

Apprentissage coopératif d'une L2 et compétences orales

L'espace européen entré dans une nouvelle phase depuis quelque temps, aura sans nul doute besoin d'un développement dans les systèmes d'acquisition d'une langue seconde (L2). Les avancées peuvent se situer du côté du matériel didactique (méthodes papier, audio, vidéo, informatiques, ensembles multimedia) aussi bien que de celui de l'environnement humain d'apprentissage, c'est à dire du système de mise en œuvre du processus d'acquisition. Les deux aspects évoluent de pair en général et en interaction.

C'est le second volet, celui du non-matériel et donc du système qui sera traité ici par le biais de propositions et de remarques concernant le développement des compétences orales en situation d'apprentissage coopératif. Je pars de la constatation que les systèmes informatiques/multimédia ne peuvent répondre à toutes les situations aléatoires qu'offre le réel; la dimension «vécu» peut être introduite si les résultats de travaux qui notamment, étudient les modalités de fonctionnement d'un group en situation d'apprentissage coopératif d'une L2, sont pris en compte. Ces remarques sont dérivées d'expérimentations (Soula, 1989) menées depuis 4 ans à Toulouse (sur des apprenants de niveau 2, en moyenne, sur une échelle allant de 0-néophyte à 5-expert).

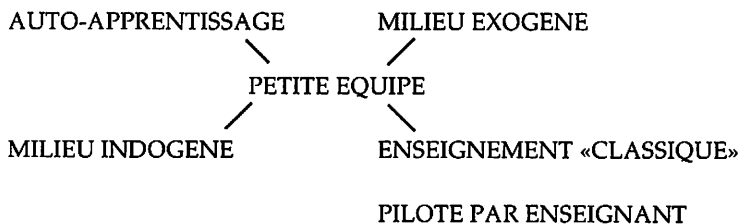
Après avoir le contexte de la problématique traitée, je mentionnerai quelques références théoriques, substrat de nos expérimentations; le système ALESA (Apprentissage Langue en Equipes Semi-Autonomes) sera ensuite décrit. Enfin, les compétences orales ou actes de parole, développées dans ce context d'apprentissage seront explicitées.

Contextualisation de la problématique

Si l'on regarde le continuum d'acquisition d'une L2, on constate que l'on va de la situation d'auto-apprentissage à celle d'acquisition dans un contexte entièrement géré par un enseignant. Ces données se croisent avec la situation indogène (si l'on se trouve dans le pays de la langue cible) et la situation exogène (L2 hors contexte).

Si l'on accepte le fait que l'appropriation d'une L2 passe par une pratique contextualisée, proche de la réalité on doit se rendre compte que les situations extrêmes du continuum ne sont guère optimales. En effet, une personne seule ne peut s'entraîner véritablement puisqu'elle ne peut être en situation de communication et par conséquent, aucune validation, aucun retour ne lui parvient. Une personne incluse dans un groupe important, peut avoir retour et validation du professeur et des autres apprenants, mais elle ne les aura que sur de très brèves périodes et, dans cette configuration, n'aura qu'un temps limité de pratique. Les outils multimedia interactifs proposent depuis quelque temps une amélioration de la situation d'auto-apprentissage de même que le développement du travail en binômes et en petits groupes le font, dans le cadre d'une classe, depuis une quinzaine d'années environ.

Dans le carré déterminé par les quatre aspects évoqués plus haut, n'y aurait-il pas un autre espace encore peu exploité qui en combinerait certains éléments? Notre hypothèse de réponse a consisté à dire que l'équipe semi-autonome pouvait peut-être constituer une nouvelle modalité d'acquisition d'une L2. Les travaux conduits depuis 4 ans paraissent confirmer notre hypothèse.



Références théoriques

Le système ALESA puise à de multiples sources théoriques et pragmatiques: l'apprentissage fondé sur l'expérience (*experiential learning*), sur l'action (*action learning*), sur la coopération entre pairs (*peer learning*), le modèle socio-culturel de R.C. Gardner, les concepts du cycle d'apprentissage, entre autres. Ces aspects essentiels sont listés pour mémoire, mais seuls les deux derniers seront évoqués ici, pour révéler leur jeu dans le contexte ALESA.



ALESA et le modèle de Gardner

R. Gardner propose un modèle qui prend en compte un nombre important de variables concernant l'acquisition d'une L2, il les range en catégories relativement simples et montre leurs inter-relations possibles. Ce modèle, s'inspirant d'autres visions mais allant peut-être plus loin, est intéressant par sa lisibilité. La version simplifiée distingue quatre séries de paramètres: l'environnement socio-culturel, le contexte d'acquisition, les facteurs spécifiques à chaque apprenant, la portée linguistique de l'apprentissage.

L'environnement détermine des valeurs culturelles qui peuvent peser positivement ou négativement sur l'apprentissage. Le contexte (ou système) dans lequel se trouve l'apprenant influe sur lui, par ses styles et méthodologies qui seront plutôt formels ou informels ou bien combineront les deux. La portée et les objectifs de ce qui est enseigné interviennent au niveau du linguistique naturellement et à celui du non-linguistique (ou culturel pour résumer). Les spécificités individuelles de chaque apprenant reposent sur des facteurs cognitifs aussi bien qu'affectifs.

Les éléments formels d'un contexte d'acquisition institutionnel classique, les facteurs cognitifs individuels, les éléments linguistiques de la L2

constituent ce que nous pourrions appeler les faits tangibles de l'apprentissage. Ils se distingueraient du second ensemble qui réunit les données non-linguistiques d'une L2, les aspects informels de l'environnement d'apprentissage et les facteurs affectifs de chaque individu. L'ensemble «faits tangibles» a donné lieu à de nombreuses recherches en linguistique, psychologie, sciences de l'éducation alors que le second n'a pas été autant étudié, en raison peut-être de la plus grande difficulté que l'on éprouve à établir des variables et capter des données. ALESA, le système sur lequel nous travaillons, s'appuie résolument sur les aspects non-tangibles. En premier lieu, le point focal de l'apprentissage, une petite équipe de 4 apprenants en semi-autonomie, se démarque des configurations institutionnelles traditionnelles. Ensuite, cette équipe ne peut fonctionner correctement que si l'atmosphère affective y est positive. Enfin, des aspects non-linguistiques sont mis en jeu dans les diverses simulations ou études de cas qui constituent la base formelle de l'apprentissage. Ces points deviendront plus explicites au cours de la partie décrivant ALESA.

ALESA et le cycle d'apprentissage

Il y a une vingtaine d'années, David Kolb (1974) suggérait un modèle d'acquisition des connaissances se décomposant en 4 phases:

- (i) une expérience concrète a lieu
- (ii) cette expérience est observée et analysée
- (iii) des hypothèses abstraites et généralisations en découlent
- (iv) ces dernières sont mises à l'épreuve plus tard, en situation, ce qui crée une nouvelle expérience, et le modèle devient ainsi un cycle d'apprentissage.

Phil Race (1993) propose «un nouveau regard sur l'acquisition de connaissances» en gardant le rythme quaternaire mais en transformant le contenu de chaque temps. A l'origine, il situe le «vouloir» et donc la motivation.

Cela entraîne le «faire», l'action et donc la pratique, l'essai et l'erreur. «Obtenir un retour», c'est à dire voir les réactions d'autrui succède à l'étape précédente. «S'approprier» les résultats termine le cycle.

ALESA présente également une succession de 4 phases: le «vouloir» correspond à l'étape première du travail d'acquisition individuel ; le «faire» se réalise au cours de la séance hebdomadaire de la petite équipe, qui réalise une simulation en L2. Le «retour» s'obtient immédiatement car (i) l'efficacité de la communication est perçue sur le champ et (ii) un moment est prévu dans le dispositif pour la formulation de remarques critiques. L'appropriation ou intégration des nouvelles données s'effectue en partie pendant la séance et au cours de la phase suivante qui réenclenche la préparation individuelle. A chaque fin de cycle, l'état final est en principe différent, ne serait-ce qu'infimement, de l'état initial; la succession de boucles en léger décalage lorsque réparties dans le temps, évoquerait plutôt l'image d'une spirale (Zuber-Skerritt, 1992) ou celle d'une vis sans fin.

Le dispositif ALESA

Les traits essentiels seulement seront évoqués pour situer simplement le cadre de ces propos; le dispositif a été présenté selon divers angles lors de précédentes communications (Soula, 1991).

ALESA puise sa force dans l'unité de base d'apprentissage constitué par des petites équipes de 4 apprenants qui se retrouvent pour une séance hebdomadaire de pratique de L2. Les membres de ces petites équipes sont liés entre-eux par une sorte de contrat moral qui, une fois accepté, les conduit à travailler ensemble pendant une période de 10 semaines. Au bout de ce laps de temps, la situation est examinée, le bilan tiré et, selon l'indice de satisfaction des membres, le contrat est reconduit pour une longueur de temps similaire. Il est possible, lors de l'évaluation évoquée, de procéder à des modifications de nature diverse (objectifs, composition de l'équipe...).

Le travail des petites équipes s'articule autour d'études de cas ou de simulations, spécialement préparées pour que chacun des membres détienne

des éléments d'information sur une situation donnée. Après une phase de préparation individuelle, les 4 apprenants mettent en commun leurs informations lacunaires pour résoudre ensemble, le problème posé. Au delà de l'échange de données et de la recherche de solutions, les membres de chaque petite équipe doivent: (i) s'entraider à élucider des problèmes linguistiques (structures, lexique...), (ii) observer la production de leurs pairs pour être en mesure de formuler des remarques permettant à chacun d'avoir un retour et donc d'évoluer.

La phase du travail en commun est précédée par celle du travail individuel pendant laquelle chaque apprenant s'entraîne, défriche des données linguistiques et factuelles se met en devoir de les assimiler pour pouvoir les utiliser constructivement avec ses partenaires. Le travail implique la vérification d'éléments lexicaux et structuraux au moyen de grammaires et dictionnaires, la prise de note, l'enregistrement sur cassette audio de quelques minutes de production orale à partir des données que chaque membre de la petite équipe se doit de maîtriser. Chaque apprenant, s'il adhère totalement à l'esprit d'ALESA, doit se préparer du mieux possible (donc avoir fait évoluer ses acquis) pour que l'équipe fonctionne de façon optimale. La motivation se construit non pas par rapport à des éléments formels institutionnels (contrôles, notation...) mais en fonction de l'esprit d'appartenance à une équipe: l'activité de préparation linguistique individuelle doit être perçue comme partie d'un tout.

Les phases du travail langagier en petites équipes sont ponctuées toutes les 3 semaines environ, par une séance de consultation avec un linguiste. Chaque équipe arrive à la réunion avec une liste de questions qui n'ont pu être résolues par les 4 partenaires: le linguiste apporte alors des informations qui sont véritablement sollicitées, situation favorable. La consultation se déroule en langue cible: cela permet au linguiste de procéder à quelques vérifications, évaluations, rectifications, suggestions concernant la L2.

Le dispositif ALESA ne peut valablement fonctionner que s'il recueille l'adhésion totale des participants; cela implique une grande autonomie de chacun et la prise en charge de son propre apprentissage, car chacun est le véritable acteur de l'acquisition de la L2. Ces restrictions sont nécessaires car ce dispositif ne prétend aucunement se substituer entièrement à un système

classique: il propose une modalité d'apprentissage d'une L2 différente et qui se rapprocherait de méthodes utilisées dans le contexte de la formation continue au «management», par exemple.

ALESA doit pouvoir s'intégrer dans le système d'un centre de ressources langues étrangères et même dans celui d'une institution, une fois que la possibilité de son insertion aura été démontrée. ALESA crée un environnement propice à l'exploitation des différentes facettes des compétences de communication orale en L2.

Compétences orales développées par ALESA

Pour poser le problème de l'entraînement au développement des compétences orales nous nous référerons aux configurations classiques de situations communicationnelles, en milieu professionnel. Nous passerons ensuite en revue quelques -uns des actes de parole qui s'y jouent.

Dans *Guide to Managerial Communication* Mary Munter (1992) passe en revue les diverses situations dans lesquelles un cadre d'entreprise est conduit à s'exprimer dans sa langue maternelle. Nous retiendrons les cas les plus fréquents, impliquant un échange.

Le premier est celui qui réunit deux personnes qui échangent des informations ou «produisent» ensemble en contribuant à la réalisation d'un projet. Ces personnes peuvent être dans une même pièce ou parler au téléphone. L'échange communicatif sera plus ou moins équilibré selon l'objectif de la rencontre: demande de renseignements sur un produit, transmission d'ordres...

Le second correspond à la transmission d'informations de une personne vers un auditoire plus ou moins important par la taille. Dans cette configuration, le flux principal va du présentateur au public et le retour auditoire-présentateur est en général limité: communication scientifique lors d'un congrès, rapports d'activités par les dirigeants d'une société, lors de l'assemblée générale des actionnaires...

La troisième catégorie de situations implique un groupe limité (douze personnes au plus) dont l'objectif est de «produire» ensemble: on part d'un état

initial pour arriver à un état final après avoir fait subir un certain nombre de transformations aux données d'un problème. Un schéma actantiel pourrait modéliser ces situations. Dans ce cas de figure, la communication est le moyen de transformer, de faire évoluer le réel: du sens on s'achemine vers un «produit» et le langage est un outil de production. On peut considérer que les flux de communication devraient être relativement équilibrés entre les participants.

ALESA place les apprenants d'une L2 dans une situation proche de ce dernier cas, synthèse des plus grandes variétés de types d'échanges. Quels sont donc les actes de parole importants qui s'y manifestent? Deux axes pourraient être distingués: celui de la communication et celui de la production. Le premier, COMMUNIQUER, oppose les fonctions d'émission et de réception alors que le second, PRODUIRE, distingue le rôle de président de séance de celui de participant.

Le mode «émission» implique au moins quatre groupes d'actions: présenter ou énoncer mais aussi vérifier la compréhension du message par l'auditoire. L'interprétation des signes faciaux, du langage corporel (Pease, 1989) peut éventuellement suffire; si ce n'est pas le cas, l'orateur devra verbaliser sa vérification et questionner ses interlocuteurs. Selon les réactions, il sera conduit à préciser, reformuler ou alors à développer et illustrer.

Le mode «réception» suggère les opérations suivantes: trier les données pour retenir celles qui paraissent essentielles et les intégrer. L'auditeur actif peut être amené à valider sa compréhension des énoncés ou à demander des précisions.

L'axe de la production en groupe implique les fonctions de conduite de réunion et de participation active. La fonction «conduite» est en général assurée par une personne mais elle peut aussi se distribuer sur plusieurs participants. Elle implique que le responsable de séance organise la production et distribue la parole; selon les réactions des participants, le pilote incite à s'exprimer ou au contraire doit modérer.

Le rôle du participant actif consiste par exemple, à acquiescer ou au contraire à s'opposer, à prolonger un argument ou bien à le nuancer.

En situation de dialogue productif en groupe, ces différents actes de

parole sont activés selon les besoins du moment par les divers acteurs et plusieurs peuvent se combiner. Les verbes choisis pour rendre compte de l'acte de production grâce au langage ne suffisent pas à traduire toutes les subtilités de la communication: ils expriment un certain nombre de fonctions langagières simplifiées et donc réductrices. Cette tentative de modélisation des échanges permet peut-être, de clarifier les transactions verbales d'un groupe de travail et peut avoir une certaine portée pédagogique. En effet, dans ALESA, les apprenants se trouvent placés, grâce aux études de cas et simulations, dans des situations qui les conduisent à activer des productions orales en langue cible. Selon le niveau de compétence, la richesse et variété d'expression langagière variera. Il est important de faire remarquer ces diverses facettes du discours car elles peuvent favoriser une structuration des connaissances et la construction progressive de la performance.

Ces actes de parole recourent en partie certains éléments que l'approche notionnelle/fonctionnelle mettait en avant. Ils peuvent se regrouper sous forme de matrice.

PRODUIRE EN GROUPE COMMUNIQUER			
Organiser	Modérer	Présenter	Préciser
Inciter	Donner parole	Illustrer	Vérifier compréhension
Acquiescer	Prolonger	Intégrer	
		données	Demander précisions
Nuancer	S'opposer	Valider compréhension	Trier

ALESA et l'utilisation d'une station multimédia

Le dispositif qui vient d'être décrit ne semble avoir, de prime abord, aucun lien avec un apprentissage assisté par une station multimédia. Cependant, si l'on se reporte aux trois phases du système ALESA, on cons-

tate que le matériau des simulations ou études de cas pourrait être présenté en utilisant un support multimédia. Ce support pourrait faire l'objet d'un travail individuel. Un système de messagerie pourrait permettre de stocker les questions non résolues par chaque apprenant; celle-ci pourraient être traitées par ce biais par les autres membres de la petite équipe ou par le linguiste, ce qui correspondrait à une partie de la fonction suivi de la phase 3 d'ALESA. Cette fonction «forum» est comprise dans une plateforme multimédia «Télésite» développée par une société toulousaine, AXISA. Cet intégrateur s'accomoderait fort bien, après adaptation, des concepts d'acquisition d'un L2 inhérents à ALESA.

Le support multimédia offre des avantages évidents pour présenter un matériau linguistique authentique et complet puisque son et image recréent la réalité: le travail individuel de notre première phase en serait enrichi. La phase 2, celle de la mise en œuvre réelle de la langue cible au sein d'une petite équipe, devrait rester en l'état. Tout au plus pourrait on imaginer que l'écran puisse offrir aux apprenants, des prétextes d'échanges supplémentaires, comme c'est le cas dans certaines simulations informatiques. Cet aspect ne me paraît pas essentiel car il importe avant tout que les apprenants se retrouvent en situation d'échanges (à caractère professionnel) leur permettant d'exercer leurs compétences linguistiques et non-linguistiques de communication. A force de vouloir individualiser les apprentissages pour les adapter à de multiples usagers on court le risque de ne n'inciter au dialogue qu'avec une machine, ce qui, poussé à l'extrême est la mort de la communication. Je conclurai cette évocation de la complémentarité de la machine et de l'environnement humain en reprenant le propos de Nuno Guimarães: «Como as tecnologias não valem por si, devem adequar-se ao indivíduo, às organizações, à sociedade».

Jean-Pierre Soula é Professor da Universidade de Toulouse-le-Mirail. Encontra-se integrado num grupo interdisciplinar de investigação onde desenvolve estudos no âmbito das auditorias linguísticas e da construção de *syllabus*. A sua investigação visa um aprendente adulto, que se deseja autónomo, activo e em quem a componente afectiva assume tanta importância como a cognitiva.

Références

- HERNANDEZ, A.; SOULA, J-P. (1993) – *Colloque ESSE, Creating an ALESA Learning Package*, Bordeaux.
- KOLB, D.A. (1974) – «On Management and the Learning Process», *Organizational Psychology : A Book of Readings*, Englewood Cliffs, N-J., Prentice-Hall.
- MUNTER, M. (1992) – *Guide to Managerial Communication*, Englewood Cliffs, N-J, Prentice-Hall.
- PEASE, A. (1989) – *Body Language*, London, Sheldon Press.
- RACE, P. (1993) – «A Fresh Look at Learning», *Training and Development*, UK.
- SOULA, J-P. (1989) – *Colloque Franco-Catalan. Apprendre une langue en petits groupes*, Foix.
- SOULA, J-P. *et al.* (1991) – *Colloque Franco-Catalan. Apprentissage de Langues en Equipes Semi-Autonomes*, Barcelone.
- SOULA, J-P.; HERNANDEZ A.; CROSNIER B. (1992) – *ALESA-Sciences, in Sciences et Langues*, Collection Paroles et Actes, Paris, le TILV.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992) – *Action Research in Higher Education*, London, Kogan Page.