a créé un champ interdisciplinaire dans l'étude du langage, avec l'accumulation de découvertes sur la structure et le fonctionnement de la cognition dans les domaines de la psycholinguistique et de la psychologie de l'apprentissage, les linguistes se concentrant sur le fonctionnement linguistique et les procédures d'apprentissage dans le cerveau ont transmis leurs découvertes sur l'acquisition/l'apprentissage d'une langue tierce aux didacticiens, créant un nouvel esprit de l'époque dans l'enseignement des langues étrangères, ils ont créé un espace de travail passionnant avec leurs caractéristiques de réflexion. À tel point que cette expérience multilingue a conduit les chercheurs à se concentrer sur le processus d'acquisition d'une quatrième langue et d'une cinquième langue. À mesure que les limites de ce contexte se sont élargies, des insuffisances sont apparues dans la terminologie utilisée dans le domaine. Avec les appels lancés dans les études de littérature de ces dernières années, on tente de parvenir à un accord sur le fait que le concept de troisième langue se réfère à « toutes les langues acquises/apprises après la deuxième », afin de mettre fin à cette confusion conceptuelle et de créer un jargon standard. Ces « langues ultérieures », symbolisées par L3 et

maintenant Ln, et conceptuellement appelées RAL (Recherche en Acquisition des Langues) dans les sources françaises, sont devenues aujourd'hui un domaine de grand intérêt parmi les enseignants/chercheurs de nombreuses langues différentes.

Même si ce domaine, en train de créer sa propre méthodologie et sa terminologie, est parfois utilisé comme synonyme du phénomène du multilinguisme, il n'y a ici aucune équivalence ; car le concept de multilinguisme fait référence à un domaine d'étude bien plus complet qu'un contenu défini comme le processus d'acquisition d'une langue. Cependant, l'acquisition d'une troisième langue peut être considérée comme une sous-rubrique des études sur le multilinguisme. Ce sous-domaine suscite un intérêt intense pour des sujets tels que l'influence interlinguistique (interaction entre les langues), l'influence du bilinguisme (effet du bilinguisme) et l'influence des connaissances linguistiques antérieures (influence des langues antérieures) dans l'acquisition d'une langue tierce (Cenoz, 2013).

Les études menées dans le domaine de l'acquisition d'une langue tierce nous indiquent qu'il existe deux types de commodités dans ce processus :

-Lorsque la nouvelle langue est structurellement similaire aux langues apprises précédemment, des contributions positives sont observées dans le processus d'acquisition de la langue.

-Les approches, habitudes et expériences de l'individu qui a déjà appris une autre langue étrangère dans ce nouveau processus d'apprentissage ont un effet facilitateur sur le processus.

En bref, les expériences de l'individu qui apprend une deuxième langue étrangère par rapport à son apprentissage linguistique antérieur sont visiblement mises en avant. Cette situation place l'apprenant comme l'acteur principal du processus.

## **PROFIL D'APPRENANT RÉQUIS PAR L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE COGNITIVE**

Cette perspective, qui affirme qu'il n'existe pas de monde extérieur indépendant de l'apprenant et que, selon les mots du philosophe allemand Emmanuel Kant, le monde est construit par l'apprenant, accepte la connaissance comme le produit de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant qui produit personnellement des connaissances sera l'acteur principal de l'action d'apprentissage. Avec ce point de départ, il serait approprié de considérer la disponibilité et une personnalité autonome comme deux qualités importantes que l'apprenant doit posséder.

*La disponibilité* : Cette condition préalable fait référence aux processus cognitifs et affectifs qui se produisent avant même le début de l'activité d'apprentissage.

Il est extrêmement important à ce stade que la motivation de l'apprenant, c'est-à-dire son désir et son besoin d'apprendre et sa croyance dans la nécessité d'apprendre soient au plus haut (ou atteints), et que son âge, ses niveaux de développement physique et psychologique soient appropriés pour ce nouvel apprentissage, enfin, qu'il ait acquis l'apprentissage préalable nécessaire.

*Personnalité autonome* : Dans ce modèle d'apprentissage, qui accepte que les connaissances soient créées et construites à la suite d'un traitement mental et psychologique de l'individu plutôt que d'être reçues passivement par l'apprenant par l'intermédiaire d'un enseignant, il est extrêmement important que l'apprenant possède une personnalité autonome. Les individus autonomes, en tant qu'individus capables d'établir leur propre autorité sans avoir besoin de l'autorité des autres et d'assumer la responsabilité de leurs propres attitudes et comportements, ont la capacité de planifier, suivre et évaluer leur propre apprentissage. Ces individus, supposés avoir appris spontanément la langue maternelle, porteront les attitudes, les comportements, les méthodes et les techniques qu'ils ont expérimentés lors de l'apprentissage de la première langue étrangère, ainsi que les habitudes qu'ils ont acquises, dans le processus d'apprentissage de la deuxième langue étrangère. L'apprenant, qui produit

personnellement des connaissances, doit assumer l'entière responsabilité de son propre processus d'apprentissage dans ce processus de production.

Les capacités et compétences que l'on entend par personnalité autonome font référence aux stratégies d'apprentissage métacognitives et socio-affectives que l'apprenant utilisera.

### **Stratégies métacognitives**

Après avoir abordé les stratégies cognitives que les apprenants peuvent utiliser dans un cours de langue étrangère préparé selon les principes de l'approche cognitive constructiviste, il conviendrait de parler des stratégies métacognitives qui serviront de tour de contrôle aux apprenants pour reconnaître, utiliser et gérer ces stratégies.

La métacognition, également décrite comme « penser à la pensée » ou « cognition de la cognition », a été développée par la psychologue scolaire britannique Ann Brown (1943-1999), considérée comme une théoricienne puissante en raison de ses études intenses sur les processus et les stratégies d'apprentissage tout au long de son parcours universitaire en Angleterre et aux USA. Selon la définition de Brown, il s'agit d'un phénomène bidimensionnel constitué d'une connaissance cognitive, qui caractérise notre connaissance de notre propre mémoire et de son fonctionnement, et d'une « régulation cognitive », qui indique notre contrôle sur notre cognition et notre capacité à l'organiser. Brown distingue trois types de connaissances en matière de connaissances cognitives :

-*Connaissance déclarative* : Reconnaître la mémoire comme l'outil d'apprentissage de base dans l'esprit, être conscient de ce qu'elle comprend, de ce qu'elle peut prendre et de ses limites.

-*Connaissance procédurale* : reconnaître et appliquer des stratégies d'apprentissage cognitif qui peuvent être utilisées pour essayer d'apprendre de nouvelles informations.

-*Connaissance situationnelle* : Être conscient de quelles stratégies peuvent être utilisées dans quelles conditions d'apprentissage ; Savoir utiliser des stratégies de manière appropriée et efficace en fonction de leurs expériences.

Brown suggère que les connaissances cognitives peuvent se produire dans des groupes d'apprenants adultes plutôt que chez les jeunes apprenants.

Jacobs et Paris (1987) mentionnent également trois étapes en matière de régulation cognitive :

*Planification* : Analyser et transférer des informations préliminaires en mémoire dans une nouvelle situation d'apprentissage, décider quelles stratégies utiliser et comment mettre les ressources à profit.

*Régulation* : autosurveillance lors de l'utilisation des stratégies, intervention et contrôle si nécessaire.

*Évaluation* : Examiner et évaluer les processus d'autorégulation qui se produisent pendant l'action d'apprentissage et le produit résultant de l'activité d'apprentissage.

Les études sur le développement de la métacognition chez les individus mettent l'accent sur plusieurs points importants :

-La métacognition se développe avec l'âge ; alors que les enfants et les adolescents manquent largement de conscience des connaissances et de la régulation cognitives, l'activation de la métacognition dans des groupes d'adultes a été observée parfois sous supervision et parfois spontanément.

-Des tâches de mémoire sont également constatées en fonction de l'âge ; alors que les enfants ignorent souvent qu'ils ont besoin de mémoriser des informations et que les adolescents ne savent pas



de quoi et comment ils doivent se souvenir, les adultes distinguent les informations qui peuvent être nécessaires à leur apprentissage futur grâce à une sélection automatique et utilisent des stratégies cognitives et métacognitives pour les sauvegarder. Bien sûr, il serait faux de dire que la conscience et l'utilisation de la métacognition par tout adulte sont efficaces et suffisantes. Cependant, il a été observé que les apprenants supérieurs en termes de capacités mais moins compétents en matière de conscience métacognitive affichent des niveaux de réussite inférieurs à ceux des apprenants moins talentueux mais possédant une conscience métacognitive élevée. L'une des plus grandes contributions des résultats de cette recherche à la vie scolaire est qu'il a été démontré que la sensibilisation à la métacognition au sein du programme et l'amélioration de l'utilisation de la métacognition créent des changements prometteurs pour les apprenants qui ne peuvent pas réussir leurs études en raison de faibles capacités ou des connaissances insuffisantes. Ces résultats ont permis d'inclure le sujet de la conscience métacognitive dans le contenu des programmes de formation (Swanson, 1990; cité dans Ülker et Ersöz, 2014). Un autre résultat de la recherche sur les stratégies d'apprentissage est la prise de conscience que l'apprenant utilise en réalité trois types de stratégies. L'apprentissage, qui est le produit d'un processus, est obtenu en employant différentes stratégies à différentes étapes du processus (Pressley et W. McDonald, 1997).

*Stratégies utilisées avant l'apprentissage* : Déterminer l'objectif d'apprentissage, planifier comment connecter et organiser entre les anciennes et les nouvelles informations, et déterminer comment les nouvelles informations seront utilisées.

*Stratégies utilisées lors de l'apprentissage* : Les processus d'identification, de prévision, de surveillance, d'analyse et d'interprétation sont ce que nous appelons des stratégies cognitives.

*Stratégies utilisées après l'apprentissage* : Révision, édition et réflexion.

À travers cette classification, il est possible de constater que les stratégies de pré-apprentissage et de post-apprentissage correspondent à une intervention métacognitive. L'utilisation fréquente par l'apprenant de stratégies adaptées à ses besoins dans ces trois étapes d'apprentissage lui permettra de devenir au fil du temps un expert en stratégie. Pressley et al. (1987) ont fait certaines constatations concernant l'utilisation stratégique des apprenants experts :

-Planifier les stratégies à utiliser correctement facilite l'apprentissage.

-L'utilisation de stratégies cognitives à elle seule ne peut pas conduire à des résultats positifs sans disposer d'une connaissance situationnelle qui fournit une aide sur quelle stratégie utiliser dans quelles conditions d'apprentissage et comment.

-Les connaissances antérieures stockées en mémoire facilitent les nouveaux apprentissages et compensent certains manques de stratégies pour un apprentissage efficace.

-Partant du fait que le développement dépend du travail et non du talent et de l'intelligence, les apprenants qui activent leur motivation personnelle et leurs capacités de concentration sont de bons utilisateurs de stratégie.

-Les apprenants qui effectuent automatiquement toutes ces opérations en les transformant en habitudes et allouent ainsi leurs ressources mentales - économiquement avec moins de charge mentale - à des opérations cognitives visant un apprentissage permanent, sont de bons utilisateurs de stratégie.

*Variables individuelles* : Le niveau de développement mental d'un individu affecte directement le développement et l'utilisation de la métacognition. Il a été déterminé que les apprenants des groupes plus âgés ont une plus grande conscience métacognitive et recourent à plus de stratégies métacognitives que les apprenants plus jeunes.

*Variables de tâche* : Tous les apprentissages ne se déroulent pas de la même manière. La matière et les connaissances contenues dans l'apprentissage ciblé ne sont pas du même niveau de difficulté pour chaque style d'apprentissage. L'individu fait automatiquement le lien entre le style d'apprentissage et le degré de difficulté et fait preuve d'une attention sélective dans la distinction des informations en question.

*Variables stratégiques* : Dans la ligne du développement mental qui progresse de l'extérieur vers l'intérieur, du concret à l'abstrait, à mesure que l'individu vieillit, il commence à appliquer des stratégies intellectuelles tournées vers l'intérieur ainsi que des stratégies basées sur des actions observées. Il connaît les groupes stratégiques et où ils sont utilisés, et peut développer des initiatives pour décider quelles stratégies appliquer dans quelles conditions d'apprentissage (Schunk, 2008 ; éditeur de traduction : M. Şahin, 2011).

Le mécanisme mentionné comme contrôle exécutif / cognition exécutive (métacognition) dans la théorie du traitement de l'information correspond en fait au concept de métacognition en général. Tel que défini par Senemoğlu (2013 :335), le système de contrôle exécutif, est un système qui produit et met en œuvre des instructions qui exécutent tous les processus de traitement de l'information, y compris le contrôle des processus de motivation de l'individu, jusqu'à ce que l'information soit reçue de l'extérieur et produite sous forme de performance. La cognition exécutive, comme les stratégies métacognitives, nécessite des compétences dans deux domaines généraux : la connaissance de la cognition et le suivi de la cognition. Il existe quatre éléments principaux inclus dans le système pour organiser les activités d'apprentissage que l'individu réalisera en créant ces deux compétences : les connaissances cognitives exécutives, l'expérience cognitive exécutive, l'unité d'apprentissage (objectifs), les stratégies d'apprentissage (actions). Trois classes de connaissances sont actives au sein de ce système : les connaissances de l'individu sur ses propres caractéristiques d'apprentissage, les connaissances sur l'unité d'apprentissage et les connaissances sur les stratégies cognitives (Senemoğlu, 2013 :338).

Une autre classification des stratégies métacognitives peut être faite comme suit:

- Prévision ou planification à l'avance
- Attention générale-attention sélective
- Autogestion
- Maîtrise de soi
- Identifier un problème
- Auto-évaluation (Saydı, 2007).

Selon Tardif (1992), la métacognition signifie que l'individu possède une connaissance et un contrôle à la fois sur lui-même et sur les stratégies cognitives qu'il utilisera.

Au cours de l'activité d'apprentissage, l'apprenant doit savoir quelle est sa tâche en termes d'éléments cognitifs, avec quelles stratégies il peut réaliser cette tâche et quel type de connaissances (déclaratives, procédurales ou situationnelles) il doit activer en fonction de l'étape de l'apprentissage dans lequel il se trouve.

Être capable de réaliser des opérations exécutives cognitives ou métacognitives nécessite que l'individu soit compétent pour exercer sa volonté et opérer des changements ; le concept d'autonomie exprime cette compétence dans son acception la plus générale. Il est cependant nécessaire de mentionner quelques concepts qui décrivent le mécanisme métacognitif.

## **Autogestion/autonomie**

*Autonomie/autogestion* : Selon la définition du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), ce concept, formé de la combinaison des mots grecs “auto” (soi-même) et “nomos” (règle), est d'avoir autorité sur ses propres règles ; être autonome dans le choix, la décision et l'action, c'est assurer l'autogestion.

Si l'on regarde son équivalent dans le domaine de l'éducation, selon la définition de Holec (1988) ; cela signifie “assumer la responsabilité de son propre processus d'apprentissage et s'engager à prendre des décisions différentes à chaque étape et dimension du processus d'apprentissage”. Cela est possible en fixant des objectifs, en définissant le contenu et le processus, en choisissant les méthodes et techniques à appliquer, en contrôlant le processus d'acquisition des connaissances et en évaluant l'apprentissage qui a eu lieu. Si un individu au cours de son parcours d'apprentissage a atteint un niveau de maturité mentale suffisant, il a la capacité de s'autocontrôler et de surveiller sa relation avec les objets d'apprentissage, ses modèles de comportement et les situations et domaines dans lesquels il éprouve des difficultés et de l'aisance tout au long de ce processus. Ce suivi lui donne un retour d'information sur le type d'arrangements qu'il doit prendre dans quels domaines, et conformément à ce retour d'information, l'individu prend les précautions nécessaires, modifie les choses qu'il doit changer et essaie de combler les lacunes, le cas échéant. Il a été observé que l'apprentissage autonome (apprentissage auto-dirigé) est activé chez les apprenants plus âgés et à un niveau plus avancé en termes de traitement mental.

Les individus possédant des compétences métacognitives développées sont des individus qui peuvent atteindre l'autonomie dans leur apprentissage. Ils sont experts dans l'identification et la résolution des problèmes liés à leurs recherches et apprentissages et dans l'élaboration de stratégies de solutions.

Dans ce modèle d'apprentissage, où la compétence d'autogestion qui peut être brièvement définie comme assumer la responsabilité de son propre processus d'apprentissage, devient extrêmement importante. L'apprenant est censé se trouver au milieu de l'activité d'apprentissage et assumer la responsabilité de son propre processus d'apprentissage.

Dans ce modèle, l'apprenant ‘passif’, qui se contente de ce qui lui est donné et accomplit ce qu'on attend de lui, est remplacé par l'apprenant ‘actif’ qui contribue au développement de son propre programme d'apprentissage et qui a le pouvoir d'exprimer son opinion et de prendre des décisions en coordination avec son des enseignants ou des amis du groupe sur les enjeux et les processus de son propre processus d'apprentissage., et qui contribue au développement de son propre programme d'apprentissage assume ce rôle. Ici, pour ainsi dire, ce n'est pas l'indépendance du consommateur qui est en cause, mais aussi l'indépendance du producteur/producteur filiale, qui est l'utilisateur de sa propre production (Holec, 1988 :8).

L'apprenant qui est censé avoir des compétences d'autogestion et être efficace doit être absolument disposé à faire ces choses. Afin de fournir cette motivation, l'enseignant doit expliquer de manière appropriée et efficace pourquoi il a reçu le pouvoir de prendre des décisions. Si l'apprenant sait quoi faire de cette autorité donnée, cela ne l'intimide pas, au contraire, cela l'encourage à intervenir dans son propre processus d'apprentissage et augmente également sa confiance en lui pour surmonter les incertitudes.

L'expression selon laquelle l'apprenant gère son propre processus d'apprentissage signifie :

- Sélection du contenu
- Détermination des buts et des objectifs

- Déterminer le matériel pouvant être inclus dans l'environnement de cours
- Capacité de faire des choix concernant les activités du cours
- Observer et s'auto-évaluer tout au long du processus d'apprentissage

Sans aucun doute, la conscience métacognitive et le degré de compétence de l'apprenant sont extrêmement importants pour réaliser ces actions, car ici, il est censé faire des observations et intervenir sur le type d'apprenant qu'il est. De reconnaître plus efficacement quand, comment et où son propre apprentissage se déroule ; de découvrir ses forces et ses faiblesses ainsi que les facteurs qui affectent positivement son apprentissage dans ses études seul ou en groupe ; de voir les étapes par lesquelles on doit passer au cours du processus d'apprentissage; d'appliquer un certain nombre de stratégies pour atteindre son objectif ; l'individu, qui assume des responsabilités telles que prendre des décisions sur quelle activité sera bénéfique pour quelle réalisation, est censé activer efficacement ses stratégies métacognitives afin de faire tout cela (Lang, 2010:52-54).

### **Maîtrise de soi (auto-contrôle)**

L'apprenant autonome, qui développe un mécanisme conscient d'observation et de contrôle de son propre état cognitif et de ses activités cognitives à chaque étape du processus d'apprentissage, est conscient du type d'intervention requis dans telle situation. Dans la maîtrise de soi, souvent évoquée en même temps que l'autorégulation, l'individu fait preuve d'une approche volontaire dans la réalisation des instructions, des missions, des activités et des activités de développement des attitudes et des comportements qui lui sont confiés.

### **Auto-évaluation**

Les évaluations portant sur l'acquisition des connaissances tout au long du processus d'apprentissage renseignent sur la situation de l'apprenant. Ces évaluations ne doivent pas être faites uniquement par l'enseignant ; l'apprenant doit également être capable de faire des évaluations sur sa propre cognition. L'auto-évaluation rappelle à l'apprenant la responsabilité de son propre apprentissage, et ainsi l'apprenant prend conscience que sa réussite ou son échec ne dépend pas de l'effort et de la discrétion de l'enseignant. Cet état de conscience éveille chez l'apprenant le désir de diriger son propre développement et d'améliorer sa situation. Selon Doyon et Legris-Juneau (1991), l'auto-évaluation se déroule en quatre étapes :

- Phase de planification
- Phase de candidature
- Phase de revue des résultats
- Phase de prise de décision

Dans ces quatre étapes, l'apprenant passe en revue tous les facteurs qui affectent son apprentissage au sein du cycle d'évaluation : enseignants, famille, amis, etc. Il s'agit d'un processus en boucle constante ; les résultats de l'évaluation ramènent l'apprenant au début du processus afin d'améliorer la situation.

### **Stratégies socio-affectives**

Réussir les étapes cognitives rencontrées dans l'apprentissage est possible en étant un bon gestionnaire cognitif. La tâche de la cognition est également étroitement liée aux conditions psychologiques et sociales de l'individu. À cet égard, il est nécessaire d'aborder certains concepts concernant les stratégies affectives d'apprentissage.

## **Autorégulation**

Une autre attente importante dans le processus constructiviste d'apprentissage d'une langue seconde étrangère est que l'apprenant possède des compétences d'autorégulation. Cette compétence est supposée jouer un rôle dans les trois étapes suivantes : conscience métacognitive, utilisation de la stratégie et contrôle de la motivation. Ces trois compétences fournissent à l'apprenant l'équipement nécessaire lors des applications de stratégie métacognitive. Si nous partons de là plus fondamentalement, la maturité cognitive de l'apprenant est très importante (Bruning ; Schraw ; Norby, 2014 : 107-133).

Parmi les processus métacognitifs cités, les compétences d'autodétermination et de contrôle, qui se développent parallèlement aux compétences d'autorégulation, sont également mentionnées. Ce concept décrit brièvement la situation dans laquelle la motivation interne de l'individu (motivation) plutôt que des facteurs externes est efficace pour afficher son comportement. Ici, au lieu de récompenses et de punitions dans les activités d'apprentissage/enseignement où le conditionnement est appliqué comme méthode, il existe une manière de développer un comportement basé sur les valeurs et les croyances de l'individu. Dans le cadre de l'autodétermination, trois besoins psychologiques fondamentaux entrent en jeu: l'autonomie, la compétence et l'appartenance / rapprochement.

Ces concepts, appelés besoins psychologiques universels, sont brièvement définis comme suit:

*Autonomie* ; C'est le rôle de premier plan que joue l'individu pour initier des actions, faire des choix et être capable d'agir de manière indépendante.

*Suffisance* ; C'est le sentiment de compétence de l'individu à communiquer avec son environnement social.

*Parenté* ; L'individu a un sentiment de connexion et d'appartenance avec les autres.

La capacité d'un individu à répondre à ces besoins psychologiques fondamentaux affecte grandement sa motivation et ses performances en matière d'apprentissage (Çankaya, 2009 : 23-31).

Si l'on considère toutes ces attentes d'un point de vue général, dans le profil de l'apprenant prédit par l'approche constructiviste, tant le niveau de conscience de l'individu que ses attitudes psychologiques sont intensément impliqués dans le processus d'apprentissage.

Bien que le concept d'autorégulation, qui est souvent évoqué avec la capacité de maîtrise de soi, soit fréquemment évoqué dans le contexte de la théorie comportementale, de la théorie socio-cognitive, de la théorie du développement cognitif et de la théorie du traitement de l'information, il s'agit peut-être d'une des prédictions fondamentales de l'approche constructiviste. Alors que Vygotsky, dans son approche socio-constructiviste, met l'accent sur l'autorégulation influencée par l'environnement, Piaget, dans sa théorie constructivisme cognitive de la connaissance, considère cela dans le contexte de l'évolution cognitive de l'individu. Ce mécanisme métacognitif, qu'il souligne comme l'une des étapes suivies par l'individu dans la structuration des connaissances, décrit la conscience de soi et l'auto-intervention de l'individu tentant d'apprendre.

Il est possible d'expliquer les hypothèses sur le fonctionnement du mécanisme d'autorégulation dans le cadre constructiviste comme suit :

- Il existe une motivation intrinsèque à rechercher des connaissances.
- La compréhension va au-delà des informations données.
- Les représentations mentales changent avec le développement.
- Il y a des ajustements progressifs dans les niveaux de compréhension.

-Il existe des obstacles développementaux à l'apprentissage.

-La réflexion et la restructuration affectent l'apprentissage (Schunk, 2008 ; éditeur de traduction : M. Şahin, 2011).

Le mécanisme d'autorégulation, qui tient une place très importante dans l'apprentissage, consiste en une intervention en trois étapes de l'individu dans son propre apprentissage.

Autosurveillance /Introspection / Auto-tutorat : L'autosurveillance, c'est-à-dire que l'individu observe son propre état cognitif et son comportement d'un point de vue extérieur, nécessite de prêter attention à lui-même. Selon Bandura (1986), il existe deux critères d'autocontrôle : la "régularité" et la "proximité". L'individu doit observer son comportement régulièrement, dans un certain laps de temps et peu de temps après que le comportement s'est produit, afin d'éliminer les risques d'oubli et de distorsion.

La théorie de moniteur de Krashen: Dans le modèle d'apprentissage assisté par moniteur/apprentissage et supervisé par le moniteur/tutorat évoqué dans la théorie de la supervision/correction, les productions et les comportements de l'apprenant sont sous la supervision d'un enseignant/guide. Dans l'autocontrôle, l'individu lui-même prend la place de ce conseiller d'orientation qui surveille et régule individuellement le processus de développement ; en d'autres termes, la responsabilité d'observer et de modifier son comportement incombe à l'individu. Il a été constaté que les apprenants observés à la fois par un moniteur et par eux-mêmes réussissent mieux que les autres apprenants (Schunk, 2012).

Autoformation / Auto-apprentissage / Autodidaxie : La notion d'auto-apprentissage, qui peut être définie comme travail d'auto-éducation, fait référence à cinq situations différentes selon Portelli et Carré (1993). Pour le concept d'auto-apprentissage dont nous parlons ici, ils ont fait une distinction entre l'auto-apprentissage cognitif avec une définition autre que l'éducation formelle à l'école, et l'auto-éducation à partir de matériels, de guides et d'enseignants. L'essentiel ici est de « savoir apprendre », de maîtriser l'art d'apprendre. Ce concept, de plus en plus mentionné et inclus dans les politiques éducatives de jour en jour, est devenu l'un des objectifs de l'éducation, avec le changement dans la perception de l'enseignant qui sait et enseigne tout, et basé sur l'acceptation que l'enseignant ne peut que guider et que le véritable apprentissage peut être réalisé par l'individu avec ses propres efforts, développant la capacité des apprenants à réguler leur propre cognition et à élaborer un programme d'apprentissage. « Apprendre à apprendre », plutôt qu'une connaissance, un fait ou un événement, est devenu essentiel.

Auto-renforcement : L'apprenant, qui recueille des résultats sur son propre apprentissage au cours du processus d'auto-évaluation, doit bénéficier de renforcements indispensables en éducation afin de se motiver en regardant les résultats positifs ou négatifs. Une personne habituée au renforcement externe, c'est-à-dire par un guide/enseignant qui fait l'évaluation, ne doit pas sauter cette étape de la formation lors de la création et du fonctionnement du mécanisme d'autorégulation. Utiliser des renforçateurs qui renforceront ses faiblesses et récompenseront ses productions qu'il juge suffisantes crée un dynamisme constant dans l'auto-motivation/motivation intrinsèque de l'individu qui le portera vers le but. Il a été observé que les individus qui pratiquent le renforcement de soi réussissent à s'autoréguler et à se maîtriser ; parce que redémarrer le processus peut être fastidieux et parfois intimidant. C'est pourquoi la motivation est extrêmement importante pour l'apprentissage autonome.

## **Motivation**

La motivation, qui est l'état de motivation qui pousse un individu à adopter une attitude et un comportement, est l'une des raisons internes et l'un des déterminants les plus importants de la réussite de l'apprentissage. L'apprentissage, en particulier l'apprentissage autoguidé, est une entreprise qui

présente de nombreuses difficultés. Les interventions et efforts personnels tels que choisir un objectif, se concentrer sur l'objectif, décider, continuer, essayer d'éliminer les difficultés, faire une évaluation et les efforts d'amélioration, qui se manifestent dans un apprentissage autonome, ne sont possibles que s'il existe une motivation efficace. Sinon, même si le processus commence, il restera incomplet et il n'y aura pas d'apprentissage efficace. Le modèle d'apprentissage motivé, conçu par certains psychologues de l'apprentissage et basé sur des fondements cognitifs, parle d'une motivation en trois étapes dans l'apprentissage : la motivation avant la tâche, la motivation pendant la tâche et la motivation après la tâche. Comme on peut le constater, initier, exécuter, évaluer et améliorer l'activité d'apprentissage ne peut être efficace que si une motivation suffisante est fournie. La motivation ne doit pas être considérée uniquement comme un élément de soutien ; dans des études récentes dans le domaine de la psychologie, les phénomènes implicites qui constituent la motivation ont commencé à être exprimés en détail. Ici, il conviendrait de se concentrer sur certains concepts qui affectent le processus d'apprentissage d'une personne :

*Motivation à la réussite* : Les études sur cette motivation, qui motive l'individu à obtenir des résultats réussis tout en effectuant l'activité d'apprentissage, sont au centre de l'éducation et de l'apprentissage. La motivation des individus à réussir est un sujet largement étudié depuis l'époque où la psychologie a commencé à émerger en tant que branche de la science. Les théories enrichissantes et diversifiées avancées dans ce cadre nous renseignent chaque jour plus en détail sur les facteurs qui motivent l'individu. *La théorie de la valeur attendue* de John Atkinson (1957) stipule que l'individu remplit deux conditions lorsqu'il affiche un comportement :

1. L'individu doit avoir une attente positive de pouvoir accomplir la tâche donnée et atteindre l'objectif.
2. L'individu doit trouver que l'objectif déclaré mérite d'être déployé.

En l'absence de l'une ou des deux de ces deux conditions, la motivation à réussir est altérée. En général, l'individu éprouve la contradiction approche-évitement lorsqu'il est confronté à une tâche. Alors que l'envie de réussir et l'envie d'obtenir une satisfaction émotionnelle pour son ego le poussent à passer à l'action, la peur de l'échec l'empêche de passer à l'action. Le niveau de motivation à l'accomplissement dépend du niveau de difficulté de la tâche choisie par l'individu. Alors qu'un niveau élevé de motivation à réussir motive l'individu à choisir des tâches suffisamment difficiles pour minimiser les risques d'échec mais aussi satisfaire le sentiment de réussite, un faible niveau de motivation à réussir pousse l'individu à choisir des tâches suffisamment faciles à lui confier un sentiment de réussite ou suffisamment difficile pour qu'il ne puisse pas réussir et fournit ainsi une excuse pour son échec (Atkinson, 1957).

À la suite d'Atkinson, la théorie de la motivation à la réussite a été reconstruite telle que développée par Wigfield et Eccles (2002). En conséquence, nous pouvons énumérer les facteurs affectant la motivation à réussir comme suit :

*-Concept de soi lié à la tâche* : il décrit la conviction de l'individu qu'il est plus talentueux et donc plus performant dans certains domaines. La perception de l'efficacité personnelle est décisive pour initier et exécuter la tâche, et est un facteur qui active la motivation intrinsèque, dont nous parlerons plus tard.

*-Perception de la difficulté de la tâche* : La perception de la difficulté de la tâche et de sa capacité à l'accomplir affecte la motivation à réussir.

*-Valeur-attente* : La conviction que la tâche vaut la peine d'être déployée est efficace dans la formation de la motivation pour réussir. Cette croyance comprend la valeur de réussite qui découle du

désir de satisfaction du sentiment de réussite, la valeur intrinsèque qui découle du plaisir de l'individu à l'égard du travail qu'il accomplit, la valeur d'utilité qui découle de la conviction que ce qui est appris à la fin de l'exécution de la tâche sera utile dans l'apprentissage ultérieur, et les faits et événements qui seront privés ou négligés pendant le temps consacré à l'accomplissement de la tâche. Il inclut les facteurs de croyance dans le coût découlant des actions. De plus, l'attente fait référence à la possibilité que l'accomplissement d'une tâche soit efficace pour réaliser des tâches ultérieures.

*Théorie de l'estime de soi* : En plus de la conviction de l'individu que la tâche sera accomplie et que l'effort en vaut la peine, sa perception de ses propres capacités joue également un rôle dans sa réussite. Une personne veut croire qu'elle a du talent et veut le faire croire aux autres, car elle pense que réussir en utilisant ses talents lui donnera de la valeur à la fois à ses propres yeux et aux yeux des autres. Par conséquent, afin de protéger ou d'augmenter sa valeur personnelle, soit il prend des risques pour obtenir un plus grand succès, soit il évite les risques pour éviter l'échec.

*Théorie de l'attribution* : Fritz Heider, un psychologue austro-américain, soutient l'idée que l'un des facteurs déterminants du comportement humain réside dans certaines attributions qu'il utilise pour essayer de donner un sens aux événements (Heider, 1958). Les attributions affectent directement la motivation de l'individu à réussir, ses efforts pour réussir et ses attentes en matière de réussite. Weiner (1973) dit que les tendances d'attribution d'un individu devraient être examinées en deux groupes : les attributions internes et externes. Ainsi, des références à des facteurs internes tels que l'effort, la capacité et l'état émotionnel, et des références à des facteurs externes tels que l'influence de l'enseignant, la difficulté de la tâche, la chance et l'aide d'autrui ont été observées. Dans certains cas, ces attributions créent un état de paralysie cognitive/émotionnelle et empêchent même l'individu de faire un effort pour réussir.

*Motivation intrinsèque* : La motivation interne, que nous pouvons expliquer comme la volonté de l'individu de lancer et de poursuivre la tâche sans aucune crainte de punition ni d'attente de récompense de l'extérieur, est étroitement liée au concept d'autorégulation. Selon Zimmerman (1990), la motivation entre en jeu à chaque étape du début à la fin de l'objectif : le bon sens (auto-efficacité, attentes de résultats, intérêt, valeur, orientations vers les objectifs), le contrôle de la performance (l'attention concentrée, l'auto-évaluation, l'auto-surveillance et l'autoréflexion). Il est possible de lister les variables liées à la motivation interne comme suit : volonté, valeurs, schémas de soi et recherche d'aide. Parmi ces variables, c'est la variable des schémas de soi qui affecte le fonctionnement du processus cognitif et métacognitif et, à cet égard, est davantage incluse dans les frontières de l'apprentissage cognitif constructiviste. Cette structure, définie par Markus et Nurius (1986, p. 954) comme « l'expression cognitive des objectifs, des désirs, des motivations, des préoccupations et des peurs qui persistent dans l'esprit de l'individu », comprend des évaluations cognitives et affectives des compétences, de la volonté et des capacités personnelles. On pense qu'il existe un lien étroit entre les schémas de soi (perception de soi), la motivation et l'utilisation de stratégies.

Les concepts de stratégies affectives que nous avons mentionnés jusqu'à présent sont inclus dans la terminologie des différents mouvements psychologiques tout au long du processus historique. Il faut envisager les stratégies affectives dans un cadre large en organisant ces concepts acquis par les behavioristes, les socio-cognitivistes, les cognitivistes et les constructivistes.

## CONCLUSION

L'apprentissage cognitif et constructiviste d'une deuxième langue étrangère est un processus qui présente des qualités différentes de l'acquisition de la langue maternelle et de l'apprentissage de la première langue étrangère, tant en termes de processus d'apprentissage que d'apprenant de langue qui réalisera ces processus. Tout d'abord, il est extrêmement important que l'apprenant soit prêt à ce nouvel



apprentissage et qu'il ait une personnalité autonome. L'individu, qui partageait la responsabilité avec sa famille, son école et ses enseignants lors de processus d'apprentissage antérieurs, est cette fois exposé à des attentes différentes - en raison de la nature du nouvel apprentissage. La disponibilité, qui occupe la première place parmi ces attentes, fait référence aux processus cognitifs et affectifs qui se produisent avant l'activité d'apprentissage. Ce prérequis fait référence au désir et au besoin d'apprendre de l'apprenant, ainsi qu'à sa croyance en la nécessité d'apprendre. Cependant, cela signifie que l'âge, le niveau de développement physique et psychologique de l'individu sont adaptés à ce nouvel apprentissage et qu'il dispose des apprentissages préalables nécessaires au nouvel apprentissage. Ce que l'on entend par la deuxième condition préalable, une personnalité autonome, est que l'apprenant est un individu capable d'assumer la responsabilité de ses propres attitudes et comportements dans le processus d'apprentissage, de l'ensemble de l'activité d'apprentissage, ainsi que de ses observations, décisions et évaluations concernant le processus. L'apprenant est censé utiliser de manière appropriée et efficace des stratégies d'apprentissage métacognitives et socio-affectives, en plus des stratégies cognitives qu'il utilisera déjà consciemment ou inconsciemment au cours du processus. Alors que les stratégies métacognitives, que l'on peut regrouper sous les rubriques d'autogestion, de contrôle de soi et d'auto-évaluation, contribuent à réaliser la fonction de régulation cognitive chez l'apprenant, les stratégies affectives, que l'on peut classer comme autorégulation (auto-surveillance, auto-apprentissage, auto-renforcement) et la motivation, servent également à apporter un soutien psychologique à ce processus.

Lorsqu'il utilise ces stratégies, l'individu ignore souvent que bon nombre des activités mentales et affectives du processus sont des stratégies d'apprentissage, et peut même ne pas avoir connaissance du contenu indiqué par ces concepts. Cependant, de par la nature de l'apprentissage, l'esprit aura tendance à utiliser des raccourcis, des comparaisons, des analogies et des transferts qui lui seront utiles tout en tentant d'acquérir de nouvelles connaissances, ce qui poussera l'apprenant à recourir à des stratégies d'apprentissage à la fois cognitives, métacognitives et affectives. Un individu qui a appris une première langue étrangère après avoir acquis sa langue maternelle aura tendance, consciemment ou inconsciemment, à appliquer ses connaissances, son expérience et ses habitudes antérieures au nouveau processus d'apprentissage au cours de la phase d'apprentissage de la deuxième langue étrangère. Cette initiative offre l'opportunité d'éliminer les difficultés rencontrées dans l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la première langue étrangère.

Informé l'apprenant sur les stratégies d'apprentissage qui facilitent son travail rend l'apprentissage permanent et lui permet d'utiliser le temps de manière efficace. L'encourager à utiliser la stratégie, qui est déjà assez exigeante et souvent stressante en termes de performances mentales et émotionnelles qu'elle nécessite, créera des avantages à la fois pour l'apprenant et pour l'instructeur. À cet égard, l'enseignement stratégique apportera une contribution significative à l'apprentissage des langues étrangères et en particulier au processus d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, qui nécessite des individus autonomes et suffisamment disponibles.

## BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological review*, 64, 6.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Prentice-Hall International, London.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.65-116) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruning Roger H., Schraw G.J., Norby M.M. (2010). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim (Cognitive Psychology and Instruction) / 5. Basımdan çeviri* (Çeviri editörleri: Ersözlü Z.N.; Ülker R.) Nobel Yay. Ankara 2014
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*. (pp.71-86). Cambridge University Press.

- Çankaya-Cihangir, Z. (2009). Autonomy support, basic psychological need satisfaction and subjective well-being: self-determination theory, Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4 (31), pp:23-31
- Doyon, C. & Legris-Juneau, D. (1991). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Lyon: Chroniques sociales.
- Field, J. (2005). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. the Taylor&Francis e-Library.
- FOSNOT, C.T. (Editor), Constructivism, Teachers College, Columbia University, 2005, New York and London / DURMUŞ, S. (Çeviri editörü), Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama, Nobel Yay. Ankara, 2007
- Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley. Jones, E. E., D. E. Kannouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, and B. Weiner, Eds. (1972). Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Holec, H. (1988). Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, pp. 255-278.
- Koç, G. Demirel, M. ; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27 : [2004] 174-180) <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048736> (Date d'accès: 31.01.2017)
- Lado, R. (1957) Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers. University of Michigan Press, Ann Arbor
- Lang, E. (2010). L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : Théorie et pratique (Doktora Tezi, l'Université de Zurich, Zurich, 2010. Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich) <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-45128> Date d'accès: 03.06.2018.
- Long, M. H. (1983). *Does second language instruction make a difference? TESOL Quarterly*. 17:3, pp. 359-382.
- Markus, H.; Nurius, P (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954-969
- Pressley, M., Borkowski, J.G., Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategies users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (pp.89-129). Greenwich, CT: JAI.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, pp.448-466
- Saydı, N. T. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınevi.
- Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: an educational perspective* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Schunk, Dale H./ ŞAHİN, M. (Çeviri Editörü), Learning Theories-An Educational Perspective) / Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri, Nobel Yay,Ankara, 2011
- Schunk 'un bu kitabı ilk basım: 1991,5. Édition 2008.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: an educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya (23ème édition). Ankara : Yargı Yay.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Logiques.
- Vygotsky, L.S. (1998). Düşünce ve dil (traduit par. S. Koray). İstanbul : Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Weiner, B., Peter, N. (1973). A cognitive- developemental analysis of achievement and moral judgements. *Developemental Psychology*. (pp.290-309). Washington: American Psychological Association.
- Wigfield, A. & Eccles J.S. (2002). The developement of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In. A. Wigfield. & Eccles J.S. (eds.) *Developement of achievement motivation* (pp.91-120). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview, Theory into practice, (pp.65-70). College of Education, The Ohio State University.