

Fichier Ressource 7

Apprentissage et marques d'apprentissage

L'apprentissage comme option du locuteur

L'interaction pour apprendre

Tous les chercheurs interactionnistes s'entendent actuellement sur l'hypothèse de la relation entre interaction et acquisition et, plus précisément, sur la "potentialité" d'acquisition (SPA, De Pietro, Matthey & Py 1989)) de certaines séquences de négociation. Le problème est, actuellement, d'explorer cette potentialité, c'est-à-dire l'interface entre le travail interactionnel et le travail cognitif qu'opère le non-natif au cours et autour de l'interaction. A la suite de Bruner (1983, 1987), on a analysé le travail d'étayage fourni par le natif comme encadrement socio-interactionnel du travail cognitif de l'apprenant qui peut ainsi passer du niveau interpsychique au niveau intrapsychique dont parle Vygotski. On postule donc une sorte de SLASS (Dausendschön-Gay & Krafft 1992) sur le modèle du LASS (Language Acquisition Support System) proposé par Bruner. Les interactions avec les natifs non seulement focalisent l'attention du non-natif sur l'outil mais peuvent l'inciter à travailler et façonner consciemment cet outil

L'apprentissage quelle que soit la situation

On entendra donc par apprentissage non pas un mode d'appropriation conscient et centré sur la forme en situation plutôt scolaire tel que l'entend Krashen (1981), mais un comportement orienté qui résulte, chez le sujet, de l'option, plus ou moins nette, ferme et déclarée de considérer les outils linguistiques et communicatifs comme des savoirs et savoir-faire à construire. Pour qu'une dynamique de développement c'est-à-dire d'acquisition (Coste 1992) se mette en place, il ne suffit donc pas que le non-natif soit disposé à résoudre ses problèmes d'intercompréhension. Il faut qu'il envisage d'améliorer les outils limités qu'il utilise et qu'il emprunte à son partenaire

pour les adapter progressivement à ses intentions de signification-communication. Cette orientation sera parfois affirmée et explicitée, parfois faiblissante et mise en déroute par les circonstances. Ajoutons qu'il ne suffit pas qu'un non-natif se trouve en milieu scolaire où le contrat pédagogique est en général direct et explicite pour qu'il manifeste cette orientation. Ce terme d'apprentissage ne désigne pas une vague motivation à acquérir la langue mais un travail d'élaboration socio-cognitive auquel l'individu se livre sur les outils de communication. Ce concept de travail s'oppose au concept passif d'imprégnation-immersion qui suggère que l'individu absorbe des savoirs et savoir-faire linguistiques sans même y prêter son concours comme tendraient à faire croire certaines publicités de méthodes de langues, et au concept, vague aussi, d'acquisition incidente proposé par certains chercheurs.

Pour reprendre l'expression de P. Bange (1992) on peut donc dire que le développement sera lié au fait que le non-natif peut être considéré ou non comme candidat-apprenant. Cette option sous-jacente aux échanges, à leurs enjeux, à leurs issues, détermine les conduites du non-natif. Celui-ci pourra alors jouer un rôle moteur dans l'interaction-intercompréhension mais aussi un rôle moteur dans le développement de ses compétences et savoir-faire. Comment se traduit interactionnellement cette option d'apprentissage?

Ce que fait le candidat-apprenant

Quand le non-natif est candidat-apprenant, il tend à prendre en charge ses problèmes de compétence, il choisit donc plutôt les procédés de négociation directs et explicites. Il indique ses difficultés et même, quand il le peut, la cause de ses difficultés. Si les circonstances le permettent, il utilise le natif comme ressource (cf supra) et, on le dit souvent, comme facilitateur d'apprentissage Il trouve aussi lui-même des solutions à ses problèmes de production:

- en indiquant explicitement ses intentions de signification à son partenaire
- en proposant des auto-paraphrases,
- en modifiant spontanément ses hypothèses pour s'auto-corriger,

Il doit être clair que le candidat-apprenant ne choisit pas entre une focalisation sur le contenu de l'interaction et une focalisation sur le code, et uniquement sur le code, même si on semble l'y contraindre dans certaines situations scolaires. En effet, et comme l'indique bien P. Bange (1987) quand il parle de "bi-focalisation", comme caractéristique de l'interaction exolingue, le travail sur le code se fait à propos du sens. Et le non-natif peut utiliser/saisir ces moments où le code est objet d'attention, de questionnement, de comparaison, de généralisation pour faire un travail cognitif personnel de construction d'hypothèses, de vérification d'hypothèses, de saisie ou de réactivation de formes et de structures qui lui permet de constituer, modifier, consolider ses savoirs.

Certaines situations scolaires, en particulier un certain type d'approche méthodologique et certaines conduites du natif enseignant, favorisent cette démarche active de l'apprenant qui guide le natif pour l'aider dans ses difficultés et son apprentissage. En s'efforçant de collaborer avec N, professeur ou non,, l'apprenant construit:

- du sens à travers la compréhension du discours de N,
- son système linguistique (en partie bien sûr à chaque fois et provisoirement)

On le voit, c'est dans l'interaction et la réalisation de la tâche commune, dont l'objectif est à court terme, de se mettre d'accord sur un sens, que se met en place la collaboration des partenaires et que se manifeste, à travers les conduites (méta)langagières de l'un et de l'autre, les objectifs à plus long terme qu'ils se sont donnés, et en particulier l'objectif d'enseignement-apprentissage. Que cela se passe en situation scolaire ou en situation non-scolaire.

La tâche de l'apprenant

L'apprenant a donc devant lui une tâche complexe, emboîtée:

-construction à court terme de l'intercompréhension dans la réalisation de la tâche (qu'elle soit transactionnelle ou scolaire). Le non-apprenant peut s'arrêter là et même se situer en deçà, et cela aussi bien en classe de langue.

-construction à long terme de systèmes sémiotiques parmi lesquels le système linguistique à travers une élaboration de l'intercompréhension qui est en même temps une aide à l'élaboration conceptuelle ("c'est fini" (**corpus 6b**) n'est pas qu'une explicitation, c'est aussi un essai d'analyse en traits sémantiques). La construction de l'intercompréhension porte traces du choix fait par NN de cet objectif et indique le degré d'implication de NN dans son apprentissage (Vasseur 1993)

-élaboration d'une identité sociale qui varie selon la place qui lui est reconnue et qu'il peut plus ou moins négocier dans ses interactions (cf **ue23part6**) avec les interlocuteurs natifs avec lesquels il est fréquemment en contact Ici l'apprenant a le droit, et l'exercice est une tâche toute indiquée, de développer de longues séquences de clarification, car les partenaires s'entendent sur l'objectif d'enseignement-apprentissage.

Evidemment, il peut y avoir toute une gradation dans la volonté du non-natif de s'engager dans la construction de connaissances, toute une variation aussi dans les identités sociales élaborées.

Quelques constats et quelques questions sur l'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire

1. L'analyse des conduites d'intercompréhension nous aide non seulement à découvrir comment le non-natif s'y prend pour comprendre, mais aussi à repérer s'il utilise les échanges avec le natif pour apprendre, c'est-à-dire s'il se projette comme candidat-apprenant. Une analyse en ce sens des échanges en classe nous apporterait beaucoup d'enseignements pour expliquer la variabilité du développement des compétences en situation scolaire

2. Dans la situation scolaire, le contrat pédagogique officiel autorise théoriquement des séquences de travail pour une meilleure compréhension et une analyse des moyens d'expression dans lesquelles le non-natif contrôle plus ou moins son accès

aux données et organise leur saisie. Cependant, compte tenu de certains choix méthodologiques, il n'est pas sûr que ce type de démarche soit utilisé de façon optimale.

3. Le contrôle qu'exerce le non-natif n'a de chance de produire des effets que si les sollicitations que la démarche suppose rencontrent une certaine convergence dans l'attitude du natif, que si ce dernier accepte une inversion provisoire, non des rôles (le professeur reste le professeur) mais des places discursives. Et alors le non-natif peut se permettre de guider le natif.

4. Ces activités métalangagières par lesquelles passe l'apprenant pour comprendre et apprendre ont un grand avantage: elles sont observables. Elles sont donc aisément reproductibles. Elles peuvent donc être apprises. En s'intéressant et en intéressant apprenants et enseignants à ces conduites, on peut mieux accompagner l'apprenant dans son travail d'apprentissage. De nombreuses propositions (de recherche et pédagogiques) se sont développées (Sinclair & G. Ellis 1986, G. Ellis & Sinclair 1989, O'Malley & Chamot 1990, Buckby, Jones & Berwick 1992, Grandcolas-Vasseur 1991, 96, 99...). Reposant sur une analyse et auto-analyse des conduites de l'apprenant, elles tendent à favoriser et systématiser cette prise d'initiative et de contrôle de son acquisition par l'apprenant qu'est l'apprentissage.