

L'APPROPRIATION DE LA LANGUE CIBLE ET LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE DE L'APPRENTISSAGE

Cecilia CONDEI

La dimension socio-affective de l'apprentissage se manifeste dans une direction qui vise l'interaction (au sens large du terme) et dans une autre, qui englobe les *stratégies d'apprentissage*, plus précisément les *stratégies socio-affectives*. En parlant d'interaction on a en vue l'interaction *verbale* et l'interaction *sociale*.

L'interaction verbale

Le « verbal » et le « social » se rencontrent, entre autres, dans la conversation. Pour certains, il s'agit d'une méthode (c'est ici la présentation la plus commode des livres de pédagogie roumains), pour d'autres (nous parlons toujours de la pédagogie, telle qu'elle est conçue en Roumanie) c'est un « procédé didactique usuel et efficace », pour tous - la seule activité langagière partagée par tout le monde, celle qui permet l'intégration dans un groupe, ou bien, par son absence, détermine le contraire, l'exclusion de ceux qui n'appartiennent pas au groupe.

Les linguistes classifient la conversation parmi les unités de rang supérieur qui se manifestent du côté oral de la langue. Ces unités ne forment pas un ensemble homogène. En général, la conversation est caractérisée [1] par:

- la pluralité des interlocuteurs;
- le rôle de la *situation* dans l'interprétation des énoncés;
- l'intervention des éléments linguistiques propres à l'énonciation (embrayeurs ou déictiques: je, ici, maintenant);
- le recours à des formules stéréotypées.

En didactique des langues étrangères il est préférable d'utiliser *dialogue* et non *conversation*, les deux ayant des points communs, mais aussi des divergences.

Le dialogue est une « fabrication », un « artéfact coïncé entre les limitations de tout ordres, artifice pédagogique sans rapport avec un dialogue littéraire ou théâtral, ni à plus forte raison avec la conversation ». [1, p. 10]

Le dialogue pédagogique respecte quelques règles:

- le tour de parole se distribue d'une manière polie, chaque interlocuteur attend que l'autre ait achevé sa phrase;
- il n'y a pas de tour de parole « à conquérir » tout comme on ne fait pas d'effort pour le garder;
- les interruptions fréquentes qui existent dans une conversation ordinaire, dans un échange verbal spontané, ne se manifestent que rarement dans le dialogue pédagogique. Si la situation existe, les interruptions viennent de la part de l'enseignant, leur but étant lié à la stratégie d'apprentissage.
- la structure des énoncés qui forment le dialogue est bien construite, la syntaxe est préservée.

L'interaction, en tant qu'unité de rapports interindividuels est un processus social de base.

Dans une classe de langue étrangère, le rapport interactionnel est imprégné d'éléments affectifs, la classe de langue ayant une macrostructure profondément interactionnelle, marquée par des formules d'ouverture (salut, mise en train), de clôture (recommandations en vue de l'approfondissement des connaissances) et formules de séparation échangées entre l'enseignant et les enseignés. Les échanges verbaux bien chargés d'éléments affectifs sont complétés par des interactions non verbales (gestique, mimique, kinésique, etc.) ou paraverbales [2]. D. André-Larochebouvy regroupe les différentes sous-catégories [1, p. 14] de l'interaction ainsi que les caractéristiques qui les distinguent. Nous reformulons son tableau en fonction de la spécificité

des interactions au cours d'une classe de langue, ce qui nous donne l'image suivante:

Interaction:

- a) à deux participants, ce qui se produit au cours d'une interaction enseignant - élève, élève - élève;
- b) à plusieurs participants - échange qui comprend tout le groupe de travail où le tour de parole est fixe, enseignant (question) - élèves (réponse);

L'interaction peut être: non-réciproque / réciproque. À son tour, l'interaction réciproque est à rencontrer sous les formes suivantes:

- a) exclusivement non-verbale (gestes, par exemple),
- b) gestuelle et verbale, d'une part le dialogue, l'interview et l'entretien, de l'autre part la conversation fortement ritualisée ou partiellement ritualisée,
- c) exclusivement verbale (la conversation téléphonique).

Il est sûr et certain qu'une classe de langue étrangère laisse peu de place pour l'interaction non réciproque.

L'interaction sociale

L'interaction de l'individu avec les membres d'un groupe, d'une institution (la famille, l'école, l'entreprise, etc.) se manifeste au cours de l'interaction sociale. La famille assure à l'élève une socialisation primaire, l'espace institutionnel (*l'école* avec une dénomination générique) assure la seconde socialisation. Les modes de socialisation d'une institution d'enseignement supérieur se différencient des modes de socialisation scolaire, qui, eux-aussi, diffèrent selon les finalités et le fonctionnement de l'école dans un pays par rapport à la même institution d'un autre pays.

Il se peut aussi que le mode de socialisation acquis en famille et ceux requis en milieu scolaire ne se trouvent pas en harmonie. Le cadre collectif implique des procédures explicites pour le fonctionnement et des processus de régulation: la négociation, par exemple, ou la construction de projets communs.

L'idée de socialisation en milieu scolaire implique:

- un certain rapport à la loi, en tant qu'élément socialisateur. La loi peut être définie ainsi « vivre ensemble en déployant une activité d'apprentissage »;
- un certain rapport au pouvoir.

Le rapport au pouvoir est expliqué par Michel Tozzi [9] comme étant lié à un enseignant, un

éducateur, c'est-à-dire un adulte, qui, dans un cadre qui le contraint lui-même (loi française, statut réglementaire, etc.) a un pouvoir délégué par une institution, fondé sur l'âge, les connaissances des compétences. Son style d'autorité et les modes de fonctionnement qu'il induit vont plus ou moins favoriser l'apprentissage d'attitudes démocratiques. Est-il clair sur le non-négociable qui l'englobe (la circulaire sur le programme, le règlement intérieur voté), et sa marge personnelle de négociation (ex. la date de remise des devoirs, la prise de parole en classe)? Qu'est-il prêt à négocier, dans sa zone d'autonomie, en matière de rapport au savoir ou de vie de classe, avec tel élève ou tel groupe ?

Ce ne sont que quelques pistes abordées par M. Tozzi dans son article en ligne sur la socialisation scolaire.

« La nécessité d'amener les étrangers à intégrer la législation qui régit, dans la culture française, la réalisation des actes de parole » est une réalité que l'on place près du concept de l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté donnée [3] Dell Hymes (en 1977), puis Pierre Bourdieu, ont été les premiers à montrer l'importance du maniement de la parole et d'adaptation des propos aux circonstances.

En ce qui concerne l'enseignement, en général, l'interaction se présente sous une forme d'enseignement interactif. Schiffler définit le concept et propose une base théorique pour cet enseignement fondé sur l'interaction du groupe de travail, l'interaction sociale basée sur des relations réciproques et sur la communication visant d'une part l'enseignant et de l'autre, les élèves, les enseignés. Selon L. Schiffler [8, p. 6], l'interaction sociale est liée à un comportement pédagogique interactif et à des formes d'enseignement interactives.

Le comportement pédagogique interactif de l'enseignant englobe l'activité basée sur l'ouverture d'une interaction sociale dans le groupe, la préoccupation permanente de l'enseignant étant de dissiper les conflits dans ledit groupe d'apprentissage. Le facteur affectif y joue un rôle primordial basé sur l'encouragement des élèves, sur l'incitation permanente des apprenants à parler et à avoir de l'autonomie.

Les **formes d'enseignement interactif** se réfèrent à des activités didactiques qui peuvent assurer une interaction et qui incitent à la communication. Il s'agit d'une communication élève-élève; construite par l'élève sous une forme autonome, et dont le contenu est proposé par celui-

ci. Favoriser son autonomie veut dire «apprendre à apprendre une langue étrangère». Le style interactif ne signifie pas renoncer à l'autorité, mais expliquer d'une façon très «compréhensive» pourquoi certaines formes de comportement des apprenants portent préjudice dans l'accomplissement de la tâche pédagogique et, aussi, expliquer pourquoi les mesures prises ont dû être prises. L'enseignant préoccupé de l'enseignement interactif doit manifester sa confiance dans le changement imminent de comportement de la part de son élève. Son «aide émotionnelle» est très importante.

Pour décrire le comportement pédagogique on prend en compte le caractère émotionnel de la relation enseignant-apprenant et le contrôle des apprenants par l'enseignant. Des recherches ont montré que le style autocratique, fortement marqué au point de vue du contrôle et de l'intensité émotionnelle, peut aller jusqu'au mépris et que cela nuit fortement au processus d'apprentissage. On a constaté aussi que le style «socio-intégratif» se caractérise par le contrôle moyen et une appréciation positive assez forte de l'élève, ce style étant bénéfique pour le groupe de travail. Quant au style «laisser-faire», caractérisé par le fait que l'enseignant s'abstient très largement d'influencer le processus pédagogique, ce style est rarement observé dans les activités du FLE, où l'enseignant joue impérativement le rôle d'un modèle linguistique.

Avec L.Schiffler [8, p. 43] nous soulignons que le **style intégratif comprend**, entre autres: paroles amicales (compréhensives, patientes et réversibles); indications utiles; invitation à «faire par soi-même»; aide dans la formulation de ses propres pensées; critique objective et constructive; expressions élogieuses.

Les stratégies socio-affectives

Le **Petit Robert** définit la stratégie comme un «ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire» (Petit Robert, 1977: 1867). Legendre [7] utilise le syntagme **stratégie d'apprentissage** pour l'«ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique».

On emploie l'expression «stratégie d'apprentissage» pour désigner un ensemble d'opérations exécutées par l'apprenant pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. Considéré ainsi, le terme réfère à de simples

techniques devenues mécanismes (lorsqu'elles ont été utilisées plusieurs fois en atteignant leur but, bien sûr). Ces techniques peuvent être vues comme des comportements. Elles sont *conscientes, inconscientes* ou *potentiellement conscientes*.

Les stratégies socio-affectives sont les stratégies qui impliquent une interaction avec les autres locuteurs (natifs ou pairs). Ainsi assure-t-on l'appropriation de la langue cible et le contrôle de la dimension affective personnelle de l'apprentissage. Le bon apprenant [6, p. 25] sait prendre en compte la **dimension affective** inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela est visible dans son comportement, c'est-à-dire dans le fait que l'élève:

- adopte une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue cible et a une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs;
- peut vivre avec l'incertitude, l'ambiguïté, un sentiment de frustration ou de désorientation;
- n'a pas peur du ridicule.

Le bon apprenant surveille sa **performance**:

- se soucie du code linguistique en manifestant de l'intérêt pour le bon usage;
- s'informe auprès des locuteurs natifs, essaie de les imiter;
- il se corrige;
- il évalue ses performances.

Les stratégies sont définies comme **des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage et considérées comme enseignables** par R. Oxford, qui réalise une première classification: **stratégies directes-stratégies indirectes**.

- Les stratégies **directes** se subdivisent en: stratégies mnémotechniques; stratégies cognitives; stratégies compensatoires.
- Les stratégies **indirectes** se subdivisent en: stratégies métacognitives; stratégies affectives; stratégies sociales.

Le schéma d'Oxford concernant la classification des *stratégies indirectes* comprend les stratégies métacognitives et les stratégies affectives. Ces dernières, à leur tour, englobent:

- diminuer son anxiété. Pour cela il faut: utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation, utiliser la musique, utiliser l'humour;
- s'auto-encourager, ce qui veut dire: se féliciter; prendre des risques; se récompenser
- prendre son pouls émotif, c'est-à-dire: écouter son corps; utiliser une liste de contrôle; tenir un journal intime; partager ses sentiments.

Les stratégies sociales [6, p. 31-35] comprennent des activités telles que:

- poser des questions, ce qui veut dire: vérifier, solliciter des clarifications; solliciter des corrections;
- coopérer avec les autres, c'est-à-dire: coopérer avec ses pairs; coopérer avec les locuteurs natifs;
- cultiver l'empathie, autrement dit: s'ouvrir à la culture de l'*autre*; se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui.

Les stratégies socio-affectives comprennent aussi:

1. Les questions de clarification et de vérification. Ce sont les bons apprenants qui recourent le plus souvent à ces stratégies, c'est-à-dire aux demandes de répéter, aux sollicitations de quelques clarifications ou d'explications, de reformulations, etc. Si les élèves ont des réticences, cela vient du fait qu'ils se trouvent dans une classe pluriethnique ou qu'ils ont des problèmes d'adaptation ou que les milieux d'où ils proviennent sont très différents (du point de vue de revenus, par exemple).
2. La coopération [4] signifie interagir avec ses collègues au cours de l'accomplissement d'une tâche ou de la résolution d'un problème. Cela implique aussi solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance.
3. La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété veut dire prendre conscience de la dimension affective qui entoure l'apprentissage d'une langue étrangère, se parler à soi-même en vue de réduire les émotions, utiliser des techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation: se récompenser, s'encourager, ne pas se sentir rejeté si l'on fait des erreurs, les corriger et même prendre le risque de faire des erreurs.

En guise de conclusion

Tout un courant de recherche amplifié au long des années 1980 a eu comme thème d'examiner

quelles stratégies, quels processus cognitifs utilise le bon apprenant pour apprendre une langue afin de donner aux autres, aux apprenants faibles, des pistes valables dans leur apprentissage d'une langue étrangère. Les recherches suivantes ont essayé de répondre à la question « Comment implanter les stratégies d'apprentissage ? » [5]

D'une manière générale la réponse peut être formulée ainsi: l'enseignant doit observer les stratégies de l'apprenant; doit intégrer l'idée de stratégie dans son activité et doit évaluer avec les élèves la rentabilité des stratégies. Il y a quelques étapes à suivre:

L'étape de l'**observation**. Elle contient des techniques à l'aide desquelles l'enseignant s'informe sur les stratégies utilisées par l'élève: les questionnaires, l'entrevue rétrospective, le journal de bord (ou le journal intime). Le fait que l'élève explique ce qu'il fait, pendant qu'il exécute une tâche, peut aussi aider le professeur à connaître les stratégies de son élève.

L'étape de l'**intégration des stratégies** en classe de langue signifie « planifier », en sensibilisant les élèves au processus d'apprentissage, des activités qui vont les déterminer à appliquer les stratégies choisies.

L'étape de l'**objectivation** vise à interroger l'élève sur ce qu'il fait dans telle ou telle situation pour résoudre un problème.

L'intégration des stratégies dans un programme est accompagnée de centres de documentation ou de médiathèques. Les sessions de formation sur les stratégies d'apprentissage proposent l'entraînement à l'utilisation de stratégies spécifiques. L'évaluation de l'efficacité des stratégies doit être réalisée avec les élèves qui ont été impliqués dans ces stratégies, tenant compte de quelques critères: s'il y a des améliorations dans l'exécution des tâches, si la stratégie se maintient dans le temps, si elle est transférable à d'autres tâches.

RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 ANDRE-LAROCHEBOUVY D., 1984, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, Didier, Crédiff, Paris, p: 7
Le schéma de ces éléments est réalisé en nous inspirant de Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1996, *La conversation*, Seuil.
- 2 **Comportements paraverbaux: a) la vitesse de l'élocution; b) l'intensité moyenne d'émission des signifiants; c) variations des schémas prosodiques; d) caractéristiques de la voix.**
Comportements nonverbaux (transmis par le canal visuel): a) variations proxémiques; b) les gestes qui expliquent un contact corporel quelconque; c) autres types de gestes; d) le jeu des regards.

- 3 COLLES LUC, « Intégrer la législation communicative du français » dans *Le langage et l'homme*, vol. XXXV, n°1 (mars 2000) éd. Peeters, Leuven, p. 97-115
- 4 2' **L'approche communicative** met l'accent sur cette stratégie quand on organise des gammes variées d'activités pour déterminer les élèves à travailler ensemble et à mieux se connaître. Les activités de coopération encouragent l'apprenant et contribuent à son rendement
- 5 CONDEI, C., 2003, *La didactique du Français Langue Étrangère. Aspects théoriques et pratiques*. Editura Universitaria, Craiova
- 6 CYR PAUL et GERMAIN CLAUDE, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, CLÉ International
- 7 LEGENDRE R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal - Paris, Guérin - Eska, cité par Cyr, P., & C., Germain, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLÉ International
- 8 SCHIFFLER, L., 1984, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, traduction de Jean-Paul Colin, Université de Franche-Comté, Besançon
- 9 MICHEL TOZZI, « Définir un "mode scolaire de socialisation démocratique" » dans *Les cahiers du CERFEE* n°15, mise en ligne le 3 novembre, 2002