

Créer un espace intermédiaire entre l'espace classe traditionnel et les situations d'interaction naturelles.

LE LARDIC Monique
Université Doshisha
lelardic@yahoo.fr

Introduction

Les étudiants japonais ont rarement l'occasion de mettre à l'épreuve leur capacité à s'exprimer en français dans des situations d'interaction réelle. Hors du cadre de la classe et de la simulation de la réalité, ils entrent dans une zone d'incertitude qui provoque un sentiment d'insécurité bloquante. Ils ne mesurent pas les moyens dont ils disposent pour parvenir à communiquer effectivement avec des locuteurs francophones et utilisent peu les stratégies de compensation pour faire face à l'apparente complexité des situations d'interactions naturelles. Ces constats nous ont amené à créer un espace intermédiaire entre l'espace classe et ces situations d'interaction naturelles en ouvrant des classes de conversation et d'expression orale à des étudiants étrangers apprenants de français de niveau avancé et à un ou plusieurs invités français. Cet espace se présente comme un contexte d'utilisation réelle du français à travers l'exploration de thématiques interculturelles.

1. Quelles sont les configurations et les fonctions de cet espace?

C'est un espace modulable, ouvert aux étudiants ayant pour objectifs communs de participer à des échanges en français et de confronter des perspectives culturelles différentes. Ce qui va s'y passer est présenté comme une opportunité à saisir et comme un engagement dans un projet collectif. Ces deux classes attirent des étudiants japonais et des étudiants étrangers aux profils très divers, de facultés différentes, avec des parcours d'apprentissage du français et des expériences de contact avec le français très variés, aucun n'est spécialiste de français. Il a pour fonction d'accompagner les participants dans le passage entre l'apprentissage d'une langue dans un espace-classe traditionnel et l'utilisation de la langue en contexte réel de communication en français ainsi que dans le passage entre le statut d'apprenant qui travaille à l'acquisition de savoirs et savoir-faire à celui d'utilisateur qui va manifester sa compétence en mettant en oeuvre ces savoirs et ces savoir-faire dans un contexte d'utilisation authentique.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

C'est en se fondant sur le postulat suivant que la nécessité d'un tel espace intermédiaire s'est imposée : la compétence ne se manifeste que dans l'action, que lorsqu'il y a une mobilisation et une combinaison d'un ensemble de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire, savoir être, réseaux de ressources internes et externes) pour une mise en œuvre en vue d'une action déterminée (Le Boterf, 1994).

Dans cet espace, l'accent porte sur le contact direct entre participants en français, la langue partagée à des degrés divers. L'emphase est mise sur un entraînement à mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire langagiers, sociaux et culturels, à expérimenter ses compétences de communication dans un environnement ouvert avec des partenaires étrangers francophones. Ils s'y trouvent en position d'acteurs et d'utilisateurs dans un échange en français orienté par un projet de constructions de nouveaux savoirs qui les implique dans cet échange mais aussi dans la réflexion, la recherche et l'analyse d'informations.

2. Quels sont les points d'attention dans la démarche d'élaboration de cet espace intermédiaire?

Ils sont liés aux modalités d'acquisition de la langue en classe et aux modalités d'utilisation de la langue en contexte réel et ils sont examinés selon trois pôles ayant chacun un point de départ : les modalités d'acquisition et un point d'arrivée : les modalités d'utilisation en contexte réel. Entre ce point de départ et ce point d'arrivée, il y a un écart en terme de compétence et c'est cet écart que nous visons à réduire dans l'espace intermédiaire.

2.1 Pôle des savoirs et des savoir-faire. De la segmentation des savoirs et des savoir-faire à l'intégration des savoirs et savoir-faire

Dans l'espace-classe, les domaines d'utilisation et les contenus sont sélectionnés et organisés en amont par l'enseignant. La segmentation et la planification des savoirs et savoir-faire déterminent les modalités d'acquisition. Elles reposent le plus souvent sur un modèle linéaire, prescriptif et limitatif. La fonction des activités (présentation, explication, systématisation etc.) reste confinée dans le domaine « scolaire » et les productions attendues correspondent à un modèle standard préalablement présenté et modélisé. On est plus proche de la reproduction que de la production.

En contexte réel d'utilisation, l'intégration de savoirs et savoir-faire est indispensable quand il s'agit pour les participants de répondre aux exigences langagières et sociales d'interaction, au spectre de possibilités qui s'ouvrent à eux.

Dans l'espace intermédiaire, il s'agit de proposer des situations dans lesquelles les participants vont faire face au caractère aléatoire et complexe des échanges authentiques, à la variabilité des situations, des sujets abordés, des interlocuteurs, des types d'interaction et donc aux types de discours. Elles supposent la sélection, la mobilisation et l'intégration de savoirs multiples de domaines différents et de savoir-faire culturels et sociaux appropriés. Il ne s'agira plus de conformité à un modèle standard mais d'authenticité, de pertinence, de validité, de cohérence par rapport à une situation contextualisée.

2.2 Pôle de l'interaction. De l'interaction en classe à l'interaction en situation réelle

En classe, les interactions sont à l'initiative de l'enseignant, les apprenants sont dans une position d'attente et de dépendance de l'attribution des temps d'interaction, des interlocuteurs, du temps de parole, des rôles dans l'interlocution. L'aspect social et culturel de la communication reste la plupart du temps à l'arrière-plan. Ces limitations et ces contraintes affectent le développement de savoir-faire liés à la gestion de l'incertitude, de l'inattendu et la compétence de communication ne se développe qu'à un degré moindre.

On est ainsi loin des interactions en situation réelle, de la capacité à multiplier les sujets, à gérer les incompréhensions, les interférences, à passer d'une opération mentale à une autre, à solliciter des stratégies pour maintenir le flux de l'échange y compris les stratégies de compensation quand des manques langagiers apparaissent, à développer une capacité à réagir et agir selon les codes sociaux et culturels.

Dans l'espace intermédiaire, les participants vont, en explorant des thèmes interculturels, construire ensemble leurs échanges et y admettre des modifications en fonction des informations provenant d'environnements sociaux et culturels différents, des informations inédites, des demandes d'explication, des marques d'incompréhension. Les participants prennent l'initiative du partage et de la construction des savoirs. Il y est fait appel à la collaboration pour s'adapter à la versatilité de l'échange et pour maintenir son flux.

2.3 Pôle du réalisme. De la simulation de situations à l'authenticité des situations

Avec la simulation de situations en classe, les savoirs et savoir-faire sont sélectionnés et correspondent à un niveau de langue et de domaines d'utilisation délimités. Les activités vont des activités simples et fermées aux activités à composantes multiples et plus ouvertes, ce qui tend à donner à l'apprenant une représentation séquencée et organisée du contenu de l'interaction et une représentation déficiente de ses capacités à y participer quand elle ne se présente plus sous cette forme organisée, balisée, circonscrite.

Dans les situations authentiques, la variabilité des situations, des tâches, des interlocuteurs et les variations de la langue placent les étudiants face à leur complexité et à leur singularité. En conséquence, s'exprimer dans ces situations suppose le recours à un grand nombre de savoir-faire sociaux et culturels et des capacités à compenser la différence de compétence langagière et /ou les incompréhensions sociales ou culturelles.

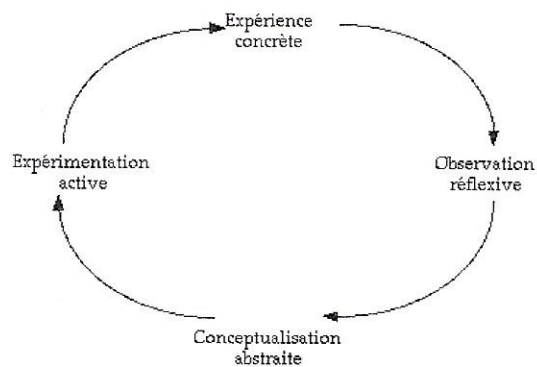
Pour ces raisons, dans cet espace intermédiaire, les échanges touchent à tous les domaines d'utilisation de la langue : personnel, public, professionnel, éducationnel. Ils correspondent aux types d'échanges que peuvent avoir des jeunes personnes d'origines sociales et culturelles différentes. C'est en s'intégrant dans l'environnement réel des participants, qui sont tout à la fois membre d'une communauté culturelle, d'une communauté sociale, d'un groupe d'âge, d'une institution et en partant de leur vécu que se font l'exploration des "territoires" moins connus ou inconnus et l'expérimentation de l'utilisation de la langue. Les participants y développent des outils et des habitudes qui

facilitent la gestion des différences, des ambiguïtés, des incertitudes et des changements qu'ils rencontrent.

3. Dans quel type d'approche se situe cette expérience?

Elle se situe dans une approche expérientielle/holistique qui envisage l'apprentissage/la formation comme « le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984). Ses principales caractéristiques sont : la centration sur le développement personnel global en interaction avec son environnement, la centration sur l'apprenant/participant dans l'élaboration des situations d'échange, le développement de l'autonomie, l'expérience concrète et son potentiel de changements. Cette approche préconise une attitude de collaboration entre les participants et consiste essentiellement en la transformation de l'expérience vécue en savoir personnel.

Dans cet espace intermédiaire, les expériences antérieures sont reliées aux expériences qui y sont vécues, ce qui en modifie la qualité. Elles présentent de ce fait un effet cumulatif et évolutif, chaque expérience contribue à préparer les participants à des expériences futures plus poussées et plus profitables. L'apprentissage qui s'y produit est capitalisable et réinvestissable. Cette démarche suit le cycle de la formation expérientielle (présenté dans le schéma suivant) dans lequel alternent action et réflexion (Kolb, 1984).



Phase 1 : l'expérience concrète. Nous avons commencé ce cycle par une mise en commun des connaissances sur le thème choisi. Voici quelques exemples de thèmes de départ : la communication non-verbale, l'organisation de l'espace, les relations entre les personnes.

Phase 2 : l'observation réfléchie. Le travail d'observation a porté sur la distinction des informations, l'organisation des connaissances partagées, leur catégorisation pour circonscrire le thème choisi. L'objectif de cette phase est de trouver une façon de l'aborder d'un point de vue interculturel, d'en retirer un savoir qui va soutenir une compréhension interculturelle et enrichir les compétences de communication. Cela se rapproche de la construction d'une problématique.

Phase 3 : la conceptualisation abstraite. C'est l'étape dans laquelle le travail d'interprétation et la déclinaison en sous-thèmes vont se faire avec une attention accrue sur la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire. Cette étape vise à délimiter une problématique interculturelle. Le thème de la communication non-verbale a, par exemple,

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

été décliné ainsi : la signalétique → la signalétique dans le métro en France et au Japon → sa fonction → l'abondance de signaux // la rareté des signaux.

Phase 4 : l'expérimentation active. La nouvelle compréhension est mise en oeuvre avec un autre thème ou sous-thème ce qui permet de voir ce qui se produit et les changements qualitatifs que cette démarche induit.

Ces phases entrent dans un processus dialectique intégrant le concret (l'expérience) et l'abstrait (ici par l'analyse), intégrant la réflexion et l'action.

4. Quelles observations ressortent de cette expérimentation?

- De nombreux types d'échanges se produisent : dialogue, conversation informelle, discussion à deux ou en groupe, enquête, interview, compte-rendu, présentation orale.
- La fréquence d'utilisation du français, la qualité et la précision dans les échanges augmentent de façon importante.
- Une plus grande variété de stratégies de compensation des manques langagiers est en oeuvre. Elles incluent la gestuelle, le dessin, les schémas au tableau, les pauses pour réfléchir, la reformulation, le recours à une aide extérieure, le passage par une autre langue, l'humour.
- Le changement comportemental des participants est évident : plus grande liberté dans la prise de parole, choix délibéré des interlocuteurs, augmentation de l'autonomie.
- Les déficits d'informations sont comblés par le recours aux partenaires et/ou à des personnes extérieures japonaises et étrangères et à des sources en langue française.
- Le développement des capacités d'analyse est notable.
- Les aires culturelles explorées sont élargies.
- Il est nécessaire à ce stade de l'expérimentation d'élaborer des outils d'évaluation pour vérifier et valider ces observations.

Quelques références :

- Bulea, E. & Bronckart, J-P. (2005). « Pour une approche dynamique des compétences (langagières) », In Bronckart, J-P., Bulea, E. & Pouillot, M. (EDS.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, 193-227. Villeneuve d'Asq : Septentrion.
- Castellotti, V. & Py, B. (2002). La notion de compétence en langue. In *Notions en Questions*, n°6. Lyon : ENS Edition.
- Joannert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Eng- Lewood Cliffs: N.J., Prentice-Hall.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.