Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques

Daniel Véronique

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1256>

DOI : 10.4000/aile.1256

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 1994

Pagination : 109-129

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Daniel Véronique, « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 22 septembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1256> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1256>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques

Daniel Véronique

NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie vivement Jo Arditty, Monique Lambert et Bernard Py qui ont bien voulu lire une première version de ce texte. J'ai tenté de tenir compte de leurs observations mais j'assume pleinement et seul mes obstinations et mes errements.

- 1 L'idée que les apprenants d'une langue étrangère ou seconde (LE ou L2) ne parviennent pas tous à une égale maîtrise de la langue cible (LC), que certains groupes ou certains individus réussissent mieux que d'autres dans cet exercice, est largement partagée. L'expérience se charge de conforter cette « évidence » à chaque fois qu'il nous est donné d'entendre, émerveillés, certains alloglottes s'exprimer dans « notre » langue alors que nous ne pouvons en faire autant dans « la leur ». De là, à conclure à une « bosse » des langues ou à un don... ; de telles représentations sont assez répandues, du moins dans les groupes qui se pensent unilingues. La recherche en acquisition des langues (RAL), elle-même, admet en règle générale la proposition de Selinker (1972) selon laquelle seuls 5 % des apprenants adultes¹ parviennent à acquérir une maîtrise linguistique proche de celle des locuteurs natifs de la langue cible, les autres se stabilisant à divers degrés de compétence².
- 2 La notion de « profil d'apprenant » est l'une des propositions mises en avant pour expliquer la « dispersion » des apprenants par rapport à la cible. On se propose d'expliquer ainsi l'incapacité de certains à s'approprier la LC, la variabilité dont font preuve d'autres apprenants dans leurs activités communicatives en L2, et enfin la réussite de quelques autres dans leur appropriation de la langue cible. Reste à définir ce point de fusion dans l'autre groupe linguistique, cette zone où l'on passe du statut d'apprenant, doué ou non, d'une LE / L2 à celui d'usager de la langue en question. Comme cela est établi par de récents travaux, les critères liés à la connaissance de la

langue ou à sa représentation sont insuffisants pour définir le locuteur-apprenant de L2, voire pour expliquer son « progrès » vers la mythique compétence native.

- 3 L'étude que Coppieters (1987) consacre aux différences de jugement entre locuteurs natifs et presque natifs, maîtrisant apparemment également la langue, à propos de la grammaticalité de certains énoncés en français, démontre que l'on peut être évalué comme un usager « normal » de la langue par des locuteurs natifs tout en ayant des intuitions des fonctionnements grammaticaux de cette langue qui ne coïncident pas avec les leurs. Ioup (1989) indique fort justement, de façon complémentaire, que la capacité à prononcer la LC comme un natif n'est nullement un indicateur de réelle connaissance de la L2. Ces travaux expérimentaux illustrent, si besoin en était, la complexité de la différenciation entre locuteurs dits natifs et non natifs, l'une des distinctions sur laquelle repose la construction de profils d'apprenants en L2. Ils questionnent l'idée même d'un usager « normal » de la langue, tant au sens statistique qu'au sens ordinaire du terme.
- 4 Ces travaux établissent *a contrario* que la qualité d'usager « normal », connivent, appartenant à des réseaux usuels de communication, est redéfinie à chaque rencontre. En fonction des enjeux communicatifs et sociaux et des interlocuteurs, donc des contextes socio-culturels (Véronique, 1994), l'alloglotte se positionne comme solidaire du groupe de natifs ou non, comme usager ou comme apprenant (cf. les notions d'acte d'identité et de focalisation (*focussing*) de Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Dire que le passage du statut de personnage extérieur au groupe de locuteurs usagers de la LC, d'apprenant alloglotte, à celui de membre agréé est affaire de négociation interactive, c'est reconnaître ici le rôle majeur du travail pragmatique et social de catégorisation. En effet, l'identification de l'autre et de soi est constitutive de nos activités communicatives et sociales mais résulte aussi d'une rationalisation après coup de conduites suivies sur le moment, adoptées en fonction des jeux de coopération et de conflit en cours.
- 5 Face à ce fonctionnement à deux temps, des représentations aussi « évidentes », du moins si l'on s'en remet à la *doxa*, que celles de locuteurs-apprenants prolixes, aventureux, prudents, précautionneux, dépendants ou autonomes, ne sauraient être reprises sans évaluation critique. On ne peut accepter comme allant de soi une typologie des apprenants fondée sur de tels attributs psychosociaux, basée sur des éléments qui concourent aux positionnements tactiques des acteurs dans l'interaction, sauf à adopter, dans une perspective de sociologie compréhensive, le point vue des acteurs eux-mêmes.
- 6 Or, à ce jour, l'analyse des capacités différentielles des apprenants en L2 a essentiellement retenu une démarche quantitative, tournée vers la recherche de régularités et de lois explicatives, plutôt que vers une méthode qui intégrerait la perspective des apprenants. C'est dans ce contexte précis qu'il faut apprécier les travaux sur l'étude des profils d'apprenants. Cette recherche est d'ailleurs à articuler avec celle conduite sur la variabilité des connaissances et des capacités (*skills*) en langue étrangère (cf. Tarone, 1988), et celle, plus docimologique, qui porte sur le degré de réussite en langue étrangère et son évaluation. Ces travaux partagent tous une orientation tournée vers la mesure des capacités linguistiques, une visée métrologique.
- 7 Dans ce travail, je voudrais soutenir l'idée que la recherche sur les profils d'apprenants dont je viens rappeler les enjeux, poursuit des objectifs mal définis et qu'elle est sans doute prématurée. En effet, on ne sait si le but est de dégager des invariants dans des

parcours individuels d'appropriation, quitte à proposer un modèle multidimensionnel du développement en L2 (Meisel, 1980), de caractériser la diversité en production chez le même apprenant ou au sein d'une population d'apprenants selon les activités communicatives en cours par exemple, de dresser une typologie des apprenants, ou encore d'expliquer des réussites et des échecs d'acquisition. L'enjeu de tout cela réside dans l'articulation de faisceaux de données non linguistiques, dont la caractérisation est objet de controverses en sciences humaines et sociales, et de connaissances et de capacités en LE / L2, dont la description-évaluation demande à être précisée. A l'instar des recherches en psychologie, les travaux en RAL sont confrontés à la question suivante : Convient-il de donner la priorité à l'explication des variations et des identités dans le procès d'appropriation de la LE / L2 ou, en se plaçant dans une perspective différentielle, de mettre l'accent sur la diversité interindividuelle des styles ou des profils d'apprentissage ? On pourrait rétorquer que ces objectifs sont moins contradictoires que complémentaires et que la dialectique de l'individuel et du social est un *topos* de la recherche en sciences sociales³. Ces observations pour justes qu'elles soient ne me semblent pas invalider la critique que je développe de la recherche sur les profils d'apprenants, comme cela apparaîtra plus loin.

- 8 D'ailleurs, la critique d'une certaine conception de la notion de profil d'apprenant a déjà été entreprise par M. Lambert (1992 et 1993). Elle se propose de rechercher des constantes différentielles interindividuelles en articulant trois plans : le profil stratégique, qui prend en compte les stratégies discursives et les stratégies de traitement déployées par l'apprenant, le plan socio-biographique et les états successifs de connaissances des apprenants. Les observables en ce qui concerne le plan des stratégies seraient constitués par des phénomènes macro-interactionnels telles que la soumission au guidage de l'autre ou la contribution à la gestion thématique, et des manifestations locales tels les choix lexicaux, la modalisation etc. La proposition de Lambert fournit un inventaire relativement complet pour la construction de la notion de profil ; ce qui semble faire défaut est un modèle du sujet apprenant qui articule le stratégique, le socio-biographique et le linguistique.
- 9 Pour me résumer, je dirais volontiers que le sens commun nous conduit, d'une part, à observer des habiletés différenciées dans l'appropriation d'une langue étrangère et d'autre part, à relever que tantôt l'alloglotte est « intégré » dans des réseaux de communication malgré son « déficit » linguistique alors qu'en d'autres circonstances communicatives, de lui-même ou par le fait du réseau, il se trouve placé en position d'« extériorité » (la posture d'apprenant constituant l'une des figures de cette extériorité). Ces positionnements se jouent au fil des activités sociales et communicatives, au gré des activités de catégorisation qui s'y déroulent. Dès lors, toute caractérisation des apprenants de LE et de leurs connaissances appelle examen⁴. A mon sens, il est nécessaire de travailler à une « définition interactionnelle de la notion d'apprenant » (Mondada & Py, 1993), en envisageant toutes les conséquences de la thèse selon laquelle le procès d'acquisition linguistique est lié aux situations d'interactions. Il est tout aussi urgent d'évaluer les implications d'une démarche différentielle en matière d'étude de l'acquisition de langue étrangère. Enfin, la description des interlangues et de leur dynamique doit être affinée.
- 10 Dans cette contribution, j'envisage la notion de profil d'apprenant en rapport avec des itinéraires d'appropriation. Ma réflexion est nourrie par les travaux réalisés dans le domaine de l'apprentissage non guidé des langues par des adultes dans le cadre du

projet ESF (cf. Perdue (éd.), 1993) ; mes analyses auraient sans doute été partiellement différentes si elles avaient été plutôt nourries de données provenant de l'apprentissage guidé. Je souhaite interroger la conception méthodologique et théorique qui sous-tend la définition et la mise en œuvre de la notion de profil d'apprenant, et tout particulièrement le modèle de sujet apprenant dont elle est la manifestation indirecte. Je m'attarderai tout d'abord sur la métaphore même du profil et sur son éventuel usage métonymique. Je situerai ensuite les interrogations à propos du degré de réussite de l'apprenant en LE au sein des travaux en R.A.L. Après avoir examiné quelques propositions de modélisations du sujet-apprenant de langues étrangères, je proposerai en conclusion quelques pistes pour penser ce que le sens commun nous invite à constater, même si elle en fournit des explications insatisfaisantes : la capacité à s'approprier et à maîtriser des langues étrangères semble inégalement partagée.

1. « Profil d'apprenant » : les connotations d'une image

- 11 Que le « profil d'apprenant » soit une métaphore pour caractériser l'ensemble des activités communicatives en LE / L2 d'un individu-apprenant déterminé, ou que ce terme soit une métonymie de la totalité singulière que constitue le sujet-apprenant, l'on ne peut échapper aux associations que suscite cette désignation. On objectera que toute modélisation suppose une représentation, et que cette dénomination, malgré son aspect caractérologique et ses connotations technicistes, fait tout autant l'affaire qu'une autre. Ces arguments ne me semblent pas convaincants. Le terme « profil d'apprenant » évoque une image épurée et synthétique, à l'instar de ces graphiques où l'on inscrit les résultats à un test linguistique (cf. par exemple le célèbre test dit du C.G.M 62 en français langue étrangère, ou d'autres tests qui se situent dans cette même orientation, le t. 69 ou le Soltest). C'est précisément en termes de « graphique figurant les diverses aptitudes du sujet [...] disposé de manière à représenter sa "physionomie mentale" » que le *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* de Morfaux (1980) définit le profil d'apprenant. Clahsen (1985) et Pienemann (1991, 1992) entendent bien ainsi l'établissement du profil linguistique d'un apprenant, comme un outil descriptif rapide et souple pour caractériser une compétence en évolution. Clahsen ajoute d'ailleurs que la pratique du profil est bien établie dans le domaine du diagnostic des pathologies linguistiques.
- 12 On ne peut nier l'idée, certes renforcée par la dénomination elle-même, d'une relation analogique entre le profil, comme *representamen*, et son objet, c'est-à-dire les savoir-faire linguistiques et communicatifs de l'apprenant. On ne saurait non plus écarter parmi les interprétants suscités par la relation symbolique unissant cette construction et son référent, les phénomènes de connotation évoqués *supra*. Le rapport quasi-iconique qui relie le profil d'apprenant à son référent appelle tout particulièrement un examen des critères qui président à son établissement. Il en serait de même si l'on employait le terme « style », également attesté, à la place de celui de « profil ».
- 13 Qu'il faille s'abstraire du vécu pour dégager des « faits virtuels », éléments nécessaires à l'énonciation d'un discours scientifique (Granger 1994), j'en conviens volontiers. La critique que je formule ne conteste pas le bien-fondé de la construction de profil d'apprenant en soi - cette entité constitue sans doute l'un de ces « faits virtuels » nécessaires au raisonnement scientifique - mais plutôt les bases de l'opération d'abstraction ainsi engagée. Après avoir rappelé donc les connotations qui s'attachent

au terme « profil », je voudrais esquisser dans la partie suivante, le contexte historique et conceptuel au sein duquel apparaît la notion de « profil d'apprenant ».

2. La RAL et les profils d'apprenants

- 14 L'idée de caractériser et de différencier des apprenants a été mise en œuvre depuis fort longtemps dans différents secteurs de la psychologie et en didactique des langues étrangères (cf. Coste & Moore, 1993 ; Véronique, à paraître a). En RAL, comme le rappelle Skehan (1991), la conceptualisation des différences individuelles a varié selon les époques et les théories de référence. Bien que l'on ait relevé à juste titre que l'on ne disposait pas à ce jour d'une théorie de l'acquisition de LE/ L2 (Klein, 1990), la production de « modèles » et de « théories » de l'appropriation de L2 / LE a été ininterrompue durant la dernière décennie. Gardner (1985) distingue les modèles qui essaient d'articuler des processus linguistiques et des variables individuelles à un niveau partiel ou moléculaire, tels le modèle du moniteur de Krashen ou celui proposé en 1978 par Bialystok, des propositions qui articulent les variables externes et les productions linguistiques à un niveau global ou molaire, comme le modèle de l'acculturation de Schumann (pour une présentation critique de ces modèles, cf. Klein, 1989 ; Larsen-Freeman & Long, 1989 ; Towell & Hawkins, 1994).
- 15 Ces premières constructions théoriques ont mis en avant des notions telles que celles de degré de formalité ou de filtre affectif – il s'agit du modèle de Krashen (Krashen, 1981) – ou de distance sociale et psychologique dans le modèle de Schumann (Schumann, 1978), pour rendre compte de divers aspects du développement des connaissances en L2. Les propositions subséquentes, surtout celles formulées à partir des recherches en psychosociologie, se sont placées dans une cadre moins immédiatement corrélationiste (cf. Bogaards, 1988 ; Skehan, 1989). Ces différents travaux se sont en règle générale fondés sur des approches linguistiques structurales et formelles. Progressivement pourtant des divergences sont apparues entre les tenants de démarches où le discours et la fonction étaient privilégiés au détriment de la forme, et ceux qui souhaitaient vérifier dans le domaine de l'acquisition des LE / L2 des propriétés linguistiques présumées universelles. Ainsi, se sont trouvées confrontées une école formelle, d'inspiration chomskyenne, qui abordait la RAL à partir de ses travaux antérieurs sur l'apprenabilité (*learnability*) et des écoles prônant des approches immanentes de l'acquisition dans une perspective fonctionnelle.
- 16 Un rapide examen des travaux conduits par ces différents groupes de chercheurs montre que les thèmes de travail retenus concernent essentiellement les dimensions cognitives de l'appropriation et la caractérisation des dynamiques d'acquisition, entendues différemment selon que l'on se réfère à la Grammaire Universelle ou à d'autres conceptualisations linguistiques (cf. Véronique, 1992). Ces démarches hésitent dans l'ensemble entre la description d'un sujet épistémique générique – davantage le fait des démarches formelles, dans la mesure où la représentation des connaissances linguistiques est leur principal objet d'investigation – et un intérêt pour le sujet « réel » en interaction communicative et sociale, plutôt le fait des approches fonctionnelles.
- 17 Paradoxalement donc la question du profil d'apprenant semble échapper aux polémiques théoriques et méthodologiques qui animent la RAL. En effet, une telle recherche s'inscrit de fait dans une démarche fonctionnelle. C'est dans cette perspective que se place Kramsch (1984) quand elle formule ainsi la relation entre la

communication et l'appropriation : « [...] on peut s'attendre à ce que la différence d'aptitude à acquérir une langue étrangère soit liée à l'aptitude à engager et mener des conversations dans cette langue malgré des connaissances lexicales et grammaticales imparfaites ». A la suite des travaux de Wong-Fillmore, Kramsch note que l'habileté à établir une interaction sociale est aussi importante que la capacité à apprendre les formes de la langue. Selon cet auteur, le « bon apprenant » se caractérise par la capacité à mettre en œuvre trois stratégies sociales – se joindre à un groupe et feindre de comprendre, donner l'impression qu'on sait parler la langue, compter sur l'aide de ses amis – et six stratégies cognitives, dont celles qui consistent à aborder l'échange exolingue globalement, à deviner le sens des paroles en L2 et à employer de façon maximale tout élément connu.

- 18 Le propos de Kramsch s'inscrit dans une tradition de recherche qui tente de décrire les bonnes stratégies d'apprentissage et l'apprenant idéal (cf. Naiman et coll., 1978). On retrouve à travers ces réflexions la tentation docimologique que semble comporter toute entreprise de détermination d'un profil d'apprenant. Riley (1990) critique à juste titre la dérive normative qui pousse à ériger en modèle des conduites d'apprentissage qui gagneraient à être appréhendées dans une perspective anthropologique.
- 19 Si tant est que la proposition de Kramsch (1984) d'en appeler à l'examen des conduites en interaction soit fondée, on ne peut manquer de noter que les travaux en matière d'acquisition et d'interaction poursuivent d'autres objectifs que ceux de dégager des profils de communicants, voire d'apprenants. Comme Py (1994) l'indique fort clairement l'analyse de la construction des connaissances en L2 à travers la description des situations interactives implique une théorie de l'appropriation et une méthode d'analyse des fonctionnements linguistiques qui rompent avec une vision du sujet apprenant isolé, situé hors de l'échange social et communicatif. A l'occasion d'une description des épisodes sociaux qu'instaure toute communication exolingue, il est certes possible de distinguer des façons différentes de participer à la co-gestion d'un événement communicatif en L2. On peut relever ainsi des différences tant sur le plan des comportements « rituels » (cf. Dausendschön-Gay & Krafft, 1991 ; Vasseur, 1991) que dans des domaines comme ceux de la gestion des thèmes, de la participation à des phases linéaires ou parallèles de l'interaction (Vion, 1985) ou encore des activités de reformulation etc. (Vion & Mittner, 1986 ; Mittner, 1987). Si l'on suit certaines tentatives américaines (cf. Long, 1983), il serait même possible de quantifier de tels comportements en interaction. Cependant on admettra que la description des comportements interactifs dans le cadre de l'école de pensée qu'évoque Py (1994) n'a pas pour objectif premier l'établissement d'une typologie d'interactants.
- 20 On peut d'ailleurs se demander si une telle préoccupation ne dévoie pas une analyse fondée d'abord sur la saisie du rapport interpersonnel et des formes de négociation de la signification (cf. Bouchard & De Nuchèze, 1987). Le recours à la notion de profil d'apprenant fait courir le risque, me semble-t-il, de renoncer à l'idée de co-action dans l'interaction et l'apprentissage. En effet, tout comme celle de « stratégie », dans son acception psycholinguistique du moins, la notion de profil d'apprenant est davantage centrée sur l'individu que sur le contexte interactif où il s'inscrit. Aussi est-il nécessaire que l'élaboration du profil d'apprenant tienne compte de la dimension interactive de l'appropriation de L2, sous peine de régression théorique. Alors que la RAL commence à mieux appréhender les principes internes de construction des variétés d'apprenants engagés dans des tâches communicatives spécifiques (cf. Klein, 1989, et pour une

recherche dans un domaine linguistique spécifique, Carroll, 1992), l'articulation entre ces principes et les dimensions interactives des tâches communicatives d'une part, et leur mise en relation avec des facteurs tels que la motivation ou la socialisation dans le groupe cible d'autre part, demeurent délicates (cf. cependant Perdue & Klein, 1992). C'est dans ce secteur de la RAL que la notion de profil d'apprenant s'avèrera sans doute utile si l'on parvient à la rendre opératoire.

3. Modèles de l'apprenant de langues étrangères

- 21 La notion de profil d'apprenant engage une représentation du sujet apprenant. Cela a été bien vu par les principaux auteurs de récentes synthèses en ce domaine, Gardner (1985), Bogaards (1988) et Skehan (1989), qui y consacrent une partie de leur ouvrage. Skehan (1991) suggère d'ailleurs que les éventuelles interrelations entre des *constructs* comme l'aptitude, la motivation, le quotient intellectuel et la personnalité qui renvoient à l'« intériorité » de l'apprenant et qui sont dégagés par l'analyste, et des variables externes comme l'âge et les comportements linguistiques en LE / L2, passent par des variables intermédiaires telles que les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage des sujets apprenants. En d'autres termes, le mode d'être en interaction exolingue, tel que l'illustrent les comportements contrastés de Paula et de Bernarda rapportés par Vasseur (1991), est tout à la fois une traduction en actes communicatifs de dispositions non observables comme l'aptitude ou la motivation, un produit de ces phénomènes et d'autres, mais aussi un facteur qui détermine l'évolution du répertoire linguistique en L2. L'un des intérêts de la formulation de Skehan (1991) est qu'elle indique clairement que toute tentative de dégager un profil d'apprenant présuppose une représentation du sujet apprenant.
- 22 Depuis une vingtaine d'années, le modèle dominant du sujet apprenant en R.A.L est un modèle de type énergétique (Granger, 1994), c'est-à-dire que l'on cherche essentiellement à y représenter comment l'information linguistique proposée en entrée est reliée à celle observée en sortie. On a pu faire intervenir entre ces grandeurs des agents de transformation-modification telles que la connaissance préalable d'une L1, l'existence de stratégies de traitement de divers ordres ou encore des variables psychosociales. Dans la dernière période, on s'est orienté vers des modélisations plus complexes. Ainsi B. Py (1993) propose de caractériser le sujet apprenant et son territoire à partir des trois pôles que constituent l'élaboration de connaissances en L2, la confrontation de normes – celles, évolutives, de l'alloglotte et celles, contraignantes, du natif – et les tâches communicatives. Dans cette perspective, les sujets-apprenants sont représentés comme privilégiant au fil de leurs interactions communicationnelles et suivant leur démarche d'appropriation, l'une ou l'autre de ces dimensions.
- 23 Dewaele (1993), dans une recherche sur la variation synchronique des interlangues d'apprenants de français, construit à son tour un modèle de l'apprenant à plusieurs composantes. Il retient tout d'abord la représentation que propose Levelt (1989) de la production du discours, modèle où des modules de savoir-faire de type procédural activent des magasins de savoirs de type déclaratif qui interprètent la situation et le contexte. Dewaele tente ensuite d'articuler au sein de ce schéma la variable exogène « situation linguistique » et des variables endogènes telles la personnalité, le sexe, la motivation etc. Selon Dewaele, ces éléments interviennent au niveau des savoirs mais aussi dans l'activation des savoir-faire, soit au stade de la macro- ou de la micro-

planification, soit à celle de l'articulation. Il pose que trois variables abstraites, de « second ordre », le degré d'explicitation, la fluidité et la complexité, sont en relation, dans la phase procédurale de la mise en mots, avec différentes variables linguistiques dépendantes qu'il analyse.

- 24 Towell & Hawkins (1994) formulent une approche multidimensionnelle de l'acquisition où l'on observe une interrelation entre une théorie de la structure linguistique – en l'espèce la grammaire des principes et des paramètres et le débat, interne à cette théorie, sur l'accès au réglage des paramètres par l'apprenant adulte –, un modèle de production linguistique – celui proposé par Levelt, utilisé aussi par Dewaele –, un modèle de formation des hypothèses à propos de la L2 – où Towell & Hawkins distinguent entre les connaissances en L2 produites par la Grammaire Universelle et celles qui sont apprises – et une représentation des stratégies de traitement et de contrôle des connaissances en L2 mises en oeuvre par l'apprenant. L'intérêt de la proposition de Towell & Hawkins réside moins dans son adéquation à la réalité du procès d'appropriation que dans le fait qu'elle met en relief la nécessité de concevoir des modèles plus complexes du sujet apprenant, des modèles de type cybernétique où circulent de l'énergie et de l'information selon la catégorisation de Granger (1994).
- 25 Les propositions de Py (1993), de Dewaele (1993) et de Towell & Hawkins (1994), contestent implicitement une vision du profil d'apprenant entendue comme une construction psycho- et socio-linguistique résultant de la description de « variables externes », agrégat de facteurs, mis en rapport avec des variables linguistiques dépendantes. Elles indiquent, chacune dans son cadre de référence, la nécessité de recourir à des sources multiples si l'on tient à dégager une image plus satisfaisante du sujet apprenant et de sa pratique. La mise en discussion de ces trois formulations, ce qui n'est pas le but poursuivi ici, indiquerait certainement qu'il est nécessaire d'affiner les analyses dans au moins deux des trois domaines qu'indiquent Lambert (1992), le linguistique et le stratégique. La recherche de Dewaele (1993) montre par ailleurs qu'un modèle de mise en rapport de variables indépendantes et de variables linguistiques n'est opératoire que dans des cas où les situations de recueil et d'exploitation de données linguistiques sont contrôlées.
- 26 On peut dès lors s'interroger sur l'utilité de la notion pour des études développementales et longitudinales, recherches qui impliquent une démarche monographique et clinique. Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette direction de recherche tentent tout autant que ceux qui travaillent dans une perspective transversale et/ou en milieu guidé d'expliquer les développements linguistiques observés. Leurs démarches d'analyse excluent toute recherche corrélacioniste. Au-delà de cette impossibilité de fait, l'on doit sans doute conclure que les notions les plus souvent invoquées en ce domaine, celles qui tentent d'expliquer les interactions cognitives du sujet apprenant avec la langue cible (cf. Giacobbe, 1990), celles qui sont proposées pour caractériser l'apprentissage et l'acquisition d'une LE / L2 (cf. Bange, 1992), voire des variables psychosociales telles les attitudes et la motivation, demandent à être mieux articulées au sein d'un modèle du sujet apprenant.

4. Pistes pour une construction « critique » du profil d'apprenant

- 27 De ce qui précède, l'on peut dégager l'idée que l'on doit œuvrer pour une caractérisation du sujet apprenant qui tente de représenter sa complexité socio-cognitive en interaction, et que ce travail d'élaboration n'est que partiellement entamé. On peut aussi légitimement s'interroger sur l'entreprise de construction de « profils d'apprenant » par rapport à l'élaboration de modèles de l'apprenant de L2 / LE, et, au-delà, par rapport au projet de définir un cadre théorique pour l'étude de l'appropriation des langues non maternelles. On pourrait penser alors que l'élaboration de profils d'apprenants est le passage obligé de toute réflexion sur le sujet apprenant⁵. A mon sens cela n'est possible que si l'on renonce à la perspective différentielle, voire caractérologique, qu'implique la notion de profil. D'où la proposition formulée ici d'une construction « critique » de cette notion.
- 28 Cette reconstruction passe tout d'abord par l'adoption d'une perspective compréhensive conséquente, telle celle défendue par Py (1992) et Mondada & Py (1993) par exemple. On entend par là, à la suite de ces auteurs, qu'il ne s'agit pas de partir de catégories *a priori* mais plutôt d'observer la gestion *hic et nunc* des situations exolingues. Comme le montrent Mondada & Py, l'apprenant, et *a fortiori* son « profil » ne constituent pas des données *a priori* mais des catégories construites au fil des interactions. Dès lors, on ne saurait délimiter avant même toute étude empirique, les variables extra-linguistiques pertinentes, voire la façon dont on devrait articuler les facteurs externes et les faits linguistiques. Une démarche compréhensive dans l'étude des profils d'apprenants est nécessairement une démarche qualitative, c'est-à-dire en l'espèce attentive à l'indexicalité des comportements et à la mise en mots (*accountability*) qu'en font les protagonistes.
- 29 Si un « profil d'apprenant » doit permettre de caractériser et d'expliquer pour partie des itinéraires d'apprentissage, l'on peut ajouter, de façon quelque peu tautologique, qu'il doit être établi en tenant compte des tâches d'apprentissage auxquelles l'apprenant est confronté. On comprend dès lors que cette dernière notion demande à son tour à être précisée. Toute tâche d'apprentissage se caractérise par des aspects extra-psychiques – l'apprentissage selon Bange (1992), mettant en œuvre une relation d'étayage et des conduites stratégiques – et des phénomènes intrapsychiques, ce que tente de cerner par exemple, la règle critique de Klein (1989). Une telle activité se présente donc sous un double aspect cognitif et de co-action communicationnelle. P. Bange (1992) formule des propositions d'articulation entre ces deux domaines. Carroll (1992) fait de même quand elle démontre l'articulation étroite entre les servitudes de la langue cible, le degré d'élaboration de la variété d'apprenant, et la capacité à remplir les contraintes cognitives et communicationnelles qu'exige une situation linguistique déterminée.
- 30 La notion de profil ne peut être définie indépendamment des tâches communicatives et d'apprentissage de l'apprenant pour deux raisons. La première vient de ce que l'interaction communicationnelle est le lieu effectif de mobilisation de l'ensemble des qualités et propriétés que l'on subsume sous le terme de profil d'apprenant. C'est dans la confrontation-collaboration avec l'autre que l'alloglotte s'affirme socialement, est ratifié comme « usager » ou « apprenant », et active ses connaissances. Le deuxième motif tient à ce que les activités de communication constituent l'observatoire naturel

du chercheur. En ce domaine, il est toujours nécessaire d'explicitier le dispositif d'observation mis en place et le rôle qu'y tient l'observateur.

- 31 Quand il est confronté à un alloglotte, tenant d'une autre formation sociale, le chercheur, qu'il ne soit qu'observateur-analyste ou interactant-analyste, ne peut éviter la négociation identitaire et les phénomènes liés à la gestion de l'altérité, comme tout autre locuteur natif d'ailleurs (Py, 1992 ; Widmer, 1993 ; Véronique, à paraître b). Dans l'histoire conversationnelle qu'instaure l'enquête linguistique envisagée comme un événement communicationnel, *a fortiori* s'il s'agit d'une enquête longitudinale, s'actualisent des éléments d'une histoire de vie. Profil de communicant, profil d'apprenant, voire profil de vie, cette diversité terminologique recouvre des phénomènes sociaux et linguistiques qui sont en relation de continuité dans l'interaction communicative.
- 32 Reste à interpréter de telles données sociales, psychologiques et linguistiques. Outre la prise en compte du point de vue des acteurs-apprenants, démarche compréhensive donc, la perspective anthropologique esquissée par Riley (1990) fournit une piste supplémentaire qu'il convient d'explorer. Il rappelle en effet qu'il est nécessaire de replacer l'étude de l'apprentissage (*learning*) au sein d'une théorie de l'interaction sociale et il en esquisse les composantes. Empruntant la même voie, je signalerai pour conclure quelques éléments qui me semblent pertinents pour la construction symbolique que constitue un profil d'apprenant.
- 33 Outre les dimensions de l'interaction, signalées ici sous la forme du dispositif de recueil et d'interprétation des données, que l'on ne saurait négliger sous peine de ne pas être en mesure d'expliquer les faits relevés, l'on ne doit pas non plus négliger l'insertion sociale de l'apprenant. J'entends par là l'ensemble des facteurs externes qui déterminent les trajectoires individuelles au sein de formations sociales, surtout si l'on est extérieur aux groupes en question. En effet, il me paraît nécessaire de tempérer la dimension phénoménologique de la démarche compréhensive, en y intégrant une dimension macro-sociologique et historique, même si au demeurant ces faits globaux se retrouvent aussi au niveau de la parole et des positionnements de l'acteur-sujet apprenant. Des enquêtes auprès de travailleurs migrants à propos de leurs pratiques de la langue du pays de travail ont ainsi pu établir l'imbrication des modalités d'appropriation de la langue cible et des itinéraires d'immigration (Faïta & Véronique, 1981). Ces entretiens auprès de travailleurs migrants issus des pays du Maghreb ont par exemple mis en lumière le rôle important des personnes jouant le rôle d'intermédiaires dans l'appropriation linguistique et le caractère perçu comme obligatoire des nouveaux apprentissages sémiotiques à consentir du fait de la migration⁶. Même s'il est nécessaire de tenir compte de la façon dont l'alloglotte se constitue dans l'apprentissage comme partie apprenante, il est non moins utile de comprendre les déterminants qui organisent la rencontre avec le locuteur natif, même si ces circonstances n'affleurent pas dans l'interaction. Ainsi dans le cas des travailleurs issus du Maghreb, il a paru utile de restituer leurs itinéraires d'apprentissage à leurs parcours migratoires (cf. Sayad, 1977 et 1991).
- 34 Dans le cadre de l'enquête ESF (1981-1985) auprès des travailleurs marocains, il est vite apparu qu'il était nécessaire d'être attentif à l'insertion sociale des enquêtés, à la construction de la relation d'enquête avec eux qui relevait de cette dimension sociale, et aux effets du dispositif d'enquête sur les données recueillies (cf. Coupier et coll., 1983)⁷. Dans ce cas particulier, l'enquête linguistique proposait, il est vrai, une

instanciation particulière des relations intercommunautaires. Les dimensions sociales qui viennent d'être évoquées n'excluent pas la prise en compte des données extrinsèques traditionnellement évoquées : l'âge d'exposition à la langue cible, la densité et la durée de cette exposition, les attitudes et les motivations des apprenants, voire des traits de leurs personnalités tels que l'introversion-extraversion (Dewaele, 1993). Si tout calcul de corrélation, voire tout autre traitement statistique tendant à établir un rapport prédictif entre des présumées variables indépendantes et le développement linguistique, risque de s'avérer difficile, cela tient à la nécessité de recourir à une perspective compréhensive. On a pu montrer ailleurs, en effet, que des personnalités apparemment dissemblables du point de vue de leur histoire de vie maîtrisaient la langue cible selon des itinéraires identiques (cf. Véronique, à paraître a), et que des individus proches développaient au-delà de la variété linguistique de base en langue cible, des parcours différenciés (Klein & Perdue, 1991).

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *A.I.L.E.* 1 : 107-149.
- BIALYSTOK, E. (1978). « A theoretical model of second language learning », *Language Learning* 28 : 69-84.
- BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.
- BOUCHARD, R. & V. DE NUCHEZE (1987). « Formulations métalangières et situations exolingues » in H. Blanc et coll. (éds.) : *S'approprier une langue étrangère ...* Paris : Didier, 55-62.
- CARROLL, M. (1992). « Comment s'organiser pour parvenir à acquérir : Ce que nous enseigne la performance de l'adulte apprenant une deuxième langue », *A.I.L.E.* 1 : 37-51.
- CLAHSEN, H. (1985). « Profiling second language development : a procedure for assessing L2 proficiency », in K. Hylsténstamm & M. Pienemann (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 283-332.
- COPPIETERS, R. (1987). « Competence differences between native and fluent non-native speakers », *Language* 63 : 544-573.
- COSTE, D. & D. MOORE (1993). « Entre milieux scolaires et milieux sociaux : l'apprenant et les langues. Discours et pratiques à propos de discours », *Communication au 9ème Colloque "Acquisition des langues : perspectives et recherches", Profils d'apprenants*, Université de St Etienne.
- COUPIER, C., T. HOUDAÏFA & D. VÉRONIQUE (1983). « Insertion sociale des informateurs et enquête linguistique », *Acquisition du français par des travailleurs marocains. Papiers de travail* 1.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT (1991). « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in C. Russier et coll.(éds.). *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de L'Université de Provence, 37-48.

- DEWAELE, J.-M. (1993). *Variation synchronique dans l'interlangue française*, Thèse de Doctorat, Vrije Universiteit Brussel.
- GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold.
- GIACOBBE, J. (1989). *Construction des mots et construction du sens. Cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*. Thèse, Paris VII, 379 p.
- GRANGER, G.-G. (1994). *Formes, Opérations, Objets*. Paris : Vrin.
- IOUP, G.(1989). « Immigrant children who have failed to acquire Native English », in S. Gass et coll. (eds). *Variation in Second Language Acquisition. Volume II : Psycholinguistic Issues*, Clevedon, Multilingual Matters, 160-175.
- JOHNSON, J. & E. NEWPORT (1989). « Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language », *Cognitive Psychology* 21 : 551-557.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : A. Colin.
- KLEIN, W. (1990). « A Theory of Language Acquisition Is Not So Easy », *Studies in Second Language Acquisition* 12 : 219-231.
- KRAMSCH, Cl. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.
- KRASHEN, S. (1981) : *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon
- LAMBERT, M. (1992). « Profils d'apprenants », *Communication au Colloque International "Les langues dans l'Europe Communautaire"*, Amsterdam.
- LAMBERT, M. (1993). « Profils d'apprenants comme voie d'accès à la variabilité dans les apprentissages », *Communication au 9ème Colloque International "Acquisition des langues : Perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, St- Etienne.
- LARSEN-FREEMAN, D. & M. LONG (1991). *An Introduction to second language acquisition research*, London : Longman.
- LE PAGE, R. & A. TABOURET-KELLER (1985). *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEVELT, W. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.
- LONG, M.H. (1983). « Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers », *Studies in Second Language Learning* 5 : 177-193
- MEISEL, J. (1980). « Etapes et itinéraires d'acquisition d'une langue seconde », *Champs Educatifs* 1 : 48-58.
- MITTNER, M. (1987). « Répétitions et reformulations chez un apprenant : aspects métalinguistiques et discursifs », in J. Arditty (éd.) *Paroles en construction. Encrages* 18/19 : 135-151.
- MONDADA, L. & B. PY (1993). « Vers une définition interactionnelle de la notion d'apprenant », *Communication au 9ème Colloque International "Acquisition des langues : Perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, St- Etienne.
- MORFAUX, L.M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris : Hachette.
- NAIMAN, N. et coll. (1978). *The Good Language Learner*, Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

- PERDUE, C. & KLEIN W. (1992). « Why does the production of some learners not grammaticalize ? », *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 14 , n° 3.
- PERDUE, C. (1984). *Second Language Acquisition by Adult immigrants. A Field Manual*, Rowley, Mass. : Newbury House Pub.
- PERDUE, C. (ed.) (1993). *Adult Language Acquisition : Cross-Linguistic Perspectives*. vol. I. *Field Methods*, Cambridge : Cambridge University Press.
- PIENEMANN, M. (1992). « Assessing Second Language Acquisition through Rapid Profile », *LARC Occasional Papers* 3.
- PY, B. (1992). « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL* 2 : 113-126.
- PY, B. (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *A.I.L.E* 2 : 9-24.
- PY, B. (1994) « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition », in D. Véronique (éd.). *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 137-150.
- RILEY, P. (1990). « Requirements for the study of intercultural variation in learning styles », in R. Duda & P. Riley (eds.). *Learning Styles*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 43-54.
- SAYAD, A. (1977). « Les "trois âges" de l'émigration algérienne en France », *Actes de la Recherche en sciences sociales* 5.
- SAYAD, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck.
- SCHUMANN, J. (1978). *The Pidginization Process : A model for Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. : Newbury House.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* X, 3 : 209-231
- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*, London : Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1991). « Individual differences in Second Language Learning », *Studies in Second Language Acquisition*. 13, 2 : 275-298.
- TARONE, E. (1988). *Variation in Interlanguage*, London : Edward Arnold.
- TOWELL, R. & R. HAWKINS (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- VASSEUR, M. TH. (1991). « Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in C. Russier et coll. *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- VERONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *A.I.L.E* 1 : 5-35.
- VERONIQUE, D. (1994). « Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation », in B. Py (éd.). *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents. Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59 : 65-85.
- VERONIQUE, D. (à paraître a). « Des apprenants et des tâches communicatives ou : faut-il établir des profils d'apprenants ? », *Actes du 9ème Colloque International "Acquisition des langues : Perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, St- Etienne.
- VERONIQUE, D. (à paraître b). « Interactions et altérité linguistique dans une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2 (projet ESF) » in D. Véronique & R. Vion (éds.). *Des savoir faire communicatifs*.

VION, R. (1985). « Compréhension et comportement communicatif », *Acquisition du français par des travailleurs marocains*, n° 2.

VION, R. & M. MITTNER (1986). « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langages* 84 : 25-42.

WIDMER, J. (1993). « Identités linguistiques et contacts de cultures : quelques remarques à propos des statuts symboliques », *TRANSL* 19 : 79-94.

NOTES

1. Adulte dans ce contexte signifie après la période privilégiée pour l'acquisition du langage que certains situent après la puberté et d'autres plus tôt. Towell & Hawkins (1994) commentent abondamment une recherche de Johnson & Newport (1989) qui établit qu'après 7 ans, la capacité à maîtriser une langue seconde de façon comparable à celle des locuteurs natifs décroît régulièrement. Towell & Hawkins y trouvent un argument pour conclure que des apprenants « âgés » de L2 ne peuvent accéder à la manipulation des paramètres de leur interlangue comme des apprenants en bas-âge peuvent le faire.

2. La proposition de Selinker doit certainement être reçue avec prudence ; d'ailleurs, cet auteur n'explique pas comment il établit que 95 % des apprenants ne parviennent jamais à maîtriser convenablement la LC.

3. Remarques formulées par J. Arditty.

4. Je me permettrai de citer ici un passage fort éclairant du commentaire rédigé par B. Py (3.08.94) : « Je pense [...] qu'il faut envisager la notion de profil d'apprenant non pas pas comme un concept de base, scientifiquement fondé (ou destiné à être fondé un jour) mais comme une question pratique que l'on rencontre inévitablement lorsque l'on est amené à agir (notamment dans une situation pédagogique). [...] La réponse à la question pratique ne se présentera probablement jamais comme un modèle unifié et homogène, mais comme une série de constellations chaque fois différentes constituées de repères hétérogènes autour d'actions et de situations particulières. »

5. Proposition de Monique Lambert.

6. D'ailleurs on peut se demander s'il ne s'est pas noué avec les enquêteurs engagés dans l'enquête longitudinale ESF (cf. Perdue, 1984) des relations qui tenaient d'une forme de médiation sociale et culturelle, voire linguistique.

7. « Si l'un des buts de cette recherche longitudinale est bien la mise en relation des itinéraires de vie dans le pays de travail et du cheminement de l'appropriation de la langue-cible, il semble qu'il faille préparer cette mise en correspondance par une réflexion sur les effets de l'insertion sociale des enquêtés sur la collecte des données et le déroulement du travail de terrain au jour le jour. Il apparaît en ce domaine que la clé de la réussite réside dans un travail sans cesse renouvelé de motivation personnelle des enquêtés. Comment en serait-il autrement quand on sait l'investissement que requiert une enquête longitudinale de la part des enquêtés ? » (art. cité, p. 22).

RÉSUMÉS

Cette contribution se livre à un examen critique de la notion de « profil d'apprenant », proposée pour rendre compte de la diversité et de la variabilité des résultats lors de l'appropriation des langues étrangères. Le point de vue retenu pour évaluer l'apport de la notion de « profil », trop souvent associée à une évaluation quantitative des capacités des apprenants, est celui d'une démarche interactionniste et compréhensive, et les réflexions formulées sont alimentées par l'observation de l'apprentissage non guidé. On rappelle tout d'abord les connotations technicistes du terme « profil » dans son acception usuelle. On situe ensuite les interrogations sur les différences entre apprenants au sein des recherches sur l'acquisition des langues secondes (RAL). Il en ressort que la notion de profil engage en fait une représentation du sujet apprenant. Quelques pistes sont enfin proposées pour une construction « critique » du profil d'apprenant. On suggère de retenir une démarche qualitative et compréhensive qui tienne compte des catégorisations des partenaires de l'échange exolingue et de prendre en compte, dans une perspective anthropologique, le dispositif d'observation lui-même, les tâches de communication et d'apprentissage auxquelles l'apprenant est confronté ainsi que son insertion sociale, appréhendée sous la forme d'« histoire de vie ».

This paper is a critical assessment of the notion of « learner profile », put forward to account for the diversity and variability of attainment in the process of second language learning. Analyses of the differential capacities of L2 learners are based mainly on a quantificational approach. They presuppose the definition of a « normal » target language user. A comparison between the TL language learner and the TL user in the quantificational paradigm is deemed to be fraught with difficulty. This paper advocates that an interactional and comprehensive stance should rather be adopted when examining « learner profiles ». To support this view, first the negative connotations associated with the term « profile » are described. Then current work on learners' differences is surveyed in the light of the on-going debates in the field of SLA. This leads to the conclusion that the notion of « learner profile » implies a model of the L2 learner. Some proposed models are discussed. Finally, some hints are given for a « critical » construction of « learner profiles ». It is suggested that a comprehensive and qualitative approach should take into account the categorizing activities of native and non native speakers involved in exolingual conversations. The paper favours an anthropological perspective to the establishment of « learner profiles » which includes the observational setting itself, the communicative and learning tasks the learner faces, and his/her social insertion as captured through his/her social biography.

AUTEUR

DANIEL VÉRONIQUE

Université Paris III