

## DEUX ZONES D'INTERSECTION ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET L'APPROCHE VYGOTSKIENNE FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS LANGUE ETRANGERE EN COLLABORATION

Francisca das Chagas CAETANO-ROUSSELOT\*

**Résumé :** Il s'agit d'étudier le comportement verbal des apprenants français face à l'apprentissage du portugais langue étrangère dans le milieu scolaire, plus précisément dans un collège à Nancy. Notre étude prend ses racines dans les théories vygotskiennes/neo-vygotskiennes et l'approche communicative. En ce qui concerne les premières théories, elles postulent l'importance cruciale de l'apprentissage dans le développement humain ; l'enfant trouve des passages possibles vers le développement des fonctions psychiques supérieures avec l'aide d'un autre individu plus compétent (l'« échafaudage » des chercheurs neo-vygotskiens). Quant à l'approche communicative, celle-ci a mis en relief les travaux en coopération et en collaboration entre les apprenants, afin de développer leur compétence de communication. A partir de cette convergence, il était possible de trouver quelques zones d'intersection entre les théories vygotskiennes/neo-vygotskiennes et l'approche communicative. A vrai dire, les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères considèrent « ZPD » et « échafaudage » comme étant deux métaphores qui, une fois alliées à la pratique des tâches en binômes, augmentent le potentiel communicatif des apprenants en langue étrangère. Dans cette étude, nous montrons comment les apprenants s'entraident, lorsqu'ils travaillent en binôme.

**Mots-clés :** interaction apprenant-apprenant ; échafaudage ; ZPD ; tâches en binôme ; compétence de communication ; autonomie.

**Resumo:** Nosso trabalho visa estudar o comportamento verbal de aprendizes franceses de português língua estrangeira, sendo esta ensinada em estabelecimentos de ensino público, em Nancy. Este estudo apóia-se nas teorias vygotkianas/neo-vygotkianas e na abordagem comunicativa. No que tange àquelas teorias, elas postulam a importância crucial da aprendizagem no desenvolvimento humano. O aprendiz encontra passagens possíveis rumo ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores, quando este beneficia-se da ajuda de um indivíduo mais competente (o “andaime” dos pesquisadores neo-vygotkianos). Ao passo que a abordagem comunicativa destacou os trabalhos de cooperação e colaboração entre os aprendizes, afim de desenvolver-lhes a competência de comunicação. Através desta confluência teórica, foi possível encontrar algumas zonas de interseção entre as duas citadas teorias. Na verdade, as pesquisas voltadas para o aprendizado de línguas estrangeiras consideram « ZPD » e « andaime » como metáforas que, aliadas à prática de tarefas em pares, aumentam o potencial comunicativo dos aprendizes em língua estrangeira. Neste trabalho, objetivamos mostrar como os aprendizes dão assistência verbal uns aos outros, quando concretizam tarefas em pares.

**Palavras-chave:** interação aluno-aluno; “andaime”; ZPD; tarefas em pares; competência de comunicação; autonomia.

---

\* Cette recherche a été faite dans le cadre de DEA sous la direction de Mr. Philip Riley. CRAPEL - Centre de Recherches appliquées à la pédagogie de l'enseignement de langues - Université de Nancy 2 - França - Francisca.Caetano@univ-nancy2.fr

## I. INTRODUCTION

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, en particulier celui de la langue portugaise, la relation dialogique entre l'enseignant et l'apprenant demeure toujours verticale. Ce rapport donne à entendre que dans les pratiques pédagogiques l'apprenant n'a quasiment pas d'espace où il peut s'exprimer en langue seconde. Lorsqu'il est censé le faire c'est plutôt dans le but de vérifier si les contenus d'enseignement sont assimilés. C'est pourquoi il nous a fallu regarder de plus près l'engagement des sujets impliqués dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Ainsi, notre étude traite de certains phénomènes de l'interaction apprenant-apprenant qui se mettent en place lors de travail en binôme, tel que le phénomène d'échafaudage. Ce format d'interaction peut côtoyer le format traditionnel d'enseignement de langues étrangères, celui de l'interaction verticale enseignant/apprenant, afin de faire évoluer les fonctions cognitives et la compétence de communication des apprenants en langue seconde. De ce fait, notre hypothèse générale, qui est élaborée à partir des théories de Vygotski (1997) et les néo-vygotskiens, conjecture que les apprenants qui travaillent en binôme, lors de la résolution de la complexité d'une tâche, peuvent se porter assistance en l'absence de l'enseignant et ainsi créer des moments d'échafaudage entre eux. Selon l'approche socioculturelle, nous envisageons de montrer comment les apprenants font pour échafauder les uns et les autres.

## II. L'APPROCHE VYGOTSKIENNE : ZPD ET « ECHAFAUDAGE » ET L'AUTONOMIE

L'approche vygotskienne renforce l'influence du social dans le développement de l'individu, c'est à dire que les forces culturelles modifient la ligne naturelle du développement. D'après Vygotski (1997) la pensée est réservée au cerveau, mais l'explication de ce processus n'est pas trouvée dans les structures de celui-ci. Selon lui, c'est dans l'interaction avec les autres et avec les artefacts, objets construits par eux-mêmes que la conscience (pensée) prend une forme et se développe dans les pratiques sociales. De plus, pour lui, la langue est socialement constituée et historiquement développée. Donc, ce sont les facteurs sociaux que influencent le développement de la structure mentale (cognitive) et médiatisent l'apprentissage. Il ne se construit pas tout seul, mais avec les autres en suivant le processus d'inter/intra-action.

De ce point de vue, ZPD possède un rôle très important en ce qui concerne l'absorption des connaissances (valeurs, modes de pensée et d'action) qui sont véhiculées dans les interactions verbales. Son rôle est celui de mettre en valeur ces pratiques interactives qui peuplent les contacts sociaux, car c'est probablement dans cette zone où plusieurs types d'apprentissage sont concrétisés. Vygotski (1997 : 351) a défini ZPD ainsi:

Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul

mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement.

ZPD est constituée de deux niveaux de développement : le réel et le potentiel. Le premier représente la distance entre le niveau de développement réel qui est déterminé par la capacité individuelle à résoudre les problèmes. Alors que le deuxième est déterminé par la résolution des problèmes sous la direction d'un expert ou de partenaires plus compétents. Autrement dit, ZPD est en quelque sorte un dépôt et en même temps un catalyseur sémiotique. En tant que dépôt elle fonctionne comme le lieu où les expériences socialement organisées sont assimilées et recrées par les individus.

Cette action de recréer influence la cognition et le développement de chaque être engagé dans les contacts sociaux. En tant que catalyseur sémiotique cette zone semblerait un fil conducteur qui sert à lier, d'abord les individus aux pratiques sociales, puis deux individus en situation de communication. Les expériences partagées circulent à travers cette sorte de fil. Ce qui assure le rôle de ZPD comme étant le lieu de partage des connaissances où les apprentissages prennent forme et sens.

Le terme échafaudage a été introduit par les chercheurs neo-vygotskiens tels que Wood, Bruner et Ross (1976) dans leur article intitulé « *The role of tutoring in problem solving* ». Ils y ont montré l'échafaudage dans le format d'interaction adulte-enfant où le premier porte assistance au deuxième lors de l'accomplissement d'une tâche. De cette expérience ils ont identifié chez l'adulte les six fonctions suivantes de l'échafaudage :

1. **Recrutement** : attirer l'attention du novice sur la tâche
2. **Réduction des degrés de liberté** : simplifier ou limiter les exigences de la tâche
3. **Garder la direction** : garder la motivation et le progrès du novice vers les objectifs de la tâche
4. **Identifier les aspects critiques** : attirer l'attention du novice sur les aspects importants de la tâche
5. **Contrôler la frustration** : réduire le stress du novice
6. **démonstration** : présenter les procédures préférées pour accomplir les buts de la tâche

Ces fonctions nous permettent d'affirmer que l'échafaudage représente en quelque sorte un ensemble de techniques et de procédures utilisées par un expert dans le but d'échafauder un apprentissage en voie d'acquisition par l'apprenant ou plusieurs apprenants. Autrement dit, l'échafaudage créé par l'adulte met l'apprenant en condition de résoudre la complexité d'une tâche.

A propos de l'échafaudage, Donato (1994 : 40) dit que :

This concept, which derives from cognitive psychology and L1 research, states that in social interaction a knowledgeable participant can create, by

means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence.

Cette définition met en évidence le partage de connaissance entre les interlocuteurs. C'est la rencontre de différentes identités venus de différents panoramas sociaux qui s'entrecroisent dans l'échange communicatif où chacun d'entre eux atteint un niveau plus élevé de compétence. Ce partage leur offre l'occasion de s'engager dans des espaces discursifs afin d'appréhender ensemble l'objet de connaissance. Dans ces espaces plusieurs phénomènes interactifs se mettent en place, tel que celui de l'échafaudage qui, à son tour, fonctionne comme un support de construction de connaissances entre les interlocuteurs.

Cet ensemble d'opérations transparait dans les usages variés qui émergent dans le déroulement du travail en collaboration facilitant l'acquisition d'une langue. Par exemple, lorsque les apprenants travaillent en binôme pour résoudre la complexité d'une tâche, ils joignent leurs différents potentiel cognitifs, leurs connaissances préalable et leurs motivations. De même, cette pratique fait émerger l'intersubjectivité et l'assistance mutuelle entre eux, leur permettant de s'engager dans les échanges verbaux qui ont un sens pour eux. Ceci dit, les échafaudages qui sont construits entre eux pour réussir la tâche, servent à développer certains processus cognitifs sollicitant des habilités de pensée, d'expression et de communication en langue seconde.

Le terme ZPD est considéré comme une métaphore (Riley 2002 : 15; Donato 1994 : 40-41; Ellis 2003 : 178). L'échafaudage l'est également. Celle-ci est actuellement liée à l'accomplissement des tâches par les apprenants et sert à développer certaines habiletés linguistiques. Lorsque ces métaphores sont employées dans les pratiques pédagogiques, elles permettent aux interlocuteurs de suivre un rituel d'échanges afin d'y parvenir. Ce constant mouvement dans l'accomplissement des tâches en binôme fait émerger entre les apprenants un lieu de co-construction de connaissances où leur parole peut se faire entendre, ce qui contraste avec le modèle traditionnel d'enseignement des langues.

Vygotski (1997 : 349) soutient que « le développement en soi est indépendant, isolé et autonome ». Cette affirmation enrichit nos réflexions sur les interrelations entre ZPD, échafaudage et autonomie et la collaboration. Les deux premières termes suscitent le travail en collaboration et s'accrochent à l'apprentissage et le développement. D'après Bruner (1985) la ZPD requiert la présence des individus pour l'assimilation des connaissances. L'échafaudage le requiert également. Bruner soutient encore, qu'il existe un moment dans l'assimilation de connaissances où le sujet moins fort aura ses capacités cognitives augmentées grâce au sujet plus fort. Cette aide lui permettra de devenir autonome dans ses réflexions. C'est dans ce point que résident les interrelations entre la ZPD, l'échafaudage et l'autonomie. Car si le développement, selon Vygotski, est isolé et autonome, les apprenants ont besoin d'un espace dans les pratiques pédagogiques où ils puissent produire leur propres discours et non pas répéter les discours artificiels. C'est la raison pour laquelle nous défendons l'autonomie celle-ci en étant liée à la liberté de créer des discours qui ont un rapport avec le contexte réel de

communication. Donc la ZPD, l'échafaudage qui suscitent le travail en collaboration et l'autonomie peuvent augmenter la compétence de communication des apprenants en langue seconde.

### **III. L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES TACHES EN BINOME**

L'approche communicative représente une forme alternative d'enseignement par rapport à l'enseignement traditionnel des langues. Ce dernier propose des stratégies d'enseignement des langues très directives ne permettant pas à l'apprenant de participer à un partage de savoir et non plus de développer convenablement sa compétence de communication en langue seconde. Alors que l'approche communicative a mis l'accent sur les travaux en coopération et en collaboration liées aux tâches communicatives afin de développer la compétence de communication des apprenants.

La plupart des recherches sur la compétence de communication mettent l'accent sur son acquisition en rapport avec le contexte social, car c'est dans l'interaction que les interlocuteurs se mettent en rapport les uns avec les autres dans le but de se faire comprendre.

Pour Bygate, Skehan et Swain (2001 : 12) les tâches communicatives sont celles qui selon le contexte requièrent l'usage de la langue, mettant l'emphase sur le sens en rapport avec le monde réel afin d'attendre un but. Sous cet angle, ces types de tâches déclenchent d'abord l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, puis développent chez ces derniers le processus d'acquisition. Du fait qu'elles soient élaborées en rapport avec le monde, elles permettent que les apprenants soient en situation de produire des énoncés plus proches de ceux véhiculés en dehors de la salle.

Dans l'éventail des tâches communicatives, nous soulignons l'importance des tâches en binôme dans les pratiques pédagogiques car elles déclenchent également l'interaction et surtout la collaboration entre les apprenants. Cependant, pour que cette dernière se mette en place, il faut que le degré de complexité de la tâche ne doit être ni trop bas ni trop excessif. La complexité de la tâche doit être élaborée de façon à susciter un défi à résoudre (Robinson 2001). Ce sont les obstacles à l'intérieur de la tâche qui permettent aux apprenants de mobiliser et d'échanger leurs connaissances linguistiques en allant vers la négociation du sens.

### **IV. LES DEUX ZONES D'INTERSECTION**

L'approche vygotkienne et l'approche communicative ont suivi un parcours historiquement séparé. Cependant, au cours de notre étude, nous avons trouvé deux zones d'intersection entre ces approches favorisant l'apprentissage des langues étrangères plus précisément celui de la langue portugaise. Les zones d'intersection sont

émergées à partir des interrelations entre l'autonomie, la ZPD et l'échafaudage qui proviennent de l'approche vygotkienne. Et le travail en collaboration et les tâches en binôme qui prennent leurs racines dans l'approche communicative.

Par rapport aux deux zones d'intersection que sont, d'une part : les relations entre la ZPD, l'échafaudage et l'autonomie ; et d'autre part le travail en collaboration, nous pouvons voir des points communs entre les deux approches. En ce qui concerne la première zone d'intersection où ZPD, échafaudage et autonomie sont inter-liés, nous voyons des fortes possibilités pour les apprenants de langue seconde d'avoir un lieu de cognition. Nous soulignons que l'autonomie à laquelle nous faisons référence n'a pas de rapport avec l'individualisme, mais avec le fait d'accorder à l'apprenant la liberté de pouvoir créer ses propres discours en langue seconde. L'emploi de ZPD, d'échafaudage et de l'autonomie permet aux apprenants de découvrir des formes significatives d'apprentissage.

Par rapport à la deuxième zone d'intersection, le travail en collaboration, les deux approches l'ont également utilisé. Etant donné que l'approche communicative l'a fait pour élargir la compétence de communication des apprenants et l'approche vygotkienne dans le but d'élargir les potentiels cognitifs entre les individus impliqués pour la concrétisation d'une tâche. Dans le travail en collaboration nous ajoutons l'accomplissement des tâches en binôme. La collaboration permet aux êtres sociaux de s'engager dans un réseau discursif où les échanges s'appuient sur les connaissances d'arrière fond de chacun. Ici, l'influence sociale de chaque individu fonctionne comme une toile de fond qui nourrit les échanges où chacun est la source pour que l'apprentissage se mette en place.

A part ces deux zones d'intersection entre les deux approches, nous voudrions signaler un point fort de caractère idéologique commun à celles-ci: le refus des anciennes méthodes d'enseignement et de l'apprentissage qui ne permettaient pas l'élargissement du potentiel cognitif. Dans cette perspective, l'approche communicative a repoussé les anciennes méthodes d'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui mettaient l'accent sur la répétition mécanique des règles qui ne présentaient aucun intérêt communicatif. La préoccupation centrale de cette approche a été de développer chez les apprenants la compétence de communication, selon celle qui a été défendue par Hymes (1972), en prenant en compte la dimension sociale du langage : les règles sociales et le contexte de communication, selon Widdowson (1991).

Quant à l'approche vygotkienne, celle-ci a montré également son refus face à l'assimilation mécanique des concepts dans les pratiques sociales. D'après Vygotski (1997 : 125) cette sorte d'assimilation ne pose aucun problème à l'esprit, car pour les exécuter n'ont « pas de difficulté – donc pas de besoin, et par conséquent pas de conscience ». Dans cette voie de contestation, Vygotski (1997 : 350) accorde une place centrale dans ses recherches à l'étude des problèmes liés à l'apprentissage et au développement cognitif.

## V. METHODOLOGIE

Notre étude traite de l'interaction apprenant-apprenant chez des élèves français en classe de troisième qui étudient le portugais langue étrangère. Pour mener cette recherche, nous avons utilisé un corpus composé de 7,5 d'enregistrement, qui a été recueilli dans un collège à Nancy en 2004, plus précisément dans une classe de troisième. Les sujets qui ont participé à notre recherche étaient âgés de 14 à 16 ans.

La méthode adoptée a été celle de l'observation afin de cerner le comportement verbal des apprenants lors de l'accomplissement des tâches en binôme. Nous avons procédé à des enregistrements de chaque dyade avec le magnétophone et le magnétoscope. Le premier pour visualiser la gestuelle qui rendait plus claire l'interprétation des données. Et le deuxième afin d'observer la progression du dialogue des apprenants ainsi que leurs aides mutuelle. Les données recueillies étaient transcrites et accompagnées d'une analyse du discours des apprenants.

## VI. L'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données mettent en relief les deux zones d'intersections que nous avons repéré dans l'approche vygotskienne et l'approche communicative.

En rapport avec l'hypothèse de notre travail, nous avons élaboré plusieurs questions mais celle qui est traitée dans ce document est la suivante : comment font les apprenants pour échafauder les uns et les autres lors de l'accomplissement des tâches en binôme? Afin de répondre à cette question nous avons eu recours à l'analyse qualitative. Et pour vérifier notre hypothèse nous avons utilisé l'analyse quantitative.

En ce qui concerne à la transcription des données<sup>1</sup>, nous avons adopté un mélange des conventions en choisissant celles qui ont été élaborées par le groupe DELIC (Aix-en-Provence), Marcuschi (2001) et Blance-Benveniste (2002) Elles nous semblent complémentaires et en rapport aux objectifs de notre étude.

---

<sup>1</sup> Intonação: montante < descendante <

Pausas : très brève interruption + brève interruption ++ longue +++

Chevauchement de parole : soulignement \_\_\_\_\_

Hésitation : entre plusieurs séquences : / / ou d'une séquence sonore /0/

Emphase : représentation par majuscule

Evénements non linguistiques : (( ))

Indication de transcription partielle ou d'élimination : [...]

## VII. L'ANALYSE DE DISCOURS DANS LA PREMIERE ZONE D'INTERSECTION : ZPD, ECHAFAUDAGE ET AUTONOMIE

Dans ce document, nous adoptons l'analyse qualitative dans les deux zones d'intersections entre les deux approches. Pour cette première analyse, nous tentons de montrer quelques assistances verbales effectuées entre les apprenants. L'extrait en dessous montre un découpage de l'aspect socioculturel de Salvador. En effet, la tâche est narrative où les apprenants doivent créer un dialogue avec deux personnages : Cazuza, un vacher qui habite dans le *sertão baiano*<sup>2</sup> et Dona Maria, la mère de Cazuza, une *baiana*<sup>3</sup> qui vendait de la nourriture africaine (*acarajés*) dans les endroits touristiques de Salvador. L'analyse qui suit montre l'apprentissage de la langue portugaise quant à la forme.

### Premier extrait :

- [...]
173. A2 : não + estou + a pensar + no meu filho  
**non + je suis en train de penser à mon fils ((rit))**
174. A1 : não + estou <  
**non + je suis <**
175. A2 : a pensar + no meu filho >  
**en train de penser + à mon fils**
176. A1 : estou a pensar  
**je suis en train de penser**
177. A2 : no ou em <  
**a ou de**
178. A1 : no MEU meu + em meu fi + nao > no meu filho  
**à MON + à mon fils+ non > à mon fils**
179. A2: ahh<sup>4</sup> no meu filho  
**ah à mon fils**
180. A1 : estou a pensar + no meu no meu filho  
**je suis en train de penser + à mon à mon ((répète lentement chaque mot en écrivaint))**  
[...]

<sup>2</sup> Une région très aride qui se trouve dans l'état de Bahia.

<sup>3</sup> Ce qui naît à l'état de Bahia au Brésil.

<sup>4</sup> Dans l'ensemble de notre *corpus*, nous avons remarqué la présence bien forte de l'interjection « ah » justement aux moments où l'aide évoque l'apprentissage dans la ZPD des apprenants. Cela nous a obligée à modifier la graphie de cette interjection, a fin de montrer à travers l'écrit l'intensité avec laquelle les apprenants la prononcent lorsqu'ils découvrent la rencontre de ce qu'ils savent déjà avec ce qu'ils ne connaissent pas encore.

L'extrait ci-dessus montre que les apprenants sont en train d'élaborer les paroles du personnage *dona Maria*. A l'intérieur de cette élaboration A2 veut savoir l'emploi approprié de la préposition *no* ou *em* à la ligne 177. A1 à travers l'emphase exprimée à la ligne 178, certifie à A2 que l'emploi de la préposition *no* est correct, mais avant de lui donner la réponse définitive, A1 vérifie d'abord sa compétence linguistique en faisant l'autocorrection. Nous remarquons que A2 possède deux informations à propos de l'emploi de la préposition en question. Cependant, à travers l'intonation ascendante, il montre son incertitude face à cet emploi et demande de l'aide à son partenaire. L'assistance donnée par A1 a été échafaudée dans la zone prochaine de développement de A2. Le comportement verbal de celui-ci dans la ligne 179, face à la réponse de A1, montre que ce dernier a augmenté la compétence linguistique de A2. Cela peut être constaté à travers la répétition de la réponse de A2 et l'emploi de l'interjection « ah ». La combinaison de la préposition *no* vient de la jonction de *em + o* ou *a*, qui résulte en *no* ou *na*, face à l'emploi d'un substantif masculin ou féminin. Dans ce cas, *no* et *em* sont deux usages prévus dans le portugais parlé au Brésil.

Au fil de l'interaction, nous remarquons également un effort cognitif des deux apprenants pour employer correctement la préposition dans leur dialogue. Cela contribue au développement de la compétence de communication de chacun. A l'aide de l'emploi de la ZPD, l'échafaudage et l'autonomie, les apprenants sont plus libres pour créer leurs propres discours en langue portugaise.

### VIII. L'ANALYSE DU DISCOURS DANS LA DEUXIÈME ZONE D'INTERSECTION : LA COLLABORATION ET LES TÂCHES EN BINÔME

L'extrait qui suit nous offre l'occasion de voir la manière dont les apprenants résolvent leur conflit interactionnel, suscité par la complexité des tâches, et également de savoir comment ils exercent leur pouvoir d'influence les uns envers les autres en langue portugaise, afin d'aller vers la réussite de la tâche. Il s'agit d'une tâche où les apprenants devaient interpréter les mots et les expressions inconnus. L'interprétation est faite à partir d'une chanson intitulée « Não há estrelas no céu », de Rui Veloso, un chanteur portugais. L'analyse ici est fait en rapport avec le sens de la langue portugaise.

#### Deuxième extrait :

- [...]
69. A1 : eu não me lembro o que que é borbulhas > eh não é < eh não sei > borbulhas +  
me diz uma coisa + mas mas não sei  
**je ne me rappelle plus le sens de borbulhas > euh c'est pas < je ne sais pas**  
**< borbulhas + ça me dit quelque chose + mais je ne sais pas**
70. A2 : vamos ver no dicionário + borbulhas +++ borbulhas + un bouton epiderme +  
bolhas na superfície da água + botãozinho vermelho + pequeno ponto vermelho sobre a  
pele +  
**on va chercher dans le dictionnaire + bouton + boutons + un bouton**  
**((inaudible)) l'épiderme boutons dans l'eau + petit bouton rouge + petit**  
**point rouge sur la peau +**

71. A1 : ah tu sabes < quando uma abelha pica < faz uma borbulha >  
**ah tu sais < lorsqu'une abeille pique < ça fait des boutons >**
72. A2: ahhh c'est vrai + são borbulhas no rosto + borbulhas no rosto  
**ah c'est vrai + ce sont des boutons sur le visage + boutons sur le visage**
73. A1 : alors rosto ++ não percebo  
**alors le visage je ne connais pas ((cherche dans le dictionnaire))**
74. A2 : rosto parte anterior da cabeça + cara + fisionomia  
**le visage la partie antérieure de la tête visage physionomie ((lit la définition))**
75. A1 : eh en français não é /o o /cerveau <  
**eh en français ça n'est pas /le le/ cerveau <**
76. A2 : a t 0 testa  
**le f 0 front**
77. A1 : le le visage <  
**le le visage <**
78. A2 : plutôt le visage ((montre son visage))
79. A1 : o que que é o rosto <  
**qu'est-ce le rosto < (( l'apprenant n'a pas encore remarqué que son partenaire lui a fait le geste qui montrait son visage))**  
a cara < ahhh  
**le visage < ahhh (( son partenaire lui répète le geste))**
80. A2 : oui < a cara com borbulhas ((prend des notes))  
**oui < le visage avec des boutons ((prend des notes))**  
[...]

Dans cet extrait, nous avons remarqué un obstacle qui empêche le déroulement de la tâche. Cet obstacle est donné par le fait que les apprenants ignorent le sens du mot *borbulhas* et du mot *rosto*. Cette situation déclenche deux moments d'assistance verbale entre eux.

Ainsi, à la ligne 69 A1 confesse avoir un bref souvenir du premier mot. Cela constitue le départ pour construire l'échafaudage entre eux. A2 propose de chercher ce mot dans le dictionnaire (ligne 70). Lorsque ce dernier lit la définition, A1 a recours à un fait du monde extérieur (ligne 71), afin de faire ressortir une image qui puisse expliquer le sens du mot *borbulhas*. Dans la ligne 72 montre que A2 a reçu l'assistance de A1 dans la ZPD. De ce point de vue, lorsque A1 est confronté à la tâche d'expliquer le sens du mot *borbulhas*, il essaie d'organiser son raisonnement à travers d'autres signes linguistiques, selon Vygotski (1997). L'organisation se trouve ancrée sur deux plans, d'abord sur l'expérience perceptuelle puis sur la pensée créative (Freire 1996, 1974). Ces deux aspects s'associent et mettent l'apprenant en mesure d'aider l'autre en élaborant un exemple pour donner un sens à l'énoncé, l'organiser et finalement le partager. Nous sommes en face d'un exemple de transformation du savoir selon Freire où la pensée

créatrice est toujours active, responsable et ancrée dans les rapports de comportement et les règles morales qui organisent les expériences sociales vécues par les individus. Cette situation dénote un certain niveau de réflexion sur le plan logique vis-à-vis de A2 et bien une certaine responsabilité face à l'intercompréhension des mots. Cette responsabilité est indiquée, d'une part grâce à l'évaluation mutuelle face à la contribution de l'autre, et d'autre part grâce au résultat final de cette évaluation.

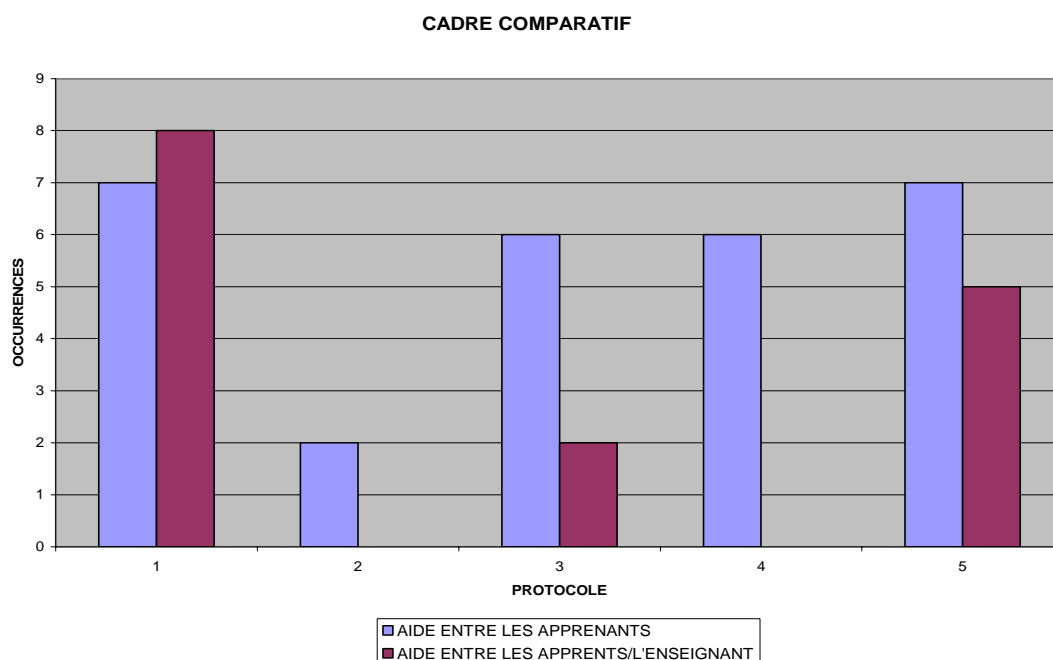
En ce qui concerne le mot *rosto*, A1 qui vient d'aider son partenaire avoue ne pas connaître ce mot. Il semble que les deux apprenants ne le connaissent pas, vu que A2 dans le rôle de porteur d'assistance a recours au dictionnaire (Ligne73). En effet, les apprenants s'engagent dans cette recherche qui se passe entre les lignes 73 à 78. Dans la ligne 78, A2 a eu recours à la gestuelle et à la langue source pour échafauder la ZPD de A1 (ligne 79). La confirmation que les deux apprenants ont compris le sens du mot *rosto* apparaît à la ligne 80. De même, ce deuxième moment d'aide mutuelle nous montre que le mouvement d'« insights » créé par les apprenants dans les rôles des porteurs d'assistances se met en place lorsque l'un demande de l'aide à l'autre. Dans le déroulement de la tâche, les échafaudages n'appartiennent à personne (Ohta 1995).

Cette analyse nous a montré que même des apprenants ne connaissant pas le sens des mots *borbulhas* et *rosto*, ont pu se porter d'assistance face à la tâche si complexe et abstraite de construire le sens en langue seconde. Cet effort est à l'origine de la rencontre de ce qu'ils ont déjà acquis dans le social en ayant le rôle d'enrichir la construction de connaissances à travers leurs propres discours. Cela confirme que la relation dialogique entre eux suit un mouvement de contribution qui s'enchaîne dans l'interaction et montre l'évolution conjointe de l'interprétation imposée par la tâche. La complexité de cette dernière leur permet de recourir à l'usage de la langue en testant des hypothèses, la négociation du sens et bien d'autres moyens qui favorisent l'apprentissage de langue portugaise en collaboration.

Cet ensemble de mesures ne serait pas possible dans l'enseignement qui met en valeur uniquement la mémorisation lexicale ou grammaticale comme étant le seul moyen possible d'apprendre une langue étrangère. Cette pratique pédagogique rend l'apprentissage extrêmement superficiel et autoritaire. Car en tant que pratique superficielle les apprenants ne font que répéter des phrases éloignées des situations « réelles » de communication. En tant que pratique autoritaire, elle ne laisse pas la place aux apprenants d'élargir leur potentiel cognitif selon l'approche vygotkienne, ni d'élargir leur compétence de communication selon l'approche communicative.

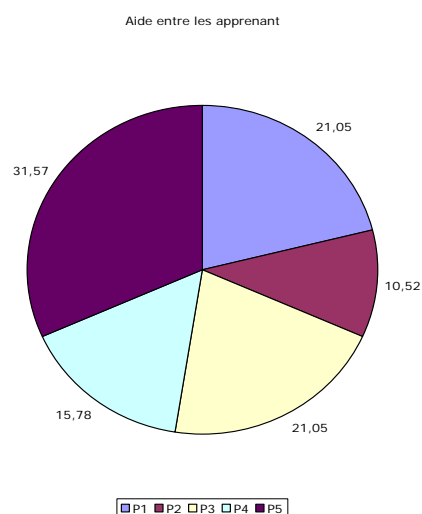
## IX. L'HYPOTHESE

Afin de vérifier notre hypothèse, lors de l'analyse de *corpus*, nous avons employé soit l'analyse quantitative, soit l'analyse qualitative dans les deux zones d'intersection. Les résultats obtenus sont les suivants :

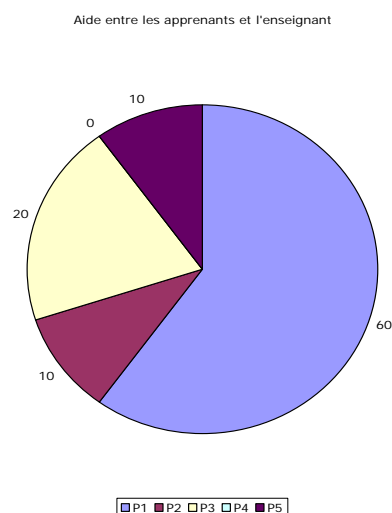


Le graphique ci-dessus montre que les apprenants ont eu besoin de plus d'aide dans le premier protocole que dans le cinquième. Dans le premier, la présence continue de l'enseignant est peut-être due, soit à la complexité de la tâche, soit à l'adaptation des apprenants à une nouvelle façon de travailler, car les apprenants n'avaient jamais travaillé en binôme, soit au manque de clarté des consignes. Nonobstant, les apprenants ont eu besoin de l'aide dans toutes les tâches sauf dans le quatrième protocole. Dans le cinquième protocole les apprenants ont pu se porter une assistance plus significative même s'ils ont eu recours à l'enseignante. Cela prouve que la continuité du travail en collaboration a aidé les apprenants à être moins dépendants dans l'accomplissement des tâches et qu'ils ont eu l'occasion de se servir de la langue cible en produisant leur propre discours de façon interdépendante.

A travers cette démonstration de l'assistance mutuelle entre les apprenants et l'aide de l'enseignant aux apprenants, nous avons donc eu l'idée de montrer la quantité d'assistances en pourcentage. Ainsi les secteurs ci-dessous nous ont montré les résultats suivants dans le *corpus* :



Le graphique ci-dessus montre que l'aide entre les apprenants a été très importante dans le cinquième protocole et moins dans le deuxième. Dans celui-ci la façon dont la tâche a été conduite ne requiert pas de la part des apprenants des efforts cognitifs importants. Néanmoins, l'aide mutuelle est toujours présente.



Dans ce graphique, nous avons remarqué que l'aide donnée par l'enseignant reste toujours importante dans le premier protocole. En effet, l'importance de l'aide apportée par l'enseignant dans l'accomplissement de toutes les tâches, sauf dans le quatrième protocole, est plus flagrante. Nous avons remarqué, qu'au fur et à mesure de l'avancée des cours, les apprenants ont pu faire des progrès par rapport à la complexité de la tâche en binôme, mais cela n'exclut pas l'aide de l'enseignante.

## X. REMARQUES

L'analyse quantitative par rapport à l'assistance entre les apprenants, nous a permis d'observer comment ils font pour échafauder les uns les autres. Ils se servent de deux espaces : **l'espace cognitif** et **l'espace social**.

En ce qui concerne l'espace cognitif, nous avons remarqué dans les dialogues des apprenants la présence de la répétition, de la réparation, et de l'autocorrection. C'est la répétition qui apparaît le plus. Nous allons tout de même souligner l'aspect principal qui a émergé au fil de l'interaction : **la répétition comme indice d'acceptation de la contribution de l'autre**. Ce constat nous a permis d'observer que la répétition joue deux rôles très importants : un comme une approbation tacite entre les apprenants et l'autre comme une stratégie de mémorisation. Le premier indique que les aides mutuelles données par ce qui est en mesure de porter assistance sont évaluées implicitement dans leur discours avant l'acceptation finale par les deux interlocuteurs. Cependant, dans leurs dialogues il n'existe pas de rituels évaluatifs figurant normalement dans les échanges communicatifs tels que « je suis d'accord », « je ne suis pas d'accord ». Les points qui semblaient divergents ont été évalués en l'absence de cette contestation. La plupart de temps, la contribution de l'autre a été acceptée à travers la répétition et à travers les rires. Cela veut peut-être dire que les apprenants sont tolérants envers le point de vue divergent des partenaires ou qu'ils sont motivés par le désir de comprendre et progresser dans leurs tâches. Le deuxième, lorsqu'il n'y a pas la présence de questions-réponses, la répétition peut parfois provoquer des enchaînements suivis d'une solution appropriée au contexte interactif. A ce moment, la répétition peut, soit indiquer leur besoin de mémoriser et d'intérioriser les contributions de leur partenaire, soit indiquer l'accord face à la contribution de l'autre.

Quant au deuxième espace, l'espace social, nous avons remarqué que les apprenants se sont servis de plusieurs moyens sociaux qui ont médiatisé leur apprentissage telle que l'utilisation des questions-réponses. Ce rituel présente dans les pratiques communicatives sociales a servi aux apprenants pour nourrir les espaces discursifs vers l'aide mutuelle. D'autres moyens apparaissent dans leur dialogue tel que le recours aux artefacts qui sont produits par les individus sociaux absents dans les discours des apprenants, par exemple, le dictionnaire. Ces derniers ont eu également recours aux signes et aux gestes qui sont socialement transmis par d'autres individus. Cette sorte de voix collective apparemment absente sert d'un côté comme support à la construction des faisceaux discursifs entre les apprenants et de l'autre à la construction de leur intention communicative en langue portugaise.

## XI. CONCLUSION

D'après l'approche vygotkienne où échafaudage, ZPD et autonomie sont liés au travail en collaboration, nous avons observé que ces deux métaphores incitent les apprenants à un fort degré d'interaction. En ce sens, la relation entre les êtres sociaux passe par la

communication. Vygotski (1997 :57) considère que cette dernière en étant « fondée sur la transmission intentionnelle de la pensée et des expériences vécues, exige inmanquablement un certain *systeme de moyens*, dont le prototype était, est et restera toujours le langage humain, né du besoin de communiquer dans le processus de travail ». C'est dans cette voie que Vygotski traite l'importance du rôle social dans le développement cognitif. Celui-ci, d'après Cole (1985 : 148), est comme un processus d'acquisition de culture. Autrement dit, les formes cognitives les plus élevées sont médiatisées par des processus sociaux et prennent place dans les interactions. Cette pratique communicationnelle présuppose le partage des connaissances et de cognition qui sont étroitement liés à l'espace social et à l'espace cognitif.

D'après l'approche communicative où la préoccupation principale a été d'élargir la compétence de communication à travers les tâches communicatives, le travail en coopération et en collaboration apparaissent comme un moyen susceptible de libérer les apprenants des amarres de la pédagogie très directives. Parmi les tâches ci-dessus, nous avons traité celles qui sont faites en binôme et qui présentent un défi à résoudre. De cette manière, ce type de tâche permet aux apprenants de porter assistance favorisant l'élargissement cognitif et communicatif de chacun d'eux lorsqu'ils apprennent la langue cible.

L'approche vygotskienne et l'approche communicative nous offrent l'occasion de constater les riches connexions entre les pratiques sociales et discursives et l'enseignement ou l'apprentissage des langues étrangères. Car dans cet univers, les deux approches servent à élargir l'éventail des pratiques pédagogiques qui peuvent offrir aux apprenants des moyens pour exploiter leur potentiel cognitif et communicatif en langue seconde. La mémorisation des phrases isolées de son contexte de communication ne permet pas aux apprenants de créer et recréer des discours significatifs dans la langue cible.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHE-BENVENISTE, C., ROUGET, C. et SABIO, F (2002) *Choix de textes de français parlé*. Paris, Edition Champion.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. et SWAIN (2001). (eds.) *Researching Pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London. Longman.
- COLE, M. (1985) The zone of proximal development : where culture and cognition create each other. In Wertsch, J. V. (Eds.) *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DONATO, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. and Apel, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- ELLIS, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford, University Press.

- FREIRE, P. (1974) *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris, Maspero.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- HYMES, dell H. (1972) *On communicative competence*. In Pride, J.B. et Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Perguin, Harmondsworth.
- MARCUSCHI, L. A. (2001) *Análise da conversação*. São Paulo, Editora Ática.
- OHTA, A. S. (1995) Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. In *Issues in Applied Linguistics*, 6, 93-121.
- RILEY, P. (2002) Instruction or construction? How can a language counsellor help your learner become autonomous? In Hobbs, M. (éds) *Autonomous Learning: here and there, here and now*. “Autonomous Learning Symposium” 2-3 May proceedings from the UNITEC -Faculty of Arts and Social Sciences, Auckland.
- ROBINSON, P. (2001) Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57.
- WIDDOWSON, H.G. (1991) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, L.A.L , Crédif, Hatier/Didier.
- WOOD. D.; BRUNER, J.S., et ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*. trad. par Sève F., Paris: La Dispute/SNEDIT.