



Simona Pekarek Doehler
Bâle

Interaction, acquisition, enseignement

Une réaction aux commentaires réunis par Thomas Studer
(*Babylonia*, 4/02)

“Was macht Sprachenlernen effektiv(er)”? - *qu'est ce qui rend l'enseignement des langues plus efficace? On estime qu'il existe de nos jours autour de 40 à 60 théories de l'acquisition (Long, 1993) qui défendent des conceptions en partie radicalement distinctes des processus d'acquisition, de l'apprenant, voire du langage. Il existe au moins autant de conceptions didactiques de ce que constituerait un dispositif d'enseignement optimal. “Was macht Sprachenlernen effektiv(er)” est le titre de la réaction que Thomas Studer formule – à partir d'une discussion avec des enseignants de langues secondes – par rapport à mon article “Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales” (no 4/02 de *Babylonia*). Les lignes qui suivent constituent une réaction à cette réaction.*

De la nécessité d'un regard croisé
Thomas Studer retient
“(…) dass interaktionistisch ausgerichtete Untersuchungen zwar zu einem genaueren Verständnis von Gesprächsmustern führen, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind, dass aber Einsichten in interaktive Mechanismen der Gesprächsorganisation, der Verständnissicherung und des Problemlösens allein noch nicht ausreichen, um das Sprachenlernen im Unterricht effektiver zu gestalten.” (p. 30).

Je suis parfaitement d'accord. Je ne partage par contre pas l'avis de Thomas Studer selon lequel la formulation de recommandations didactiques relèverait – entre autres – de la responsabilité du linguiste. Le regard du linguiste est un regard qui cherche en premier lieu à décrire et à expliquer. Ce n'est que sur cette base que la formulation de conséquences didactiques raisonnables devient possible – formulation qui ne peut à mon avis être simplement la tâche du linguiste, déjà par le fait que ce dernier est rarement qualifié en ce domaine. La complexité du phénomène de l'acquisition tout autant que celle de la rencontre sociale entre un enseignant et ses élèves demandent un regard croisé sur la problématique, impliquant à la fois les linguistes, les psychologues et les didacticiens et praticiens de l'enseignement (cf. Lüdi, Pekarek Doehler & Saudan).

Je remercie Thomas Studer et son équipe d'avoir engagé un dialogue en cette direction, par leur lecture critique qui a attiré mon attention à de nombreux éléments importants autant pour l'interprétation du linguiste que

pour le dialogue avec les praticiens. Dans cet esprit, voici quelques clarifications ainsi que des éléments de réponse aux questions formulées de la part des experts de l'enseignement¹.

Interaction et acquisition

Le pont entre l'interaction et l'acquisition est loin d'être évident, comme le souligne à juste titre Thomas Studer. Le linguiste interactionniste cherche à analyser les conditions interactives (rapports de rôles, contrats communicatifs, positionnements réciproques, tâches discursives, etc.) dans lesquels l'apprenant agit et qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue seconde (L2); mais il le fait sans pour autant postuler un lien causal entre interaction et acquisition et, surtout, sans affirmer que l'on n'apprendrait pas hors interaction. Non: parler n'est pas apprendre, pour reprendre la terminologie de Studer. Mais participer à des échanges communicatifs peut, à certaines conditions, être bénéfique.

Il existe en effet peu d'études empiriques qui auraient prouvé, par exemple, que les négociations du lexique déclenchent la mémorisation à long terme et mènent ainsi à l'apprentissage de la L2 (mais voir certaines études citées par Ellis, 1999). Des études longitudinales seraient nécessaires sur ce plan, accompagnant les apprenants à travers plusieurs semaines ou mois pour mettre en rapport modalités d'interaction et progrès en L2. Il existe, toutefois, des évidences indirectes: des études menées en psychologie développementale montrent

que l'interaction qui est adaptée au niveau des compétences de l'apprenant/enfant et qui lui laisse suffisamment de responsabilité dans la gestion d'une tâche donnée est particulièrement fructueuse sur le plan développemental (p. ex. Wertsch & Hickmann, 1987). Des observations faites sur l'acquisition avancée des langues dans les activités communicatives du type discussion littéraire ou discussion sur un sujet d'actualité rejoignent ces résultats. Trois facteurs jouent un rôle clé à cet égard (cf. Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2002): une *gestion des contenus* qui repose sur la coresponsabilité entre enseignant et élèves, et qui n'est donc pas organisée par l'enseignant seul (bien que celui-ci puisse évidemment définir le sujet général de la discussion); une *structuration des échanges* qui confronte les élèves à une diversité de types d'intervention, sans les limiter à fournir des réponses; et la confrontation à des *enjeux communicatifs effectifs*, qui dépassent la reproduction de contenus connus à l'avance. Sur le croisement de ces trois axes, l'élève est systématiquement amené (et prêt) à accomplir un travail discursif d'une certaine complexité, à faire face à ses propres lacunes et à solliciter le soutien par l'enseignant.

Ces observations ne nous disent rien en soi sur ce qui est acquis, mais elles renseignent sur les conditions interactives concrètes qui amènent l'élève à puiser dans son répertoire langagier, à se rendre compte de ses manques et à expérimenter avec la langue. Vu qu'un des problèmes que posent les activités de communication en classe est qu'ils tendent à sous-estimer les compétences des élèves (Pekarek Doehler, 1999), ce constat en soi présente une base intéressante en vue de l'optimisation des dispositifs communicatifs dans l'enseignement des langues.

Une vision différenciée du rôle de l'interaction

Cela dit, il faut souligner que l'effet bénéfique éventuel de l'interaction dépend de plusieurs éléments, ayant trait non seulement à la motivation de l'apprenant, à sa disposition individuelle ou à ses objectifs personnels, mais aussi et surtout à deux facteurs langagiers fondamentaux, à savoir le *niveau des compétences de l'apprenant*, et la *dimension spécifique de ces compétences en jeu* – qui se présentent eux-mêmes comme des objectifs de l'enseignement (est-il question de compétence linguistique, sociolinguistique, interactive, stratégique, etc.?):

“Le rôle de l'interaction et du soutien du locuteur expert est complexe; l'apprenant n'apprend pas n'importe quoi dans d'importe quel contexte interactif. Un des prérequis pour que l'acquisition puisse avoir lieu est que la nature de l'interaction – et la complexité du travail discursif qu'elle implique – respecte les besoins actuels et les possibilités de l'apprenant.” (Pekarek Doehler, dans *Babylonia* 4/02, p. 25)

Ce passage est peut-être symptomatique de la façon globale dont est conçu, à la suite de Vygotsky, le rôle de l'interaction dans l'approche interactionniste, qu'il s'agisse de l'interac-

tion entre enseignant et élèves, entre pairs, ou encore entre un locuteur non natif et un locuteur natif: Ce n'est pas simplement parce qu'elle présente un lieu de pratique générale, ni parce qu'elle fournirait des moments isolés intéressants en vue de l'acquisition (p. ex. l'aide fournie par le locuteur expert) que la pratique interactive est importante; c'est au contraire parce qu'elle confronte l'apprenant à la fois à des tâches discursives qui ne se présentent pas hors de l'interaction et à des enjeux communicatifs spécifiques qui l'amènent à expérimenter avec sa langue et qui le confrontent à ses propres lacunes qu'elle constitue un élément fonctionnel dans l'élaboration de certaines compétences à certains niveaux de développement. Ceci me semble un point extrêmement important qui mérite d'être rappelé à la suite de la lecture que Thomas Studer propose de l'approche interactionniste.

Les séquences de négociation

A côté du rôle global de l'interaction, il existe évidemment des moments qui semblent être particulièrement intéressants pour l'acquisition. Cela est le cas notamment des séquences de négociation: l'apprenant rencontre



Pieter Bruegel l'Ancien, *Jeux d'enfants*, 1560 (détail).

un obstacle p.ex. lexical, il sollicite l'aide de son interlocuteur et obtient ainsi le terme qui lui manque pour l'intégrer dans la suite de son discours. Ceci constitue une séquence typique de négociation, appelée "séquence potentiellement acquisitionnelle" (SPA) par de Pietro, Matthey & Py (1989).

Selon de nombreux travaux interactionnistes, il s'agit ici d'un mécanisme qui est susceptible de favoriser l'acquisition à certaines conditions (on est loin de postuler que négociation éгалerait acquisition!). A part le niveau des compétences de l'apprenant et à part le fait que les SPA ont trait à des compétences d'ordre strictement linguistique (lexique et grammaire), il convient de retenir l'élément suivant: la négociation déclenchée par l'apprenant est intéressante parce que c'est l'apprenant lui-même qui reconnaît sa lacune. Ce qui rend la lacune visible pour lui, ce sont la confrontation à des besoins communicatifs effectifs et sa disposition à prendre des risques en montrant un manque de connaissances au lieu de contourner l'obstacle p.ex. par une parenthèse ou d'abandonner simplement son propos. Par ces propriétés, la signification des négociations interactives se situe sur trois plans:

- l'élément linguistique recherché est saillant pour l'apprenant au moment de la SPA, et rendu plus saillant encore à travers la SPA;
- la sollicitation de l'apprenant relève le centrage de son attention sur cet élément;
- l'élément lui est fourni non pas dans l'abstrait (comme dans une liste de vocabulaire), mais en réponse à un besoin communicatif concret, et donc comme un élément hautement contextualisé.

Or, la saillance et le centrage d'attention constituent des prérequis importants de l'acquisition (voir p.ex. Bialystok, 1990), documentés notamment dans de nombreux études en psychologie expérimentale. Et la con-

frontation à des éléments linguistiques contextualisés comporte des avantages évidents par opposition à l'apprentissage de termes dans l'abstrait (peut-être moins en termes de rapidité d'apprentissage qu'en termes d'apprentissage pour l'usage). Je sais que je me répète, mais il me semble ici important de clarifier ce point.

Qu'en est-il de la transférabilité de ces séquences à d'autres situations sociales, demande Thomas Studer, comme par exemple l'interaction entre pairs (p. 31)? Il s'agit en effet moins d'un transfert d'une forme prototypique que d'une variété de formes de réalisation que peuvent prendre les séquences de négociation non seulement en fonction des contextes et des rapports de rôles, mais aussi en fonction des besoins et propriétés individuelles des apprenants et de leurs interlocuteurs – que ce soit en classe ou ailleurs. Donato (1994) présente une étude minutieuse d'étayages dans un groupe d'élèves grâce auxquels les élèves réussissent à trouver ensemble une forme verbale qu'aucun d'eux n'avait été capable de produire avant leur interaction. Il démontre ainsi l'efficacité de l'étayage interactif entre pairs.

"Bäuchte es denn, sage wir, 21, 16 oder 24 verschiedene Hilfestellungen ("étayages") durch die Lehrperson, damit diese das individuelle Gesprächsengagement aller SchülerInnen fördernd (...) kann?" demande Thomas Studer (p. 31). En ce point spécifique, la question est peut-être moins celle de savoir ce dont on aurait besoin que ce qui se produit effectivement. Prendre en considération l'INTER-action, c'est-à-dire des activités réciproques, me semble décisif à cet égard. Un des traits intéressants des séquences de négociation est justement qu'elles sont configurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant/expert. L'étayage par l'enseignant ou le locuteur expert est en ce sens une réaction à une sollicitation implicite ou explicite spécifi-

que, formulée par un apprenant individuel en fonction du problème concret qu'il rencontre. Et la compréhension par ce même apprenant de l'élément qui lui est proposé peut à son tour faire l'objet de renégociations en fonction de ses possibilités et de ses besoins individuels. Il y a donc, à chaque fois, régularité et spécificité dans la réalisation des séquences de négociation. Cette vision interactionnelle – contrairement à une conception monologique du discours – nous amène par ailleurs à prendre une certaine distance à l'égard d'une interprétation unidirectionnelle de l'étayage, selon laquelle l'aide irait simplement de l'expert à l'apprenant. L'apprenant, en signalant ses lacunes, se fait co-constructeur actif du processus d'étayage.

L'un des mérites de l'analyse que les interactionnistes font des négociations est justement qu'elle permet d'aller loin au delà de la question de savoir si l'expert aide l'apprenant, pour tenir compte à la fois des conditions communicatives sous lesquelles surgissent ces séquences ("contrat didactique", rapports de rôle, etc.) et de l'organisation interactive des séquences. Elle tient ainsi compte des conditions cognitives et psycho-sociales dans lesquelles émergent les négociations. C'est en ce sens que je souligne, dans l'article commenté par Studer, non pas simplement que la négociation constituerait un lieu d'acquisition, mais qu'elle constitue un des "lieux possibles d'une configuration des compétences en fonction des besoins communicatifs effectifs de l'apprenant" (p. 27).

Que peuvent en faire les experts de l'enseignement?

Au delà des phénomènes isolés comme les négociations, l'approche interactionniste permet d'identifier, à partir d'observables discursifs concrets, des logiques de gestion des contenus, de

diversification des interventions des élèves et de partage des responsabilités (cf. supra) qui contribuent systématiquement à installer un lieu communicatif dont la complexité lance un défi aux élèves et les amène à puiser profondément dans leurs compétences en L2, leur donnant ainsi l'occasion de restructurer ces compétences par la confrontation à leurs propres lacunes et par la mise en pratique de ce que constitue, du moins en partie, un savoir abstrait. Cela ne veut pas dire que l'on n'apprendrait pas hors interaction; mais cela esquisse les contours de ce qui peut être efficace si l'on fait de l'interaction en classe. Un tel constat ne nous dit pas encore comment faire; mais il nous indique du moins quoi faire, sans réduire ce "quoi" à des éléments à valeur bien trop générale – et souvent stéréotypée – comme par exemple l'authenticité (au sens de contenus non-scolaires) ou la symétrie (en termes de positions communicatives prédéfinies). Où aller à partir de là? A la fin de cette réaction de linguiste interactionniste face aux commentaires des enseignants, j'ai envie de relancer la balle dans le champ de ces derniers. L'article de Thomas Studer a attiré mon attention à des éléments tout à fait cruciaux, formulés de façon critique de la part des enseignants à l'égard de l'interprétation interactionniste des processus d'apprentissage. Je reste curieuse de savoir ce que les enseignants peuvent développer sur la base ou à l'aide des résultats fournis par les interactionnistes, ce que l'on peut construire ensemble. Car si l'on ne peut pas attendre de la part des linguistes la formulation de procédures didactiques et que l'on ne peut pas attendre non plus de la part des enseignants l'explication du fonctionnement des échanges verbaux, il n'en reste pas moins que le dialogue entre les deux est d'importance capitale.

Note

¹ Je ne vais pas répondre ici aux questions sur le rôle fonctionnel de la L1 dans l'enseignement des L2. Je crois avoir abordé ce sujet de façon détaillée dans l'article dont il est question (Babylonia 4/02). Je tiens simplement à souligner que je parlais alors de l'utilisation ponctuelle de la L1, se limitant souvent à un mot, qui permet à l'apprenant de surmonter un obstacle communicatif, de poursuivre ainsi son discours et d'obtenir éventuellement le terme inconnu de la part de l'enseignant. La question, soulevée par Thomas Studer, du recours à la L1 dans des classes dont les élèves proviennent d'origines linguistiques distinctes me semble extrêmement intéressante et mériterait d'être explorée en profondeur. A ma connaissance, il n'existe pas d'études empiriques dans la perspective de l'acquisition de la L2 à ce sujet.

Références biographiques

- BIALYSTOK, E. (1990): *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*, in: D. Goanac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Numéro spécial - Le Français dans le monde, Paris, Hachette, p. 50-58.
- DE PIETRO, J.-F. / MATTHEY, M. / PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in: D. Weil & H. Fougier (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, p. 99-124.
- DONATO, R. (1994): *Collective scaffolding in second language learning*, in: J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Nordwood, Ablex, p. 93-56.
- ELLIS, R. (1999): *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.
- LONG, M. (1993): *Assessment strategies for Second Language Acquisition Theories*, *Applied Linguistics*, 14/3, p. 225-249.
- LÜDI, G. / PEKAREK DOEHLER, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Chur, Zürich, Rüegger
- PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2002): *Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2*, in: F. Cicourel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Publications de la Sorbonne nouvelle, p. 117-130.
- WERTSCH, J.V. / HICKMANN, M. (1987): *Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis*, in: M. Hickmann (Ed.),

Social and functional approaches to language and thought, Orlando, Academic Press, p. 251-265.

Simona Pekarek Doehler

est maître assistante en linguistique à l'Université de Bâle où elle a écrit une thèse de doctorat sur les activités communicatives en classe de langue. Ses principaux travaux portent d'une part sur le rapport entre processus interactifs et processus cognitifs dans le contexte de l'acquisition des langues secondes. Ils traitent d'autre part de phénomènes référentiels dans l'interaction sociale.