

Tema

L'allievo come soggetto
sociale e culturale

L'interaction en classe de L2: lieu acquisitionnel - lieu social

De la nécessité de co-responsabilité et d'authenticité scolaire

Simona Pekarek

Bâle

L'emploi de la langue en contexte scolaire constitue un processus acquisitionnel et social. Pour favoriser la construction d'une compétence communicative, l'activité langagière de l'apprenant doit s'inscrire dans une dimension sociale où professeurs et élèves interviennent en tant que personnes, rôles institutionnels inclus. Dans ces pages, je m'interrogerai sur le rôle occupé par l'apprenant en classe de français langue seconde (FL2) et sur les formes d'interaction dans lesquelles il se trouve impliqué. Ce rôle sera conceptualisé en termes de co-responsabilité dans l'activité discursive et abordé par rapport aux dimensions 'rituelle' et 'authentique' des formes d'interaction en classe. Il s'agira avant tout de réfléchir sur le rapport entre conditions de production du discours en classe et acquisition de la compétence de communication.¹

Un débat actuel

La nécessité de prendre en compte l'apprenant en tant qu'être social constitue une exigence clé dans le débat éducatif depuis des années. Elle a été discutée avec une urgence croissante par exemple dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur l'enseignement/apprentissage de langues secondes en Europe². Une partie importante de la recherche actuelle, suivant les idées de Vygotsky et de Bruner, conçoit l'apprenant en tant qu'être social dont l'acquisition dépend de ses interactions avec d'autres êtres sociaux³.

La compétence de communication: enjeux acquisitionnels

L'enjeu acquisitionnel en contexte scolaire est double. Il s'agit d'une part de développer des moyens de communication en L2. D'autre part, l'élève doit acquérir l'aptitude à s'approprier ces moyens: *apprendre une langue étrangère* signifie également *apprendre à apprendre*.

Les deux dimensions acquisitionnelles exigent de la part de l'élève la faculté de gérer le discours en conformité avec le cadre contextuel. L'activité discursive de l'apprenant, telle qu'elle est observable pour l'enseignant et pour le chercheur, ne constitue pas une simple mise en oeuvre d'un savoir intériorisé, mais résulte de stratégies d'adaptation à l'interlocuteur et aux données situationnelles.

En termes généraux, face à la variété des situations de communication qui caractérisent la vie sociale de tout individu, la capacité à apprendre, comme celle à communiquer, ne peut qu'être des capacités hétérogènes et adaptationnelles. Ces compétences ont trait à la régulation permanente des contenus et des formes langagières, mais aussi à celle des rôles, des droits et obligations des interactants et donc de l'asymétrie scolaire. Diverses formes d'interaction mobilisent diverses composantes de la compétence communicative⁴. D'où la nécessité de placer l'apprenant face à une variété de situations communicatives où il puisse adopter différents rôles interactionnels et divers points de vue.

Le développement des compétences présuppose ainsi des *conditions d'interaction* appropriées. Un espace discursif favorisant le développement de la compétence communicative semble, d'après les recherches en ce domaine, exiger un *emploi instrumental* de L2, c'est-à-dire un emploi de la langue à des fins communicatives telles que transmettre une information, établir un contact avec quelqu'un, échanger des propos, etc.; un emploi instrumental, donc, contrairement à un emploi qui réduirait la communication à un simple jeu formel. Cet emploi implique la possibilité du sujet d'assumer son rôle d'élève, d'apprenant et d'être social doté d'intérêts, d'opinions et de besoins communicatifs qui lui sont propres. Ce n'est

qu'à ces conditions que l'apprenant est amené à exercer - par un questionnement et un comportement actifs - un contrôle sur sa propre activité discursive. Ainsi il peut se sentir responsable de cette activité et prendre en charge son acquisition. C'est en ce sens que des facteurs sociaux et interactifs en classe médiatisent la disposition au traitement cognitif des données langagières.

Activité discursive et partage de responsabilité

Prendre en compte l'apprenant en tant qu'être social signifie lui accorder une relative co-responsabilité dans l'activité en classe. Cette co-responsabilité renvoie à la nécessité, soulignée par la recherche⁵, que l'élève soit co-constructeur du discours en classe. Le partage de responsabilité est doublement important. D'une part, 'apprendre à apprendre' présuppose la capacité de prendre en charge sa propre acquisition. Ceci ne semble pourtant possible que si l'apprenant, déjà à l'intérieur du système éducatif, se trouve placé en position de co-responsabilité. D'autre part, la compétence communicative consiste entre autre justement dans la capacité de prendre en charge sa propre activité discursive: prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, initier, modifier ou changer un thème, enchaîner sur le dit de son interlocuteur, défendre son point de vue, savoir s'adapter à l'autre et aux modalités de la situation, etc. Que ce soit au niveau de la planification, de la gestion ou de l'interprétation de l'activité discursive, le degré de responsabilité et d'investissement varie évidemment en fonction d'idiosyncrasies individuelles et de contraintes situationnelles. Dans le cadre des pratiques discursives en classe de langue se pose la question de savoir quelle marge de responsabilité dans l'activité discursive commune doit et/ou peut être prise en charge par

L'enjeu acquisitionnel en contexte scolaire est double: apprendre une langue étrangère signifie également apprendre à apprendre.

les apprenants et par rapport à quels paramètres.

Plaider pour la co-responsabilité de l'apprenant dans l'activité discursive ne revient ainsi pas à égaliser les droits et obligations entre professeurs et apprenants⁶. L'exemple des débats organisés en classe est significatif dans ce contexte. Lors de ces activités, on observe un engagement poussé et des procédures de gestion discursive et interactive complexes de la part des élèves à l'intérieur d'un cadre proposé par le professeur, qui y occupe souvent le rôle de meneur du jeu.

Il s'agit pour l'activité pédagogique de rendre possible une distribution complémentaire 'raisonnable' des rôles dans un espace discursif marqué par la coopération et l'instrumentalité langagières, par un enjeu d'intercompréhension et un véritable échange.

Instrumentalité et ritualisation

L'instrumentalité en classe de langue est loin d'être concurrencée uniquement par une focalisation sur la forme de la langue, comme le semblent suggérer de nombreuses discussions dans le cadre de l'acquisition/enseignement des langues étrangères. Au contraire, l'observation de classes du niveau secondaire supérieur montre que le thème des formes langagières peut donner lieu à des emplois instrumentaux de la langue à acquérir et donc à un enjeu d'intercompréhension.

De plus, à l'intérieur d'exercices scolaires plus ou moins rigidelement structurés apparaissent des emplois de langue moins conventionnalisés. L'extrait reproduit ci-dessous (Ex. 1) illustre jusqu'à quel point un travail explicite sur une unité lexicale, plus précisément sur une unité lexicale, peut se trouver entrecroisé avec un échange d'informations et de points de vue au niveau du contenu. La séquence témoigne de la simultanéité, voire de l'interdépendance d'une réflexion métalangagière et de la construction d'un contenu de discussion. L'élément langagier pro-

Ex. 1: il4cI (l. 100-119):

(P: le professeur; G1, G2, G3, G4: des élèves)

- P: à votre avis qu'est-ce que c'est que le chiffrage. Christian
 G1: moi je pense eh le chiffrage c'est mettre ses pensées en des mots oui alors si si moi je pense oui après j'utilise la langue pour eh pour construire ces pensées pour que l'autre comprend
 P: donc chiffrer ça signifie mettre des pensées en mots
 G1: oui
 G2: moi je dirais que: pas seulement des mots pa/ ehm ce sont aussi des gestes et la façon de: de regarder les personnes c'est aussi très important pour la langue
 P: mhm est-ce-qu'il y a une différence entre gestes mimiques d'une part et mots d'autre part . . . oui
 G3: je crois le mot est beaucoup plus exactement défini . donc ehm ehm il est moins bien possible qu'on qu'il y a un malentendu avec des mots qu'avec des gestes
 P: mhm (3s) je vous ai donné hier oui
 G4: je crois le chiffrage chiffrage peut être aussi des signaux électriques
 P: mhm
 G4: transformer les mots des mots dans des signaux électriques
 P: oui
 G4: par exemple le téléphone

posé par un acte directeur du professeur (une question lexicale) est réapproprié par le discours des élèves au double niveau du langagier et du contenu. La séquence est marquée par un emploi instrumental de la langue à acquérir.

Au secondaire supérieur, si l'instrumentalité est parfois mise à l'écart, c'est moins dû à une focalisation sur les formes langagières qu'à une ritualisation excessive des activités discursives⁷. Par ritualisation j'entends l'enracinement des conduites dans des schémas conventionnels relativement figés et institutionnellement codés voire prescrits (implicitement ou explicitement). Ces schémas ne laissent qu'une marge très limitée à des conduites alternatives, et donc à la co-responsabilité dont l'apprenant peut légitimement disposer. De telles ritualisations se retrouvent sous forme particulièrement prononcée dans certaines discussions organisés en tours de table ou dans des jeux de question - réponse trop directifs. Les schémas rituels règlent les modalités de participation des professeurs et des élèves aux activités discursives et concernent généralement les procédures de gestion de l'interaction, du sens ou des thèmes. Ils régissent la possibilité de prendre des initiatives, de proposer ou modifier des thèmes, d'exposer son point de vue et d'autres composantes élémentaires de la compétence communicative.

Pour certaines activités scolaires, une forte ritualisation peut être utile, voire nécessaire. Quand il s'agit cependant d'activités de conversation, une telle ritualisation n'est plus fonctionnelle. Plus les pratiques sont ritualisées, plus l'activité discursive perd son hétérogénéité. L'apprenant y risque d'être réduit à un pur rôle d'élève poursuivant - avec une autonomie minimale - un mécanisme prescrit, voire se glissant dans un comportement automatique préprogrammé: un illogisme conversationnel remplace alors l'interaction sociale 'réaliste'!

Authenticité, dans ce contexte, ne veut donc pas dire imitation de situations extra scolaires, mais placement des apprenants en position d'acteurs sociaux face à des besoins, des savoirs, des pertinences, des initiatives et des responsabilités en accord avec la variété des situation communicatives en classe.

Pour une authenticité scolaire

Considérer la classe de langue en tant que lieu social nécessite qu'on lui accorde un degré d'authenticité variable. En effet, l'interaction en classe est ancrée dans un social scolaire intégrant personnes privées et rôles institutionnels. Cette conception permet de concevoir un *potentiel d'authenticité et de naturel proprement scolaires*. L'existence de cette authenticité dépend de la dimension fonctionnelle de l'interaction en classe et d'un usage instrumental de L2 tels qu'ils viennent d'être esquissés. *Authenticité, dans ce contexte, ne veut donc pas dire imitation de situations*

extra scolaires, mais placement des apprenants en position d'acteurs sociaux face à des besoins, des savoirs, des pertinences, des initiatives et des responsabilités en accord avec la variété des situations communicatives en classe.

Dans ce contexte, on peut par exemple opposer de façon très sommaire les deux enjeux communicatifs suivants repérés lors de discussions de littérature en classe: d'une part produire un énoncé sans but communicatif autre que la production de formes langagières, et d'autre part transmettre une information ou dire son opinion. En classe, le premier enjeu semble lié à une activité de type rituel, préprogrammé tandis que le second s'intègre dans des échanges conversationnels plus spontanés qui sollicitent la mise en oeuvre de stratégies adaptatives par les apprenants et où il s'agit de contribuer à l'échange, de prendre position et de s'engager dans et par le discours. L'engagement de l'apprenant en tant qu'acteur social ne doit cependant pas nécessairement être 'personnel' dans le sens d'un échange de points de vue ou d'expériences subjectives: l'échange peut porter par exemple sur un sujet d'enseignement tout en mettant en scène un enjeu communicatif

*Il sole.
Classe di
scuola media,
Bedigliora.*

parfaitement authentique, comme le montre l'exemple des écoles d'immersion. Même dans le cadre d'un enseignement ordinaire, des activités de négociation des tâches scolaires, d'organisation de la leçon, etc. se déroulent fréquemment selon une logique conversationnelle d'échange. En témoigne l'extrait d'une leçon portant sur la conversation en classe (voir Ex.2 ci-dessous) où le professeur et un élève s'engagent dans un échange animé pour discuter du manque d'intérêt de la part de l'élève. Cet exemple montre que l'enjeu communicatif et l'authenticité de la conversation sont liés, à côté de la question du thème ou du matériel abordé, aux questions de transmission d'information, d'échange, de négociation d'intercompréhension, etc. Ce qui est en jeu ici ce sont les modalités de gestion du discours et de l'interaction et la capacité d'adapter des conduites à la situation.

L'existence d'une authenticité scolaire n'est donc pas directement dépendante de l'authenticité extra-scolaire: chaque cadre social et institutionnel comporte ses propres conventions et induit par conséquent à des conduites authentiques spécifiques à ce contexte donné. L'action pédagogique est elle-même une action sociale et ne peut par conséquent pas se situer à l'écart de la logique de l'interaction sociale⁸.

Une certaine divergence entre l'authenticité scolaire et celle extra-scolaire est même nécessaire: en classe on apprend des choses qu'on n'ap-

prend que difficilement en contexte naturel. Les exercices structurés et les réflexions explicites sur la langue sont des éléments cruciaux pour l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'authenticité scolaire doit être mise en rapport avec la fonctionnalité de l'espace scolaire. Ainsi, une tâche authentique d'apprentissage en classe demande de la part des élèves une transmission des idées et du sens et incite simultanément une réflexion (explicite ou implicite) sur la langue et les problèmes d'acquisition. En classe, l'emploi instrumental de la langue doit être complété par une attention sur les formes et fonctions langagières. Il s'avère d'importance fondamentale de solliciter l'investissement de l'apprenant par rapport à ces deux dimensions enchevêtrées. Face à tous ces constats, il apparaît que c'est à l'intérieur de l'asymétrie des rôles et des savoirs, à l'intérieur du social et de l'authentique scolaire, que réside l'apport acquisitionnel du milieu scolaire - et non pas dans l'importation d'un authentique extra-scolaire simulé. Ces conditions permettent à l'apprenant de se placer en position de co-responsable dans des enjeux interactifs d'échange.

En conclusion

Face à la tension constatée entre ritualisation d'une part et instrumentalité, voire authenticité d'autre part, une conclusion semble

s'imposer: l'espace discursif scolaire, pour être un espace social et acquisitionnel, doit savoir se renouveler constamment. Car à chaque fois que le discours en classe retombe dans des activités habituelles, figées et ritualisées, il risque de provoquer un court-circuit dans lequel l'activité discursive ne renvoie qu'à elle-même. Dans un tel contexte, le développement de capacités d'adaptation est rendu très difficile.

Ainsi, pour répondre à la diversité des situations sociales de communication et à la complexité de tout élève en tant qu'être social, la classe doit être un lieu d'interaction hétérogène qui se crée, se module, se transforme avec chaque intervention et sous la co-responsabilité des participants. La diversité des types d'interaction dans lesquels se trouvent impliqués les élèves et la variété de types d'usage langagiers qui en résulte déterminent la richesse de la compétence communicative qu'ils y acquièrent. La gestion des relations sociales, les adaptations interlocutives, la présentation de soi, l'objectif de faire agir l'autre - des éléments constitutives de l'interaction communicative donc - doivent avoir leur place en classe.

Seul un tel espace semble pouvoir répondre à la diversité des styles acquisitionnels des apprenants. Et seul dans un tel espace l'apprenant peut-il développer une conscientisation langagière qui lui permet de poursuivre l'acquisition au-delà du lieu classe.

Ex. 2: il4cI (l. 36-48)

(P: le professeur; G: un élève)

- G: d'une part je suis un peu fatigué et d'autre part eh le sujet m'ennuie un peu
P: vous pourrez expliquer pourquoi ça vous ennue
G: parce que je ne suis pas très intéressé au: parce qu'on écoute toujours la même chose . dans l'école . . les média je pense parce que . c'est pas des
P: attention on parle pas . actuellement on ne parle pas
tellement maintenant je ne parle pas de média hein . je parle de communication
G: jä mais mais je pense que nous avons assez parlé avec
vous des de la communication . . et c'est presque toujours la même chose
P: alors qu'est-ce que nous avons déjà dit x x
G: non . . . je ne me rappelle plus

Notes

¹ Mes observations se fondent sur un corpus d'une quarantaine d'enregistrements de leçons de conversation au secondaire supérieur en Suisse alémanique. Je remercie vivement les professeurs et les élèves pour m'avoir si spontanément accueillie dans leurs cours. Ce travail s'intègre dans une recherche menée dans le cadre du PNR33 à l'Université de Bâle et portant le titre *L'apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires* (avec la collaboration de V. Saudan et sous la direction de G. Lüdi).

²Projet no 12: «Apprentissage et enseignement

des langues vivantes aux fins de communication»

³ voir p. ex. Klein (1989), Gaonac'h (1987) et Giacobbe (1992).

⁴ La notion a été définie par Hymes (1988) comme compétence d'usage dont l'acquisition est fondée sur l'expérience sociale du sujet. Pour une discussion détaillée des sous-catégories de cette compétence dans une perspective d'enseignement/acquisition voir van Eck (1988) et Sheils (1991).

⁵ voir p. ex. Chaudron (1988), et Ellis (1992).

⁶ Ce qui est en jeu dans ce contexte est la possibilité d'action coopérative entre professeurs et élèves avec «une répartition de leurs activités en rôles sociaux complémentaires» (Bange 1992, 123).

⁷ Dans tout contexte social, des formes routinières d'action sont inévitables et nécessaires pour le bon déroulement des interactions sociales. Goffmann (1967) parle dans ce contexte de contraintes rituelles. Il ne s'agit pas ici d'opposer rituel et instrumentalité mais de montrer l'effet possible d'une ritualisation trop figée.

⁸ Car, comme le signale Allwright, «It is through the joint management of interaction in the classroom that language learning itself is jointly managed» (1984, 158).

Conventions de transcription

P:	professeur
G:	élève: garçon
F:	élève: fille
x:	séquence non identifiable sur l'enregistrement
alors	chevauchement
.	interruption très courte
..	pause courte
...	pause moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
/	interruption d'un mot

Bibliographie

- ALLWRIGHT, R.L. (1984): *The importance of interaction in classroom language learning*, in: Applied Linguistics, 5: 156-171.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier.
- BREEN, M.P. (1986): *Authenticity in the language classroom*, in: Applied Linguistics, 6: 60-70.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- GIACOBBE, J. (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*, Paris, CNRS éditions.
- GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction Rituelles. Essays on face-to-face behavior*, New York, Anchor Book, Doubleday & Company.
- HYMES, D. (1988): *Vers la compétence de*

communication, Paris, Hatier.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

SHEILS, J. (1991): *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

VAN ECK, J. A. (1991): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, Vol. 1, Contenu et portée. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.



p.a. GM distribution
Ch. d'Etraz 2 CH - 1027 Lonay
Tél. 021/8032626 Fax 021/8032629 (centrale)
Tél. 021/803 26 46 (directe Hatier)



Babylonia

**Strategie nell'insegnamento
e nell'apprendimento:
l'allievo come soggetto
sociale e culturale**

Con i contributi di
Paolo Buletti (Bellinzona)
Wolfgang Hackl (Innsbruck)
Charles Muller (Neuchâtel)
Simona Pekarek (Basilea)
Manfred Prinz (Colonia)
Victor Saudan (Basilea),

dei partecipanti
al "Laboratorio lingue romanze 1993-94",

e di altri autori.

Con un inserto didattico preparato da
François-Xavier Cattin (Saint Blaise)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano

no 4 / anno II / 1994