

Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel

Herausgegeben von Jürgen Erfurt

Band 18

Gabriela Steffen

Les disciplines dans l'enseignement bilingue

Apprentissage intégré des savoirs
disciplinaires et linguistiques

Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel

Herausgegeben von Jürgen Erfurt

Band 18

Gabriela Steffen

Les disciplines dans l'enseignement bilingue

Apprentissage intégré des savoirs
disciplinaires et linguistiques

Chapitre 1 : Acquisition des langues et interaction

Ce premier chapitre présente les théories de l'acquisition des langues dans une perspective de l'interaction. Pour commencer (1), nous discutons brièvement et de manière générale du lien entre acquisition, apprentissage et interaction, que nous approfondissons tout au long de ce chapitre. Ensuite, nous examinons le rôle de l'interaction pour l'acquisition des langues selon deux courants de recherche différents. Nous présentons ainsi d'abord la recherche qui se base sur l'hypothèse de l'interaction et le modèle input–interaction–output, qui reconnaît à l'interaction un rôle facilitateur pour l'acquisition de L2 (2). Puis, nous passons en revue l'approche socio-interactionniste des processus d'apprentissage (3) et les théories et perspectives de recherche qui adoptent une telle approche : les théories socioculturelle du développement de Vygotsky (3.1) et sociointeractionniste de l'apprentissage de L1 de Bruner (3.2), les théories socioculturelles de l'apprentissage des L2 (3.3) et de l'apprentissage situé (3.4), et, finalement, les travaux sur la communication exolingue (3.5) et l'approche interactionniste de l'apprentissage des L2 (3.6). Celle-ci souligne le rôle constitutif de l'interaction pour les processus d'apprentissage. Notre étude s'inscrivant dans cette dernière, nous détaillons les outils théoriques et méthodologiques qu'offre une approche de l'analyse conversationnelle appliquée à une théorie socioculturelle de l'apprentissage et, plus spécifiquement, à l'apprentissage de L2 (3.6.1-3.6.4). Pour terminer, une section est consacrée à la présentation des notions de compétence de communication, d'interaction et de compétence plurilingue (4).

1 Acquisition, apprentissage et interaction

L'opposition que l'on fait habituellement entre acquisition et apprentissage s'appuie sur deux dichotomies : tout d'abord sur la distinction entre *contexte d'acquisition naturel* et *contexte d'apprentissage formel*, et puis sur celle entre *processus d'acquisition*, qui serait avant tout *inconscient et spontané*, tourné vers le sens et similaire à l'acquisition de L1 en situation "naturelle", et *processus d'apprentissage*, qui serait un processus plus *conscient et explicite*, orienté vers la forme et qui consisterait en la manipulation de la langue en dehors du contexte "naturel" (voir notamment Krashen 1981).

Cette opposition a été beaucoup contestée, le problème principal étant que *acquisition* et *apprentissage* sont considérés comme des processus indépendants l'un de l'autre et qui ne peuvent pas interagir. En d'autres termes, les savoirs appris dans un contexte formel ne peuvent pas être transformés en des savoirs acquis pour être utilisés spontanément. Pour cette raison, dans cette perspective, l'acquisition de L2 devrait idéalement se calquer sur l'acquisition de L1 "naturelle" et "incidente", avec une exposition à une multitude d'inputs signifiants (pour une introduction, voir Van Patten/Williams 2007).

L'opposition faite par Krashen entre processus inconscients d'acquisition et apprentissage conscient. L'erreur de Krashen est d'établir une frontière infranchissable entre processus conscients et inconscients, ce qui revient à rendre impossible l'automatisation des processus conscients et également impossible l'accès explicite à des savoirs procéduraux (Bange 1992, 65).

Dans la recherche interactionniste francophone, certains proposent aujourd'hui de neutraliser cette opposition par le terme hyperonymique *appropriation* (voir notamment Porquier 1994, Porquier/Py 2004, Arditty/Vasseur 2005), qui désigne le développement des compétences des apprenants en tant qu'acteurs sociaux².

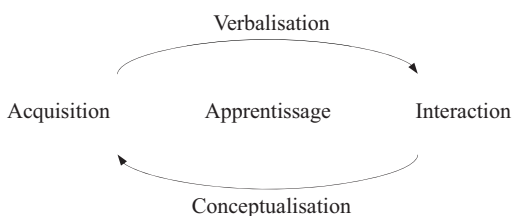
Pour mieux rendre compte du lien entre acquisition et apprentissage et souligner la participation nécessaire de l'apprentissage au processus d'acquisition, Bange (1992) redéfinit l'apprentissage, en le caractérisant comme l'intermédiaire, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique, cognitive de l'acquisition.

Dans une perspective située, que nous décrivons ci-dessous (voir § 3.4), plutôt que de parler de phases qui dénotent des états successifs, nous parlerons plutôt de processus conjoints. L'acquisition (processus cognitifs situés) est réalisée et structurée par des processus interactionnels et discursifs mobilisés dans un contexte défini, rendant manifestes les processus cognitifs et les structurant à leur tour. Le travail d'apprentissage consiste, dans ce sens, en la relation de médiation entre les deux. Les activités d'apprentissage sont de nature essentiellement verbale, tout en étant généralement multimodales grâce au recours à divers outils et modes sémiotiques (textes, schémas, graphiques, cartes, etc.). Elles consistent, à la fois, à travailler et rendre accessibles les objets de savoir dans l'interaction avec l'autre et à travailler et appréhender ces mêmes objets (devenus objets de discours) par l'interaction avec l'autre. Il s'agit, par conséquent, d'une relation dynamique comportant deux processus conjoints : la verbalisation et la conceptualisation (voir figure 1). L'intérêt principal de notre

² L'acteur social peut être défini comme celui qui élabore, reconfigure et mobilise ses ressources dans et par l'inter-action avec d'autres acteurs sociaux. L'apprenant vu en tant qu'acteur social contribue ainsi activement aux processus d'apprentissage et déploie les activités d'apprentissage en contexte.

étude porte sur les activités d'apprentissage prenant place dans l'interaction en classe bilingue et, plus particulièrement, sur la relation dynamique qu'entretiennent les processus de conceptualisation et de verbalisation et leur participation à un travail intégré (voir chapitres 5 et 6).

Figure 1 : Acquisition – Apprentissage – Interaction



2 Rôle de l'input, de l'output et de l'interaction pour l'acquisition de L2

La recherche anglophone dans une approche dite de l'interaction (*interaction approach*) considère que l'interaction favorise l'acquisition de L2, dans le sens qu'elle est le lieu d'exposition aux données linguistiques et le lieu d'utilisation de la langue. L'acquisition de L2 se produit, dans une visée communicative, grâce à une focalisation primaire sur le sens (Gass/Mackey 2006, 2007, pour un compte rendu détaillé, voir Ellis 2008, Mackey éd. 2007).

2.1 Hypothèse de l'input intelligible

Selon Krashen (1981), l'input linguistique intelligible (*comprehensible input*) est la condition nécessaire et suffisante pour acquérir une langue. De ce point de vue, l'acquisition est le résultat de la réception uniquement et non de la production langagière. Le contexte dans lequel s'insère l'input joue un rôle en ce sens qu'il fournit les éléments nécessaires pour le rendre intelligible et qu'il donne lieu à une acquisition "naturelle" des structures langagières. Selon l'hypothèse de l'input intelligible (*comprehensible input hypothesis*), l'acquisition d'une L2 a lieu lorsque l'input linguistique est d'une difficulté légèrement supérieure au niveau de compétence de l'apprenant (i+1), afin qu'il

puisse acquérir des éléments nouveaux en s'appuyant sur des éléments qu'il comprend déjà (pour une introduction, voir Van Patten/Williams 2007, Gass/Mackey 2006).³

L'échange entre locuteur natif et locuteur non natif ou entre expert et novice n'est pas, dans ce sens, une véritable *inter-action*, mais se limite à la transmission et à la réception d'un input linguistique, dont découlerait l'acquisition langagière. L'input est ainsi conçu comme simple déclencheur de l'acquisition dans l'esprit d'un individu. Par conséquent, ce cadre n'a pas donné lieu à des études sur le processus acquisitionnel en soi, mais plutôt sur l'acquisition comme produit de cet échange unilatéral, ainsi que sur la manière dont l'input linguistique peut être adapté et modifié (*modified input*) par l'enseignant pour le rendre intelligible et, ainsi, optimiser l'acquisition. Les enseignants peuvent, par exemple, rendre l'input intelligible pour les élèves par diverses stratégies, telles que la simplification linguistique, l'utilisation de matériaux non linguistiques (images, graphiques, films, projections, etc.), le ralentissement du débit, le rallongement des pauses, l'utilisation d'un vocabulaire restreint et apparenté à la L1, des phrases courtes, répétitions et paraphrases, ou encore le recours fréquent au paralinguistique (mimo-gestuelle) (voir par exemple Lyster 2007). Cette modification du discours (par rapport au discours adressé aux natifs) est également appelée le *foreigner talk*, à l'image du *baby talk*, *caretaker talk* ou *motherese*. De telles stratégies prennent une place importante dans des classes immersives où le recours à la L1 des élèves est évitée autant que possible, afin de rendre la L2 aussi "accessible" que possible aux apprenants (voir chapitre 3, § 2.1). En revanche, lorsque l'enseignement/apprentissage de la DNL est bilingue et se fait par plusieurs langues en coprésence, la modification de l'input en L2 devient secondaire et l'attention peut être davantage portée sur la médiation du contenu disciplinaire et sa clarification (remédiation) (voir chapitres 3, 5 et 6).

2.2 Approches centrées sur le sens – Approche communicative

La conception de l'acquisition langagière par opposition à l'apprentissage et l'hypothèse de l'input intelligible ont été des arguments forts pour la didactique des L2, notamment pour l'enseignement de la langue par immersion

³ L'hypothèse "i+1" comporte une certaine analogie avec la notion vygotkienne de ZPD (zone proximale de développement, voir § 3.1 ci-dessous) en ce qu'elle présente un niveau de difficulté au-delà de la compétence des apprenants. Elle est cependant fondamentalement différente en ce qu'elle désigne des unités linguistiques et se définit en fonction d'un niveau de compétence linguistique individuelle, localisée dans l'esprit de l'apprenant. La ZPD, en revanche, est de nature plus dynamique (zone) et sociale, se basant en première ligne sur une compétence interactionnelle.

"canadienne" de première génération (voir chapitre 3, § 2.1) et la méthode communicative qu'elle applique. De manière plus générale, les auteurs parlent également d'approches centrées sur le sens.⁴

Premièrement, on conçoit que l'acquisition de L2 ressemble à l'acquisition naturelle de L1. Dans ce sens, la L2 "peut s'acquérir "naturellement" par exposition intensive non guidée, "sur le tas", par immersion, voire submersion. Et un apprentissage bien conçu devrait chercher à reproduire ces conditions "naturelles" d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication" (Coste 1997, 393). Partant, on met en place des situations de communication supposées authentiques en L2, tout en évitant autant que possible le recours à la L1. Le problème de cette conception est que l'apprentissage de L2 ne peut jamais se faire à l'identique de celui de la L1, puisque celle-ci se déroule dans l'enfance, où l'acquisition du langage et de l'interaction sociale en général se font en parallèle avec l'acquisition des savoirs sur le monde. Lors de l'acquisition d'une L2, l'existence de ces savoirs préalables (linguistiques et non linguistiques) ne peut pas être ignorée ou effacée. De plus, comme le montre Cummins, l'apprentissage de la L2 dépend de celui de la L1 (voir notamment l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins 2000, 2003 etc., voir chapitre 2, § 3.3.2). Nous verrons plus loin comment un enseignement/apprentissage véritablement bilingue (en mode bilingue), qui s'appuie sur un usage alterné de L1 et L2, permet de tenir compte des savoirs préalables en L1 tout en les mettant en relation avec les savoirs "en construction" en L2 ou en deux langues (voir chapitres 5 et 6).

Deuxièmement, on part de l'idée que plus on alloue de temps à l'acquisition de L2, plus l'input en L2 est riche et, par conséquent, plus l'acquisition de L2 est importante. De ce point de vue, l'utilisation de la L1 prive la L2 d'un temps d'apprentissage précieux déjà limité dans un cadre scolaire. Cependant, en se concentrant uniquement sur la quantité des occasions d'apprentissage, on fait l'impasse sur la qualité des moments d'apprentissage, lesquels peuvent également avoir une influence sur (la qualité de) l'apprentissage de la L2. A ce propos, un enseignement bilingue a l'avantage non seulement d'attribuer plus de temps à l'apprentissage de L2 par un enseignement de DNL *en* L2 (à côté d'un enseignement *de* L2), mais aussi de faire un travail sur la L2 qui est qualitativement différent de celui effectué lors des cours de langue (voir chapitres 3-6).

Troisièmement, l'évitement de la L1 permettrait une séparation des deux langues dans l'esprit de l'apprenant, afin d'éviter un mélange des langues et des interférences perçues négativement d'un point de vue de l'apprentissage

⁴ En anglais, *content-based language instruction*, par opposition à *language-based instruction*, mais plusieurs autres dénominations sont employées dans une optique similaire (par exemple *meaning-and-fluency contexts* vs *form-and-accuracy contexts* chez Seedhouse 2004 ou *meaning-focussed* vs *form-focussed instruction* chez Lyster 2004, Ellis 2006, Spada 1997 etc.).

"parfait" d'une L2, donc selon un idéal monolingue (voir chapitre 2). Dans les chapitres qui suivent, nous constatons qu'une perspective bi-plurilingue attribuée, au contraire, une place plus ou moins importante à la L1 et utilise les ressources plurilingues comme moyen d'apprentissage.

2.3 Hypothèses de l'output intelligible et de l'interaction

Suite à l'hypothèse de l'input intelligible de Krashen, Swain (1985, 2000, 2005) argumente que l'input intelligible est effectivement nécessaire, mais non suffisant pour l'acquisition. Elle avance alors l'hypothèse de l'output intelligible (*comprehensible output hypothesis*), formulée suite au constat que certains traits linguistiques chez les apprenants exposés à un input intelligible pendant plusieurs années dans l'enseignement immersif canadien ne se développaient pas à un niveau "natif" (*native-like*). La production langagière ou *output intelligible* (*comprehensible output*) faciliterait, selon Swain, ce développement en permettant aux apprenants de découvrir le décalage entre ce qu'ils veulent communiquer et ce qu'ils sont effectivement capables de communiquer, de tester leurs hypothèses, de travailler les structures et la forme de L2, ainsi que de modifier et d'ajuster leur output (*modified output*) pour le rendre intelligible. La production langagière permet également de développer les stratégies de communication (pour une introduction, voir Gass/Mackey 2006, 2007).

Dans son hypothèse de l'interaction, Long (1981, 1996) affirme que l'interaction est non seulement une source importante d'input intelligible, mais qu'elle est essentielle en tant que lieu de négociation du sens et moyen de modification et de simplification de l'output (*modified output*), suite à des problèmes de communication. Lors de la négociation, les apprenants reçoivent en effet un feedback par rapport à leur production, surtout lorsqu'elle est problématique (Ellis 2006). Ces études constatent également que l'input interactif (autrement dit l'input modifié dans l'interaction) joue un rôle plus important pour l'acquisition que l'input non interactif (prémodifié, adapté en amont de l'interaction). Dans cette perspective, l'interaction est donc vue comme une relation linéaire entre transmission d'un input, production, feedback et modification d'un output.

Pour les travaux favorisant cette approche de l'interaction, celle-ci représente le lieu d'apprentissage et joue un rôle facilitateur pour les processus d'acquisition vus en termes psycholinguistiques, comme localisés dans l'esprit de l'apprenant (voir Gass/Mackey 2006, 2007). Bien qu'au centre de ces études, le lien entre interaction et acquisition est difficile à établir.

2.4 Focalisation sur le sens – focalisation sur la forme

En partie inspirée par cette hypothèse de l'output, la recherche dans cette même approche de l'interaction s'est ré-intéressée à l'attention consciente à la forme dans une méthode communicative exclusivement focalisée sur le sens. Elle s'est ainsi basée sur des données montrant que l'attention consciente à la forme linguistique a un impact positif sur les résultats d'apprentissage (voir par exemple Ellis 2001, Doughty/Williams éd. 1998, Lyster/Ranta 1997). Lyster (1994), par exemple, souligne la nécessité de la négociation de la forme pour venir compléter la négociation du contenu et améliorer l'acquisition de la L2. Grâce à la négociation du sens, le message peut être transmis efficacement et avec la négociation de la forme, plus analytique, il peut être corrigé et précisé.⁵ La négociation du sens ou du contenu comprend toute modification langagière dans l'interaction, telles les demandes de confirmation ou de clarification, la vérification de la compréhension, les répétitions, les reformulations, etc. (Long 1981). Les études montrent que la négociation du sens facilite la compréhension lors de problèmes communicatifs, mais il est plus difficile d'observer comment elle affecte le développement de la L2 (Lyster 2002).

La négociation de la forme, en revanche, consiste en des moyens qu'utilisent les enseignants pour pousser les apprenants à préciser ou ajuster leur output incorrect. Ranta/Lyster (2007) répertorient la demande de clarification, de répétition ou de reformulation, la répétition sous la forme correcte, les indices métalinguistiques sans donner la forme correcte, les explications métalinguistiques et la sollicitation explicite de la forme correcte. La différence avec le feedback servant à négocier le sens consiste en ce que l'enseignant attire l'attention sur la forme, fournit des indices pour que les apprenants aillent puiser dans leurs propres ressources et vise l'adéquation, la précision de l'output en plus de la compréhension mutuelle (Lyster 2002).⁶ Nous montrons néanmoins que, dans un travail intégré des savoirs en classe, la négociation orientée vers les ressources linguistiques (remédiation) et la négociation orientée vers les contenus disciplinaires (médiation) sont complémentaires (voir chapitre 6).

Lyster (2002), parlant pour une méthode communicative dans un enseignement immersif, souligne l'importance pour l'enseignant de distinguer entre négociation de la forme et du sens, dans l'intention de focaliser principalement sur la communication du contenu tout en attirant l'attention des apprenants sur la forme pour qu'ils réanalysent et modifient leur output. Il admet cependant qu'il n'est pas toujours aisé de faire la distinction. D'autres comme Gass (1997, 107) ont illustré le fait que la négociation de la forme et du sens

⁵ Muranoi (2000) parle d'interaction renforcée (*interaction enhancement*) lorsque l'enseignant incite les apprenants à se focaliser sur la forme en fournissant des modifications interactionnelles et les pousse à produire un output modifié.

⁶ Cummins (2001, 2000) ajoute la *focalisation sur l'utilisation* à l'opposition *focalisation sur le contenu – focalisation sur la langue*.