Die **Acta Romanica Basiliensia** sind eine Publikation
des Romanischen Seminars der Universität Basel.

Es sind weitere Faszikel in französischer, italienischer und hispanischer Sprach- und Literaturwissenschaft geplant.

ISSN 1022-6176
ISBN 3-907772-14-8

Weitere Exemplare sind zum Preis von SFr. 25.- erhältlich bei:
Romanisches Seminar Universität Basel, Stapfelberg 7/9, CH 4051 Basel
Telefon #41.61.267 12 60 / Fax #41.61.267 12 86
E-mail: Claude-Anne.Zuber@unibas.ch

ARBA 15

ACTA ROMANICA BASILIENSIA
juillet 2003

Victor Saudan

Approche communicative et pédagogie des échanges.

Apprendre une langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'exemple des capacités interactionnelles.

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie,
vorgelegt der Philosophisch – Historischen Fakultät der Universität Basel
von Victor Marcel Saudan aus Martigny (VS)

Basel 1999

UNI
BASEL

Université de Bâle
Romanisches Seminar

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag der Herren Professor Dr. Georges Lüdi (Universität Basel) und Professor Dr. Rémy Porquier (Université de Paris X – Nanterre). Basel 1999.

Basel, den 2. Juli 1999

Der Dekan
Professor Dr. Fritz Graf

SOMMAIRE

CHAPITRE II : La pédagogie des échanges

CHAPITRE III :
Bases théoriques : communication exolingue et acquisition de L2, interaction en classe et en milieu professionnel

CHAPITRE IV :
Méthodologie et présentation du corpus

CHAPITRE V :
Résultats de l'analyse des représentations des acteurs en milieu scolaire et pendant les échanges d'apprentis

CHAPITRE VI :
Résultats de l'analyse des interactions en classe et pendant les échanges d'apprentis

CHAPITRE VII :
Stratégies d'optimisation et projets de valorisation : éléments pour une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement/ de l'apprentissage de L2

CONCLUSION GENERALE

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord Georges Lüdi pour le soutien qu'il m'a témoigné dans l'élaboration de ce travail et pour la grande indépendance qu'il m'a toujours accordée ; mes remerciements vont de même à Rémy Porquier, pour sa disponibilité et ses critiques constructives. Que soient également remerciées ici Simona Pekarek Doehler, collaboratrice de l'équipe de recherche dans le cadre du programme national de recherche 33 (« Efficacité de nos systèmes éducatifs ») qui a été ma principale interlocutrice, et avec qui les discussions étaient toujours des plus animées et des plus fécondes. Merci aussi à tous mes proches et amis qui, de près ou de loin, ont contribué à l'achèvement de ce travail, en particulier Fee Steinbach, Adrian Huber, Kerstin Schmidt, Patrick Rossignol et Brigitta Kaufmann Enfin, je suis heureux de pouvoir exprimer ici mon amitié et ma reconnaissance à Lilli Papaloïzos, qui a été ma première lectrice et qui s'est chargée des corrections du texte avec un enthousiasme et une gentillesse rares.

Dans le cadre des travaux d'enquête sur les différents terrains en milieu scolaire (écoles du secondaire I, écoles professionnelles, écoles professionnelles commerciales des cantons de BS, BL, AG, SO) et extrascolaires (échanges d'apprentis) j'aimerais encore exprimer ma dette envers tous les enseignants, repsonsables de formation dans les entreprises, élèves et apprentis qui m'ont montré une grande disponibilité et confiance. Le soutien de la Fondation ch, notamment de la part de Paolo Barblan et Silvia Mitteregger m'a été très précieux lors de la prise de contact avec les entreprises et les apprentis.

Le Fonds National Suisse pour la Recherche a soutenu financièrement pendant 1993 et 1996 le projet de recherche qui est à la base de cette thèse de doctorat. Qu'il soit remercié ici à son tour.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Apprendre une langue à l'intérieur et à l'extérieur de la classe

Les langues s'apprennent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Dans le cadre du renouvellement de l'enseignement des langues secondes (désormais L2) en Suisse au niveau du secondaire I et de l'école professionnelle (commerciale), les situations extrascolaires d'apprentissage jouent un rôle de plus en plus important. Une pédagogie des échanges intégrée dans les cursus scolaires n'existe cependant toujours qu'à l'état de projet. Une raison pour ce manque est, entre autres, l'absence de connaissances systématiques au sujet des processus socio-cognitifs ayant lieu dans les diverses situations scolaires et extrascolaires.

Notre recherche a pris ce constat comme point de départ pour l'étude des pratiques communicatives et des formes d'apprentissage en classe de L2 et pendant un échange par rapport à un type de parcours de formation fréquent dans le système éducatif suisse :

TABLEAU I : LE PARCOURS DE FORMATION ETUDIE

Apprendre et utiliser la L2 en classe au niveau du secondaire I =>	Utiliser et apprendre la L2 en classe au niveau de l'école professionnelle =>	Utiliser et apprendre la L2 pendant un échange d'apprentis entre la Suisse alémanique et la Suisse romande

Nous définissons les situations de contact dans lesquelles les apprentis alémaniques sont amenés à communiquer avec leurs collègues francophones a priori comme des espaces d'apprentissage de L2 (voire des espaces potentiellement acquisitionnels de L2[1]) qui devraient être mis en relation avec les espaces d'apprentissage en classe de L2. Voici nos questions :

- Quelles situations de communication peuvent être distinguées en tant qu'espaces d'apprentissage en classe de L2 et pendant un échange d'apprentis ?
- Dans quelle mesure les pratiques communicatives, et plus particulièrement langagières, sont-elles différentes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ? Peuvent-elles être considérées comme complémentaires ? Si oui, pourquoi ?

---

[1] Au sujet de la distinction à faire entre apprentissage et acquisition cf. Bange 1992a. La présente étude porte prioritairement sur les activités observables de l'apprentissage et sur les capacités qu'il nécessite.

- Dans quelle mesure les éventuelles différences contextuelles auraient-elles une influence sur la construction des capacités discursives et interactionnelles chez les élèves/apprentis ?
- Où se situent, dans les deux milieux, des obstacles par rapport au développement des capacités discursives et interactionnelles ?

Les divers espaces de communication et d'apprentissage que nous observons à l'intérieur et à l'extérieur de la classe sont des espaces sociaux où l'activité communicative et l'interaction sont soumises à des règles, des droits et des obligations spécifiques, qui, à leur tour, sont (re)construits à travers l'interaction. Ces règles restent le plus souvent implicites et influencent les pratiques communicatives à travers les représentations des acteurs. Nous partons de la prémisse que l'acquisition d'une langue constitue un processus socio-cognitif ancré dans l'interaction verbale et dépend également des opinions et des représentations des acteurs (cf. chapitre V).

Par rapport à leurs compétences linguistiques (lexicales et grammaticales), les apprenants au niveau concerné peuvent être considérés comme des débutants. Les problèmes d'intercompréhension sont fréquents et exigent un haut degré de compétence stratégique et interactionnelle chez les interlocuteurs : signaler un problème de compréhension ou de production, résoudre ce problème en collaboration avec le locuteur natif (désormais LN) ou l'enseignant, solliciter une explication ou une reformulation, négocier la signification précise d'un mot, se procurer des informations complémentaires par rapport à un thème spécifique. Tous ces procédés discursifs nécessitent des savoirs procéduraux que nous abordons en tant que composantes d'une capacité discursive et interactionnelle plus générale (cf. chapitre IV). Au-delà de la résolution des problèmes d'intercompréhension, les apprenants sont confrontés à une autre tâche complexe, à savoir celle de faire avancer leur propre apprentissage (apprendre à apprendre). En effet, les divers procédés de négociation et d'intercompréhension permettent aux apprenants, sous certaines conditions, d'exercer une influence sur leur apprentissage. Nous définissons ces procédés comme des stratégies discursives d'apprentissage, indices d'une capacité d'apprentissage en construction. Dans quelle mesure les différentes situations de communication observées en milieu scolaire et extrascolaire favorisent-elles le développement de ces capacités discursives ? Il s'avère que selon les contextes respectifs, différentes composantes de cette capacité sont activées et développées (cf. chapitre VI).

Apprendre et utiliser une L2 en classe : état des lieux de l'approche communicative

Depuis 1975, l'enseignement de L2 en Suisse est orienté vers les objectifs définis dans le cadre de l'*approche communicative*. Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils réalisés dans l'enseignement quotidien des classes de français L2 ? L'enseignement devrait préparer aux besoins extra- et postscolaires des élèves. Qu'en est-il ? La critique de l'artificialité de la

communication en classe de L2 est toujours vivante. Y a-t-il une authenticité communicative ? Si oui, où se situe la spécificité de la classe de langue par rapport à la « vraie » communication avec des locuteurs natifs ? Dans quelle mesure la classe de langue pourrait-elle alors contribuer au succès à long terme des expériences fortes (mais souvent très courtes) d'un échange ?

Apprendre et utiliser une L2 en dehors de la classe : la pédagogie des échanges en construction

Certes, les échanges et stages en région de L2 représentent, en quelque sorte, la situation idéale de l'apprentissage d'une L2 selon les prémisses de l'approche communicative. Comment alors expliquer que seulement une infime minorité d'élèves peut profiter de ce type de formation ? Et comment interpréter le fait qu'une partie non négligeable des échanges ne soit pas considérée comme des succès par les participants ? Dans quelle mesure les échanges apportent-ils vraiment quelque chose d'autre à l'enseignement en classe (cf. chap. II, V et VI) ?

L'enjeu central pour l'optimisation de l'enseignement de L2 : la formation des enseignants

Le rôle de l'enseignant de L2 a profondément changé. Nos résultats montrent que son influence en tant que spécialiste de l'apprentissage et en tant que représentant de la langue et de la culture cibles concerne désormais tous les aspects du contact avec la L2. D'une part, il aide les élèves à construire leurs compétences linguistiques et à découvrir une autre culture, d'autre part, il crée un cadre favorable à leur autonomisation et leur permet ainsi de développer leurs capacités d'apprentissage. C'est également l'enseignant qui pourrait (et devrait) créer un lien entre les expériences extrascolaires avec la L2 des élèves et l'enseignement scolaire.

Or, il s'avère que la formation actuelle des enseignants ne les prépare pas suffisamment à cet ensemble de fonctions. Dans ce contexte, la mise en relation entre pratique éducative et recherche apparaît comme une nécessité. Par quel type de formation contribuer à une pratique plus réflexive dans l'enseignement de L2, qui permettrait aux enseignants de mieux gérer les apprentissages de leurs élèves dans des contextes de plus en plus spécifiques ? Quels outils d'observation, de réflexion et d'évaluation leur proposer ?

Histoire du projet de recherche

Ma recherche se base sur des travaux préliminaires, réalisés dans le domaine de la pédagogie des échanges vers la fin des années 80, sous la direction de Georges Lüdi à l'Université de Bâle (Saudan 1987). La rédaction d'un mémoire de D.E.A. aux Universités de Paris VIII et X (sous la co-direction de Colette Noyau, Rémy Porquier et Jo Arditty) m'a permis d'explorer pour la première fois le domaine professionnel des échanges d'apprentis (Saudan 1992). Cette étude a servi de pré-enquête pour la présente recherche.

L'intégration de mon projet de thèse dans le Programme National de Recherche 33 du Fonds National pour la Recherche Scientifique m'a permis de compléter l'étude des pratiques communicatives dans le cadre des échanges surtout par rapport à deux aspects : premièrement, par rapport aux formes de communication et d'apprentissage en milieu scolaire et deuxièmement, par rapport aux enjeux acquisitionnistes de la communication exolingue. Il en est résulté une démarche orientée davantage vers la didactisation des résultats et mettant l'accent sur l'articulation entre les contextes scolaires et extrascolaires.

Présentation du contenu

Au *premier chapitre*, un rapport critique de l'introduction de l'approche communicative dans les écoles suisses sert de point de départ pour une réflexion à son sujet : peut-on parler d'un échec de l'approche communicative ?

Au *chapitre II*, un état des lieux de la pédagogie des échanges en général et de la pédagogie des échanges en Suisse en particulier aboutit au constat d'un manque considérable de recherche dans ce domaine.

Les questions soulevées dans les deux premiers chapitres nécessitent la construction d'outils conceptuels et d'analyse adaptés se basant sur des connaissances plus systématiques, notamment dans les domaines de recherche suivants : la communication exolingue, l'acquisition de L2, l'interaction en classe et en milieu professionnel (*chapitre III*).

Le *chapitre IV* est consacré à l'élaboration d'une méthodologie qui vise l'articulation entre une démarche de recherche qui tente de répondre aux questions de la pratique et une pratique éducative qui s'ouvre à une réflexion systématique sur les formes d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. A cette fin, une approche globale et impliquée est mise sur pied.

Un aspect de l'approche globale concerne la prémisse selon laquelle l'analyse des pratiques discursives implique l'analyse et des procédés langagiers observables et des représentations des acteurs. Au *chapitre V* seront donc présentés tous les résultats obtenus à l'aide de questionnaires, d'interviews et d'entretiens semi-directifs.

Les analyses des activités langagières dont les résultats seront présentés au *chapitre VI* nous ont permis de définir plus précisément ce que nous entendons par « complémentarité des contextes scolaires et extrascolaires ».

Une caractéristique de notre recherche est le fait que la réflexion sur la valorisation de ses résultats a fait partie intégrante de la réflexion méthodologique. Un aspect central de l'ensemble des travaux concerne par conséquent la réflexion, la planification et la réalisation des activités de valorisation. Au *chapitre VII*, nous résumerons la démarche cyclique entre enquête, interprétation des résultats, activités de valorisation, réflexion méthodologique et méta-méthodologique, dans le cadre d'une collaboration continue entre chercheurs et enseignants.

CHAPITRE I

Enseignement de la langue seconde en Suisse alémanique – l'approche communicative en question

CHAPITRE I

Enseignement de la langue seconde en Suisse alémanique – l'approche communicative en question

1.0. Introduction

La situation actuelle de l'enseignement des L2 en Suisse est le résultat des réformes qui ont été réalisées suite aux décisions prises par la CDIP en 1975. Ces réformes ont représenté un véritable changement de paradigme dans ce secteur du système éducatif[1], mettant au centre de ses objectifs l'acquisition de la compétence de communication par les apprenants et privilégiant l'enseignement de l'oral par rapport à celui de l'écrit (pour une analyse détaillée voir plus bas).

L'opérationalisation du nouveau paradigme pour les écoles suisses a été influencée en grande partie par les travaux du Programme *Langues Vivantes* du Conseil de l'Europe[2].

Dans le premier chapitre de la présente étude, nous esquisserons tout d'abord certains aspects de la situation linguistique en Suisse. Ensuite les principes et les objectifs généraux de « l'approche communicative »[3] seront brièvement résumés et illustrés par leurs applications/réalisations dans le système éducatif suisse depuis 1975. La mise à terme d'une partie des démarches initiées en 1975 et le besoin d'une réorientation générale dans le domaine de l'enseignement de L2 nécessitera un premier état des lieux concernant les résultats de la réforme de 1975 et une discussion de ses principes et objectifs (1.1. et 1.2.).

Certains points, qui apparaissent comme problématiques dans la réalisation de l'approche communicative (désormais AC) dans le contexte suisse, nous permettront de faire le point sur la critique de l'AC à un niveau plus général (1.3.).

Cette vue d'ensemble suggérera en effet l'hypothèse que les changements actuels au niveau de la politique linguistique sont en relation avec des évolutions aux niveaux scientifique, didactique, socio-économique et culturel de notre société (1.4). Dans le

---

1 L'enseignement des L2 qui précédait les années 70 se basait (là où il existait) en grande partie sur le principe de la progression grammaticale (explication et exercice), la traduction, la dictée et (éventuellement) des exercices structuraux en laboratoire de langues.

2 Pour une synthèse voir le rapport final du projet *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*. Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.

3 Il serait plus juste de parler DES approches communicatives ; cf. plus bas.

contexte suisse, l'introduction d'un concept général des langues représente la perspective la plus importante quant à un renouvellement de l'AC.

Parmi les nouvelles perspectives qui s'ouvrent dans le domaine de l'enseignement des langues, nous nous focaliserons pour conclure ce chapitre sur celle qui nous paraît centrale pour la valorisation à long terme des principes de la réforme de '75 et du concept général des langues, à savoir la formation des enseignants adaptée aux exigences d'une AC renouvelée (1.6.).

1.0.1. La situation linguistique en Suisse

Il a été souligné (Lüdi & Py 1990) que le fameux quadrilinguisme de la Suisse, loin d'être celui de ses habitants, est avant tout un attribut juridique de l'état helvétique. C'est l'application du principe de la territorialité qui fait de la Suisse « une mosaïque de régions dont la plupart sont officiellement unilingues » (Lüdi & Py 1990, 88). C'est-à-dire que, exception faite des cantons bilingues qui, eux, sont effectivement bilingues, une seule langue a statut officiel dans l'administration et dans les écoles de chaque région.

Le mythe du « quadrilinguisme » cache en plus d'autres traits essentiels de la réalité linguistique suisse :

- La présence importante d'autres langues à part les quatre langues officielles (on parle actuellement plus le turc ou l'espagnol dans les villes suisses que le romanche, et il ne faut pas oublier que la plupart des contacts interlinguistiques et interculturels en Suisse sont dus à son caractère de « VIEL-Kulturenstaat » et non pas de « VIER-Kulturenstaat »).
- La situation des germanophones et des italophones (nous ne parlerons par la suite que de la situation des Alémaniques) est caractérisée par une diglossie « entre le suisse allemand ou « schwyzertütsch », ensemble de dialectes régionaux, et l'allemand. La distance linguistique entre standard et schwyzertütsch est telle que l'intercompréhension n'est guère garantie pour un non-dialectophone. La répartition des fonctions est assez stricte : tout le monde parle le schwyzertütsch dans pour ainsi dire toutes les situations de la vie quotidienne, (...) l'allemand standard est utilisé à l'écrit et dans de rares situations formelles. Le schwyzertütsch est actuellement en forte progression, aussi et surtout dans les médias audio-visuels, et les jeunes se mettent même à l'employer à l'écrit dans certaines situations informelles. Cette progression n'est pas sans créer de sérieux problèmes dans les relations avec les Confédérés francophones et italophones. » (Lüdi&Py 1990, 88[4])

Beaucoup de Romands semblent cependant ignorer ou mal comprendre le rôle du schwyzertütsch pour les Alémaniques comme la relation problématique qu'entretiennent

[4] Cf. pour plus de détails surtout Lüdi, Py *et al.* (1995).

beaucoup d'Alémaniques avec la culture allemande. Faisons l'hypothèse que ce problème de compréhension résulte entre autres du fait que les Romands prennent comme cadre de référence leur propre situation linguistique (les anciens patois franco-provençaux ont disparu ou ne jouent qu'un rôle folklorique) et leur relation (moins conflictuelle semble-t-il) avec la culture française pour interpréter ce qui se passe de l'autre côté de la « barrière de röstis ».

On peut même s'aventurer à supposer que lors d'une rencontre entre un Romand et un Alémanique, il ne s'agit pas seulement d'un contact de deux langues, mais encore d'un contact de deux visions de la langue : l'une reconnaissant plus volontiers que l'autre le droit à la différence et à la variation linguistique. On peut donc s'attendre lors d'une telle rencontre à des démarches normatives différentes.

Signalons un autre facteur qui peut influencer l'attitude des interlocuteurs d'une telle rencontre : c'est que le contexte interculturel est pris en charge depuis longtemps par les discours publics (politique, médiatique, etc.) qui, à leur tour, influencent les représentations des individus-membres des différentes communautés. Ces « images » se cristallisent autour de certains lieux communs. Elles font en quelque sorte partie du « patrimoine » et fonctionnent dans deux sens : d'une part à l'intérieur de la Suisse pour se définir par rapport aux autres cantons de même langue et par rapport aux autres régions linguistiques, et d'autre part vers l'extérieur « étranger » pour se définir en tant que Suisses. Par rapport à la situation linguistique « officielle », on peut donc conclure avec Lüdi & Py que « tout se passe comme si le système politico-administratif de la Suisse était conçu pour permettre aux locuteurs des quatre langues nationales de rester unilingues » (Lüdi & Py 1990, 89).

Or, si l'on change d'optique pour regarder ce qui se passe dans la « pratique », on constate que « la vie quotidienne de nombreux Suisses comporte des aspects plurilingues dont on n'a de connaissances qu'intuitives et partielles. » (Lüdi & Py 1990, 90).

Pour étudier les zones « plurilingues » dans le contexte unilingue de la Suisse, il faut donc retrouver les cadres de « contact » dans cette vie quotidienne. Ils sont multiples : Les leçons de langue non-maternelle à l'école, les contacts quotidiens avec des voisins appartenant à une autre communauté linguistique, les rencontres lors d'un voyage ou lors des vacances, les contacts (souvent téléphoniques) dans le cadre de la vie professionnelle (de nombreuses entreprises et associations sont implantées simultanément dans des régions différentes), les séjours et les stages professionnels ou d'études, mais aussi les expériences et les contacts dans le cadre des échanges interculturels entre des écoles ou, phénomène plus récent, entre des entreprises des différentes régions linguistiques.

A ce propos il nous semble nécessaire de faire quelques remarques :

- L'enseignement d'une deuxième langue nationale est obligatoire à partir de la quatrième, cinquième ou sixième année de scolarité selon les cantons (signalons qu'en Suisse Romande seul l'allemand standard est enseigné).

- Alors que dans les contacts de langue entre Suisses et « Personnes Immigrées », les représentations d'appartenance à un milieu social favorisé/ non favorisé jouent souvent un rôle, le facteur sociologique semble plus ou moins négligeable lors des contacts entre Romands et Alémaniques.
- A ces différents degrés d'asymétrie sociale correspondent les situations de communication observées : alors qu'un travailleur turc est obligé de parler dans un contexte suisse la langue de la région d'accueil sans pouvoir attendre de ses interlocuteurs des connaissances de sa propre langue, la situation entre des Suisses de langue différente se caractérise par le fait que les deux sont censés avoir des connaissances au moins de base de la langue de l'autre : même si, selon le choix du code de l'interaction verbale, l'un ou l'autre des interlocuteurs domine la communication, les deux ont cependant la possibilité d'avoir recours, en cas d'incompréhension, à au moins un autre code commun. La différence entre les deux interactions esquissées nous mène vers une des questions centrales de la discussion sur la communication « en situation de contact » que l'on appelle également, à la suite de Porquier (1984), « communication exolingue ». Dans le cas de la communication entre Alémaniques et Romands, on a en effet parlé (Lüdi & Py ; 1986 ; de Pietro 1988 ; Lüdi 1991a) de la construction d'un espace exolingue-bilingue mettant en oeuvre des compétences spécifiques à ce type de situation.

La question centrale qui se pose par rapport à notre démarche est la suivante : dans quelle mesure les potentiels linguistiques et culturels spécifiques de la situation en Suisse sont-ils exploités au niveau éducatif en faveur de l'enseignement des L2 ?

Depuis 1975, l'approche communicative est devenue la didactique officielle pour l'enseignement de L2 dans l'enseignement obligatoire en Suisse. Il s'agira donc tout d'abord de faire le point sur l'influence de l'AC sur l'enseignement de L2 en général avant d'étudier plus en détail ses réalisations en Suisse.

1.1. L'approche communicative et la compétence de communication

1.1.1. L'approche communicative (AC)

Une approche communicative n'existe pas[5]. Ce que nous pouvons observer dans l'enseignement du monde entier, ce sont différentes pratiques didactiques et éducatives qui s'inspirent d'un ensemble hétérogène de théories et d'hypothèses, de notions, de principes ou d'objectifs, de techniques formatives, de rapports d'expériences ou d'études de cas. Le

[5] Nous utiliserons pourtant comme des synonymes *AC*, *approches communicatives* et *approche communicative*.

terme *d'approche* porte déjà en lui cette absence de définition a priori de méthodes et renvoie plutôt à certains objectifs didactiques et à une certaine attitude par rapport à la réalisation de ces objectifs[6]. Selon Rey-Debove & Gagnon, le terme d'approche est voisin du terme d'hypothèse de travail, instrument labile et approximatif.

> « Il implique premièrement que l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable et deuxièmement que la méthode à employer n'est pas a priori définie. » (Rey-Debove & Gagnon 1980, 23-24)

Cette hétérogénéité renvoie, entre autres, à trois types de différences auxquelles les pratiques d'enseignement communicatif sont soumises ; à savoir les différences au niveau des théories de référence, au niveau des formes méthodologiques préexistantes à l'introduction de l'AC et au niveau des contextes socio-culturels et institutionnels spécifiques de chaque pays. Ainsi, variant selon l'auteur, l'AC se serait inspirée au moins des théories/domaines de recherche suivants : « philosophie du langage et pragma-linguistique (Searl, Austin), philosophie (Habermas), sociologie et sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), sémantique (Halliday, Fillmore), ethnographie de la communication (Garfinkel, Goffman), ethnométhodologie (Gumperz), théorie de l'énonciation (Benveniste), linguistique discursive (Roulet), psycholinguistique cognitive »[7].

Malgré cette hétérogénéité constitutive, il est possible de définir un certain nombre de principes qui sont communs à toutes les variantes de l'approche communicative. Ces principes permettent de définir la spécificité de l'approche communicative par rapport à d'autres approches et par rapport à ce qui l'a précédée en matière d'enseignement de L2. Ces principes très généraux peuvent être résumés comme suit :

a) Une approche exclusivement grammaticale est considérée comme insuffisante : la connaissance sur une langue ne suffit pas pour savoir utiliser cette langue.
b) Le développement d'une compétence de communication (voir plus bas) chez les apprenants est considéré comme objectif primordial.
c) La compétence communicative se réalise à travers quatre pratiques communicatives de base (production orale et écrite ; compréhension orale et écrite), auxquelles s'est ajoutée récemment une cinquième : la compétence interactionnelle.
d) L'approche communicative implique la centration sur l'apprenant, ses besoins et son autonomisation.
e) Le cursus doit être défini en fonction d'une progression notionnelle-fonctionnelle et non pas en fonction d'une progression grammaticale.
f) L'approche communicative nécessite l'utilisation de matériaux authentiques.

---

6 Cf. Moirand 1982, 21.
7 ELA n° 100 1995, 152 ; Moirand 1982, 21-23.

A partir de ces principes généraux, les approches communicatives se sont développées dans chaque pays et pour chaque langue de manière différente. L'introduction de l'approche communicative en Suisse a été initiée et coordonnée au niveau de la CDIP (la conférence des directeurs de l'instruction publique). Or, en Suisse, pays profondément fédéraliste, le système éducatif au niveau des écoles obligatoires dépend des pouvoirs cantonaux. L'institution qui coordonne et agit à un niveau intercantonal et national, la CDIP, ne possède donc que des moyens d'action relativement peu contraignants au niveau des cantons, à savoir des recommandations et des déclarations. Certaines spécificités de l'évolution de l'approche communicative en Suisse s'expliquent aussi par ce fait (pour plus de détails voir plus bas).

C'est également au niveau de la CDIP que les objectifs plus précis de l'approche communicative (et les principes généraux qui les justifient) ont été définis pour le contexte suisse. En voici les plus importants :

> « L'apprentissage d'une deuxième langue permettra à l'élève de communiquer - dans leur propre langue - avec les habitants de la région linguistique respective. En premier lieu, l'élève acquerra la compétence communicative orale ; celle-ci lui permettra d'établir des rapports avec des personnes qui parlent comme langue maternelle la langue qu'il apprend. Il doit comprendre ce qu'ils veulent dire et il doit pouvoir parler de sorte qu'ils comprennent ce qu'il veut dire. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi*, CDIP 1987, 23)

L'extrait des recommandations de la CDIP concernant la réforme de l'enseignement des langues 2 met en relief plusieurs des principaux objectifs et principes de l'approche communicative :

1.1.1.1. La priorité de l'oral sur l'écrit

Avant la réforme, l'oral était traditionnellement subordonné à l'écrit dont l'exercice prenait une large place dans la leçon de français (dictées, traductions, exercices écrits). En dehors des exercices proprement dits, l'interaction entre enseignants et élèves se faisait le plus souvent en L1. Les occasions pour les élèves de parler la L2 dans des situations de communication « naturelles » étaient donc rarissimes. La réforme signale le renversement de cette situation :

> « Avant tout, l'élève doit acquérir la compétence orale de la langue, et en second lieu, la compétence écrite. La primauté revient donc à l'oral. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi*, CDIP 1987, 24)

Dans le texte de 1975 l'attention nécessaire aux spécificités langagières des deux modes de communication est déjà soulignée :

> « Il est à noter que l'on s'exprime différemment par oral et par écrit. En apprenant à parler, l'élève doit assimiler des expressions propres à la langue parlée, employées spontanément dans des situations de la vie de tous les jours. Les textes écrits ne sont pas des modèles adéquats pour l'expression orale. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi*, CDIP 1987, 24)

1.1.1.2. La priorité de la compétence communicative sur les connaissances grammaticales (la réalisation des fonctions et intentions communicatives prime sur le respect de la bonne forme grammaticale)

A côté de l'écrit, la classe de L2 d'avant la réforme était dominée par la grammaire explicitée (explication des règles et exercices) et/ou les exercices structuraux, c'est-à-dire la répétition en laboratoire de langue de structures grammaticales. L'évaluation des productions des élèves dépendait directement de la norme prescriptive. La réforme subordonne les connaissances grammaticales aux besoins de l'intercompréhension dans la communication :

> « L'usage correct de la langue ne garantit pas la compréhension. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 23)

Elle relativise l'importance du « bon usage » tout en signalant sa place dans l'enseignement :

> « Le postulat de l'usage correct de la langue n'est nullement mis en cause, mais ce n'est là qu'un des nombreux postulats dont il faut tenir compte dans la communication. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse - un défi,* CDIP 1987, 23)

Le rôle des connaissances grammaticales est discuté :

> « Certes, l'enseignement des langues vivantes vise à la maîtrise pratique de la langue, mais on ne saurait exclure les connaissances grammaticales. Dans de nombreux cas, celles-ci peuvent faciliter l'acquisition de la compétence. Toutefois, les objectifs ne seront pas définis en termes de grammaire. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 26)

Les connaissances grammaticales explicites ne sont clairement pas considérées comme nécessaires pour atteindre les capacités communicatives visées :

> « L'élève déduira les règles qu'il doit appliquer en parlant ou en écrivant de ce qu'il entend ou lit. Il sera amené à découvrir ces règles lui-même. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 26)

1.1.1.3. L'accent mis sur la capacité d'intercompréhension

Un aspect de la communication est spécialement mis en relief dans les recommandations de 1975, mettant ainsi l'accent sur un besoin précis des apprenants dans un entourage de L2. Il s'agit de la situation où la communication (et par conséquent l'apprentissage) est interrompue suite à un problème d'intercompréhension (dû au caractère exolingue de la situation de communication) :

> « Longtemps, l'élève aura – l'expérience le montre – de grandes difficultés à communiquer dans la langue qu'il apprend. Il est donc important qu'il apprenne à surmonter ces difficultés ; il doit apprendre à demander des précisions quand il ne comprend pas son interlocuteur ; quand il n'arrive pas à se faire comprendre, il doit être à même d'expliquer ou de paraphraser ce qu'il veut exprimer. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 23)

1.1.1.4. L'accent mis sur le contexte culturel plus général qui entoure les actes de communication proprement dits

Les objectifs didactiques des recommandations de 1975 visent le développement des savoir-faire des apprenants pour la communication en L2. Certes, elles visent même les savoirs-être nécessaires pour se lancer de bon gré dans ce type de communication :

> « L'élève fera l'expérience que les différences de langues et de nationalités n'empêchent pas les hommes d'établir entre eux des contacts, de se comprendre et de poursuivre des buts communs. Ceci est d'une importance toute particulière pour la Suisse multilingue. (...). L'enseignement doit tendre à élargir l'horizon de l'élève et à enrichir son univers. » (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi*, CDIP 1987, 22)

Cependant, les modalités de ces expériences d'ordre culturel sont peu explicitées à part l'indication de préférer dans l'enseignement des textes sur la civilisation plutôt que de faire de la littérature :

> « Puisque l'intérêt de l'élève est axé sur le monde concret, des documents de toute sorte, susceptibles de l'informer sur les pays étrangers et leurs habitants, satisfont sa curiosité .» (Extrait des recommandations de la CDIP de 1975, cités dans *La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 22)

Les objectifs explicites de l'enseignement de L2 dans le cadre de l'approche communicative (au moins de la première génération) visent donc prioritairement les futurs contacts des apprenants avec des natifs en dehors du cadre scolaire. La réalité communicative de la classe de langue est sous cet angle considérée exclusivement comme un lieu de simulation et de préparation à la « vraie » communication en dehors de la classe. Les besoins retenus se limitent aux besoins futurs des apprenants.

Ce premier paradoxe de l'approche communicative sera mis par la suite en relation avec d'autres incohérences afin de mieux comprendre les enjeux de la critique « post-communicative » actuelle. Il est intéressant de voir à cet égard que déjà en 1982, Moirand résume comme suit, dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* les difficultés que l'approche communicative, et notamment la notion de « compétence de communication », pose au niveau d'une réflexion plus théorique :

> « Ainsi, à l'heure actuelle, cette notion, si intéressante qu'elle soit (et personne ne le conteste) pour une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues, pose-t-elle aux spécialistes plus de problèmes qu'elle n'en résout. » (Moirand 1982, 16)

Ce succès semble entre autres tenir en grande partie à son aspect hétérogène voire « fourre-tout » qui a permis de réunir sous un même programme des points de vue divergents. Cette hétérogénéité représente tout de même aussi un avantage majeur : elle facilite l'intégration de nouveaux éléments et permet ainsi à l'AC d'évoluer et de s'adapter aux nouvelles contraintes pratiques et théoriques (cf. par exemple le nombre croissant des composantes de la compétence de communication).

Avant de discuter l'histoire de l'approche communicative dans le système suisse depuis 1975, nous allons retracer quelques aspects de l'histoire de sa notion fondatrice.

1.1.2. La compétence de communication

Comment définir cette notion si souvent utilisée de manière floue? Trois exemples tirés de la vie quotidienne nous permettront d'aborder la notion fondatrice de l'approche communicative par une première définition d'ordre pré-scientifique : le premier exemple est tiré du milieu extrascolaire et concerne l'observation d'un phénomène courant : une personne n'ayant que des connaissances très rudimentaires dans une L2 arrive à bavarder toute une soirée avec des locuteurs natifs. Le deuxième exemple concerne des apprenants d'une L2 qui, malgré des connaissances approfondies de la grammaire de la L2, acquises en milieu scolaire pendant des années, ont beaucoup de peine à réaliser des tâches communicatives simples avec des locuteurs natifs. Le troisième exemple est tiré du milieu des échanges où l'on observe que certains élèves, assez faibles en FL2 lors des examens scolaires, réussissent bien et même mieux à communiquer avec leurs partenaires francophones que des élèves ayant de bonnes notes lors des examens de français à l'école.

Ces exemples montrent deux choses : d'abord, ils témoignent du fait que les connaissances grammaticales ne sont pas les seules à permettre à un locuteur non-natif de communiquer dans une L2. Il existe des capacités d'un autre ordre qui rendent un LNN capable de communiquer en L2, même avec très peu de moyens grammaticaux à sa disposition dans cette langue. Ensuite, ils signalent que l'évaluation scolaire, même dans un enseignement communicatif, éprouve certaines difficultés à rendre vraiment compte des capacités communicatives des élèves et continue à privilégier l'évaluation des compétences linguistiques, voire écrites[8].

La notion de *compétence de communication* a été fondée surtout par les travaux de Hymes (1972, 1984) qui l'a développée en opposition aux concepts de *compétence* et *performance* proposés par Chomsky. La critique que Hymes fait du concept de *compétence* chez Chomsky concerne surtout l'absence de la dimension sociale et contextuelle. Hymes propose d'élargir le concept de compétence de Chomsky, qui ne comporte que la connaissance des règles grammaticales d'une langue, en y ajoutant les « règles d'utilisation » (*rules of language use*). Selon Hymes, la compétence de communication devrait nécessairement inclure ces deux types de systèmes de règles :

> « We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their attitudes, values, and

---

[8] Lors de stages de formation continue au sujet de l'évaluation de l'oral, on observe d'ailleurs toujours un véritable malaise du côté des enseignants à penser et à évaluer la communication en général et l'interaction en particulier.

motivations concerning language, it's features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the code of communicative conduct. » (Hymes 1972, 277-278)

Grâce à cette « *ability for use* », le LNN non seulement utilise les moyens linguistiques qu'il possède en L2 de manière adéquate dans une situation de communication donnée (« adéquation situationnelle »), mais encore il le fait d'une manière créative : Hymes parle de la « dimension créative de l'utilisation du langage en réponse à des situations nouvelles (...) » (Hymes 1984, 33). Cet aspect procédural de la compétence de communication nécessite donc une conception dialogique et interactionnelle de l'activité langagière.

Le concept de Chomsky a été certes considérablement élargi par la transformation proposée par Hymes, on constate cependant que l'élargissement de Hymes vise plutôt le niveau des règles sur lesquelles se basent les activités langagières, c'est-à-dire les représentations mentales de la langue dans le cerveau du locuteur. Ce modèle ne vise par conséquent pas directement une étude plus empirique des activités langagières et des savoir-faire qui y sont mis en oeuvre.

En vue d'une application plus didactique, plusieurs modèles de différenciation des composantes de la compétence communicative ont vu le jour[9]. Celui qui a marqué le plus l'AC en Europe est celui qui a été élaboré par van Ek (1975) dans le cadre du projet « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe. Cet auteur distingue entre six sous-compétences à savoir :

a) la compétence linguistique :

« la connaissance d'éléments de vocabulaire et la maîtrise de certaines règles syntaxiques grâce auxquelles ces éléments sont combinés de manière à produire des énoncés signifiants. » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 1)

b) *la compétence socio-linguistique* :

« la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication (le contexte- qui communique avec qui, à quel propos, où, dans quel but, conditionne le choix des éléments linguistiques) » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 1)

c) la compétence discursive :

« la capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 1)

d) la compétence stratégique :

« la capacité de recourir à des stratégies de communication, verbales ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 1)

---

9 Parmi lesquels ceux de Canale & Swain 1980 ; van Ek 1975 ; Moirand 1982 ; cf. également au sujet de la didactisation des objectifs communicatifs van Ek 1988.

e) la compétence socioculturelle :

« une certaine familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 1)

f) la compétence sociale :

« la volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi que cela suppose, ainsi qu'une aptitude à l'empathie et un savoir-faire en matière de relations sociales » (van Ek, cité dans Sheils 1991, 2)

Dans les travaux du Conseil de l'Europe, la notion de *compétence de communication* renvoie directement à deux autres termes, à savoir ceux de *besoins de l'apprenant*[10] et d'*autonomie de l'apprenant* par rapport à son apprentissage (« apprendre à apprendre »).

Les *besoins de l'apprenant* en classe sont considérés par Sheils comme « à la fois immédiats et potentiels », c'est-à-dire que l'élève a besoin d'une part de « savoir comment s'exprimer dans le vécu de la classe ». D'autre part, il faut aussi préparer l'apprenant à utiliser la langue « pour communiquer en situation réelle en dehors de la classe » (Sheils 1991, 1-2).

Les besoins de l'apprenant ne concernent pas seulement la communication avec autrui mais également son propre apprentissage : l'approche communicative devrait permettre à l'apprenant d'*apprendre à apprendre*, c'est-à-dire de « trouver le moyen de se débrouiller, quand ses ressources linguistiques sont insuffisantes, acquérir à la fois de bonnes techniques d'étude, la capacité d'évaluer son travail et ses progrès, et celle de repérer et de résoudre ses problèmes d'apprentissage » (Sheils 1991, 2). Ainsi le développement de l'autonomie de l'apprenant pourrait être, selon le même auteur, considéré comme « l'enjeu principal de la mission de l'enseignant de langue ».

Depuis une dizaine d'années, certains postulats de l'AC, voire l'AC dans son ensemble, sont devenus la cible de la critique (voir plus bas). Suite à ces critiques et sous l'influence des nouveaux enjeux dans le domaine de l'enseignement des L2, un nouvel élargissement de l'AC peut être observé, notamment grâce à l'ouverture aux théories de l'(inter-)action. Dans le *Cadre européen commun de référence* élaboré par un groupe d'auteurs du Conseil de l'Europe, la compétence de communication est désormais explicitement définie à travers des concepts ayant trait à l'activité langagière d'acteurs sociaux dans des contextes précis :

« L'usage et l'apprentissage d'une langue, *actions* parmi d'autres, sont le fait d'un *acteur social* qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en oeuvre, à travers divers types d'*activités langagières* lui permettant de traiter (en réception et en production) des textes à l'intérieur de *domaines particuliers*, en mobilisant les *stratégies* qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer. Cette *mise en oeuvre contextualisée* des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour. » (Conseil de l'Europe 1996, 9 ; c'est nous qui soulignons)

---

[10] Voir à ce sujet surtout l'ouvrage de référence : Richterich 1985.

1.2. L'approche communicative en Suisse alémanique

L'approche communicative a été introduite en Suisse dans le cadre de la réforme de l'enseignement de L2 sous la direction de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique depuis 1975. Cette réforme a visé les contenus et les structures de l'enseignement de L2 dans les écoles obligatoires.

1.2.1. Objectifs de la réforme de l'enseignement de L2 dans les écoles obligatoires

1.2.1.1. La réforme des contenus

La réforme des contenus concernait la réforme interne de l'enseignement de la langue seconde et des conséquences qui en découlaient. La conséquence principale étant la réorientation de l'enseignement de L2 vers d'autres objectifs pédagogiques, à savoir ceux de l'approche communicative. De plus, le passage d'un degré ou d'un type scolaire à un autre devait désormais être coordonné. Par ailleurs, il fallait aussi créer de nouveaux moyens d'enseignement, tout en assurant la formation initiale et le perfectionnement continu des enseignants.

1.2.1.2. La réforme structurelle

La réforme structurelle comprenait surtout l'introduction avancée de la L2 (en 4e ou 5e classe au lieu de la 7e ou 8e classe seulement) et les conséquences qui en découlaient : modifications des plans d'études et des objectifs pédagogiques, formation des enseignants.

1.2.1.3. Autres aspects de la réforme

Il s'agissait surtout a) de l'introduction de l'enseignement de L2 pour tous les élèves, b) de la promotion des différents types d'échange entre les régions linguistiques, c) du développement de nouvelles didactiques/méthodologies et d) du développement d'un réseau et des relations avec le public.

1.2.2. Histoire

Il est possible dans le contexte suisse de distinguer plusieurs étapes dans l'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement des L2, car ces étapes coïncident plus ou moins avec les différentes étapes du projet de réforme L2 de la CDIP. Nous distinguons ainsi dans le contexte suisse entre une première étape de l'introduction systématique de l'approche communicative (1969-1975), une deuxième étape (1975-1990) et une troisième étape (1990-1997).

1.2.2.1. La première étape de la réforme (1969-1975)

Dès la fin des années soixante ont été réalisés dans plusieurs cantons des projets pilotes concernant l'introduction de l'enseignement de L2 dès la 4e ou 5e classe.

C'est l'association des enseignants suisses qui a créé un premier groupe d'étude « L2 » afin de suivre et d'évaluer de manière systématique ces projets. Grâce aux sollicitations de ce groupe d'étude, la CDIP a décidé de créer un poste spécifique pour s'occuper des questions concernant l'enseignement des langues étrangères dans les écoles obligatoires du système éducatif suisse. En 1973, le groupe d'étude a été remplacé par la « commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement de L2 dans les écoles obligatoires ». Le mandat de cette commission de la CDIP visait les objectifs suivants :

- L'élaboration d'un programme général concernant l'introduction, les objectifs et le cursus d'un enseignement de L2 dans les écoles obligatoires.
- L'élaboration d'un concept pour la formation des enseignants.
- L'élaboration d'un concept pour la création de matériaux d'enseignement.

A partir des différents rapports de cette commission, la CDIP a élaboré les « Recommandations et décisions du 30 octobre 1975 concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire » qui jouent depuis le rôle de document de référence pour toutes les réformes dans ce domaine.

1.2.2.2. La deuxième étape de la réforme (1975-1990)

Le niveau d'action était désormais celui des cantons, seuls responsables de l'application des décisions et recommandations fédérales. La rapidité et le degré d'application ont beaucoup varié selon les cantons et la situation de l'enseignement de L2 est toujours loin d'être partout identique[11]. Les cantons romands et bilingues, le Tessin et la plupart des cantons de la Suisse du nord-ouest ont appliqué relativement vite la réforme alors que dans certains cantons de la Suisse centrale et orientale la réalisation a dû d'abord passer par des référendums populaires.

A plusieurs reprises, la CDIP a ajouté de nouvelles recommandations et directives au document de 1975, notamment les suivantes :

- Recommandations concernant l'encouragement de l'échange d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse du 24 octobre 1985 ;
- Points de rencontre Enseignement des langues étrangères à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire du 30 octobre 1986.

---

[11] Ainsi le canton d'Argovie n'a par exemple toujours pas introduit le français en 4e ou 5e classe.

Dans le cadre de la CDIP la Commission Langue 2 a considérablement contribué à l'application de la réforme dans les écoles et à la réalisation de certains aspects de la réforme jusqu'alors négligés, notamment la réalisation d'échanges d'élèves, de classes et d'enseignants.

1.2.2.3. La troisième étape de la réforme (1990-1997)

En 1992, la CDIP a publié un rapport général sur les résultats de la réforme depuis 1975. La réalisation de la réforme y est considérée en grande partie comme un succès, même si la réforme des contenus ne semblait pas encore terminée. Vu les changements importants dans la société, les objectifs de 1975 ont cependant été considérés comme insuffisants. Un élargissement de la réforme à l'enseignement d'autres langues que la L2 et sur tous les niveaux du système éducatif ainsi qu'une vue plus holistique du domaine de l'enseignement des langues sont apparus comme nécessaires.

. La CDIP a réagi à cette demande par l'ajout de nouvelles recommandations, notamment les suivantes :

- Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1991
- Recommandations sur la dimension européenne de l'éducation du 18 février 1993
- Recommandations concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation et de la formation (élèves, apprenti(e)s et enseignant(e)s du 18 février 1993
- Déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse du 2 mars 1995

En 1997, la commission L2 de la CDIP qui avait coordonné les activités d'application de la réforme au niveau fédéral depuis 1977 a été dissoute sans être remplacée par une autre institution. Ce « vide » institutionnel a déclenché une vive discussion au sujet de la nécessité d'une véritable politique linguistique suisse.

Le « concept général pour l'enseignement des langues » présenté en été 1998 par un groupe d'experts à la demande de la CDIP a défini les jalons d'une telle politique pour l'avenir et a ouvert ainsi une quatrième étape dans la réforme de l'enseignement des langues en Suisse (voir sous 1.5.).

1.2.3. Etat des lieux sur la réforme de l'enseignement de L2

Sous l'influence de l'approche communicative, l'enseignement des L2 a profondément changé[12]. Dans le contexte suisse, une grande partie des objectifs de 1975 a pu être réalisé.

---

[12] Cf. le Dossier 20 de la CDIP *Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires.*

D'autres attendent encore leur réalisation. Un troisième groupe concerne les objectifs dont la réalisation reste (au moins en partie) insatisfaisante.

Suite à la demande de la CDIP de la Suisse du nord-ouest, un groupe d'experts a fait le point sur la réalisation des décisions et recommandations de 1975 depuis 1990. Son rapport devait aboutir à des propositions concernant :

- l'optimisation de l'enseignement de L2 en général
- une formation adaptée des enseignants
- l'intensification des échanges de classes et d'enseignants
- les outils d'évaluation adaptés aux objectifs de l'enseignement renouvelé de L2,
- le développement d'une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement de L2.

Nous présenterons dans ce qui suit une synthèse de leurs résultats en mettant l'accent exclusivement sur les difficultés et lacunes constatées. Le rapport a été structuré selon les six catégories concernant les domaines concernés de la réforme, à savoir :

- les plans d'étude et de contenus
- les grilles horaires
- les manuels
- l'évaluation des compétences des apprenants
- la formation initiale des enseignants
- les autres aspects de la réforme.

Nous utiliserons ces catégories pour résumer les résultats du rapport qui nous intéressent plus particulièrement :

1.2.3.1. Les plans d'études et de contenus

Les plans d'études cantonaux concernant l'enseignement de L2 se caractérisent par un très grand nombre de conseils, de remarques et d'explications de pédagogie générale, concernant souvent des termes comme « compétence sociale », « autonomie », « responsabilisation », etc. mais sans donner des indications plus précises pour leur application dans le domaine de la didactique de L2. Une opérationalisation de ces notions en tant qu'outils de planification, de travail ou de réflexion n'est pas effectuée et les objectifs explicités se situent le plus souvent au niveau des objectifs éducatifs généraux (« Richtziele ») alors qu'au niveau des objectifs didactiques plus précis (« Lernziele ») la formulation est choisie de telle manière que le rapport entre les objectifs (« Qualitätsanspruch ») et les contraintes de réalisation/d'évaluation (« Verbindlichkeit ») reste très peu déterminé.

Des innovations didactiques comme la pédagogie des échanges, l'enseignement bilingue/immersif, l'éveil au langage et les formes de différenciation individualisée en classe (« Binnendifferenzierung ») n'apparaissent qu'en marge dans les plans d'étude.

1.2.3.2. Les grilles horaires

La différence de nombre d'heures annuelles possible d'un canton à l'autre pose un problème. En effet, ce nombre peut aller de 3 heures annuelles jusqu'à 22 heures annuelles obligatoires pour la même tranche d'âge.

1.2.3.3. Les manuels

La progression grammaticale dans les manuels utilisés (par exemple l'introduction des temps du passé ou du futur dans *Bonne chance*) ne correspond pas aux réels besoins des apprenants lors de contacts plus exigeants avec des locuteurs natifs, par exemple lors d'un échange de classe.

1.2.3.4. L'évaluation des compétences des apprenants

Le manque de concepts opératoires, de méthodologies et d'outils pratiques pour l'évaluation formative et sommative des capacités orales des élèves en général et discursives/ interactionnelles en particulier représente une grande difficulté.

1.2.3.5. La formation initiale des enseignants

La formation des enseignants est trop centrée sur une approche théorique indépendante, c'est-à-dire que la connaissance et la réflexion théorique ne sont pas assez mises en relation avec des expériences pratiques en didactique de L2. Les bases pour une pratique réflexive dans l'enseignement à long terme ne sont pas suffisamment construites. L'articulation entre apprentissage extrascolaire et scolaire n'est pas thématisée de manière systématique, faute de modèles et de résultats d'études empiriques. Les innovations didactiques telles que la pédagogie des échanges, l'enseignement bilingue ou l'éveil au langage ne sont que très peu prises en considération dans la formation initiale.

1.2.3.6. Les autres aspects de la réforme

Malgré l'existence de recommandations et de déclarations explicites à leur sujet, la pédagogie des échanges et l'enseignement plurilingue ne sont pas encore entrés dans les habitudes du système éducatif suisse.

1.2.3.7. Commentaire général

Les différentes recommandations et décisions de la CDIP visent l'amélioration de l'enseignement de L2 dans les écoles suisses. Les réformes des horaires, des plans d'études, des manuels et de la formation des enseignants contribuent certes à cette amélioration. Leur évaluation contribue donc à la mise sur pied d'un état des lieux sur les résultats de la réforme depuis 1975. Mais ce type d'évaluation n'est pas suffisant car il ne dit rien sur ce qui se passe concrètement dans les interactions en classe de langue. En effet, déjà dans un commentaire des recommandations de 1975 l'accent est mis sur la distinction suivante :

> « (...) il faut reconnaître que l'élève n'apprend pas seulement ce que le maître lui inculque dans chacune des différentes branches, mais que la manière dont est donné l'enseignement a elle-même des effets non voulus, voire indésirables. » (*La Suisse – un défi,* CDIP 1987, 21)

Cela vaut d'autant plus pour la réalisation d'objectifs aussi complexes que ceux prévus par l'approche communicative : l'apprentissage de capacités communicatives exige un espace social de communication qui permette le développement d'activités de communication complexes et créatives. Un état des lieux des résultats de la réforme depuis 1975 devrait donc absolument inclure une évaluation de l'espace de communication de la classe de langue et des activités langagières qui s'y développent. Les questions qui guideront ce type d'évaluation pourront s'inspirer des objectifs d'apprentissage esquissés dans l'ouvrage cité (*La Suisse – un défi*, CDIP 1987, 22-26).

1.3. L'approche communicative mise en question

La réalisation de l'approche communicative dans les écoles obligatoires suisses a fait apparaître certaines faiblesses et déficits de l'approche communicative. Ces constats dans la pratique peuvent être reliés à des critiques plus fondamentales issues de certains contextes de la recherche ou de la formation, notamment ceux des didacticiens de langue. L'ensemble des critiques (de la part de la pratique et de la part de la recherche/ formation) peut être résumé comme suit (pour une vue d'ensemble et une discussion approfondie cf. Puren 1994) :

a) L'AC simule des situations de communication exolingue extrascolaire en dehors d'un ancrage contextuel et culturel réel (déficit de culturalisation et de contextualisation ; cf. ELA 100, 35 ; Byram 1992, 28-29).
b) L'AC véhicule une vision monologique, statique (actes de parole) et monolingue de l'interaction exolingue (cf. Coste, Moore & Zarate 1997, 9-10).
c) L'AC implique une conceptualisation de la communication au niveau de la compétence et non pas au niveau des activités langagières et discursives observables ; d'où un déficit d'outils opérationnels pour leur description et évaluation (cf. ELA 100, 103).
d) Le modèle de référence de la compétence de communication pour l'AC en Europe (celui de Sheils) ne distingue pas suffisamment entre savoirs, savoir-faire, et savoir-être.
e) L'AC ne rend pas suffisamment compte de la spécificité de la communication scolaire, de ses formes typiques d'interaction et d'apprentissage et de sa dimension métalinguistique et métacognitive (cf. ELA 100, 140).
   L'AC est centrée trop exclusivement sur l'apprenant (cf. ELA 100, 129-149).

1.4. Pour aller au-delà de l'approche communicative : les nouveaux enjeux dans le domaine de l'enseignement de L2

Nous venons de faire un tour d'horizon de l'approche communicative telle qu'elle a été développée depuis les années 70 en Suisse alémanique. Malgré un certain nombre de contradictions internes dues à son « éclectisme », cette approche peut être considérée comme le point de départ d'un changement de paradigme dans la pédagogie des L2 (cf. Puren 1994, 45). Bien qu'un certain nombre de remarques critiques doive être pris en considération, la mise en question en bloc de l'approche communicative ne semble pas justifiée.

Les principaux paradoxes soulevés témoignent plutôt d'un besoin d'élargissement des pratiques didactiques en vue de la diversification des contextes d'apprentissage et d'un besoin d'approfondissement des connaissances sur les formes de communication et d'apprentissage dans ces contextes.

En outre, le champ de l'enseignement de L2 a vu émerger depuis 1975 un nombre important de nouveaux enjeux. N'en citons que les plus pertinents pour notre recherche. Ils se situent à trois niveaux : à un niveau socio-économique et culturel, à un niveau didactico-pédagogique et à un niveau théorique :

a) Nouveaux enjeux aux niveaux socio-économiques et culturels

La mobilité européenne et mondiale ainsi que l'évolution rapide des nouvelles technologies de communication ont transformé profondément les domaines de la formation et du travail. Parallèlement, l'émergence d'une société multiculturelle et plurilingue exige la création de systèmes d'éducation et de formation hautement innovateurs et dynamiques. Les nouveaux cadres socio-économiques et culturels nécessitent donc des formations qui, au lieu de faire reproduire des savoirs canoniques, favorisent avant tout chez les apprenants le développement de certaines capacités-clés, de savoir-faire et de savoir-être, qui leur permettent de se réaliser tout en s'adaptant à des constellations socio-économiques et culturelles sans cesse changeantes (Dörig 1994). La compétence de communication interculturelle[13] et la capacité de développer son propre apprentissage représentent des éléments essentiels de ces capacités-clés. La formation des enseignants devrait s'adapter à son tour aux nouveaux objectifs et aux nouvelles fonctions qu'ils impliquent.

b) Nouveaux enjeux aux niveaux didactico-pédagogiques

Dans le contexte socio-économique esquissé et sous l'influence de l'AC, les pratiques d'enseignement se sont multipliées et élargies, visant des objectifs d'apprentissage de plus en plus précis, adaptés aux besoins actuels : ainsi l'objectif d'une maîtrise parfaite d'une

[13] Ou plutôt transculturelle selon Baumgratz-Gangl 1993.

seule L2 a fait place (tout en restant souhaitable, voire nécessaire dans certains cas) à l'objectif d'une compétence plurilingue à la fois plurielle et partielle. Plurielle dans le sens où l'apprenant devra savoir utiliser l'ensemble de ses capacités (méta-)langagières et (méta-)culturelles (en L1, L2, L3 etc.) afin de parvenir à réaliser ses buts communicatifs dans le plus grand nombre de situations de communications. Partielle dans le sens où les compétences acquises ne seront probablement pas les mêmes pour les différentes langues d'un apprenant/locuteur à un moment donné de son parcours d'apprentissage. Elles reflèteront plutôt les usages et contextes d'acquisition respectifs des différentes langues « fréquentées » tout le long d'un parcours de formation donné (Coste, Moore & Zarate 1997).

A partir des résultats de la recherche sur l'apprentissage et en didactologie générale, les objectifs de formation sont désormais définis généralement en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Dans le milieu des enseignants, cette distinction est certes utilisée couramment. Elle est toutefois critiquée pour son manque d'opérationalisation et apparaît comme difficile à utiliser dans l'évaluation : comment repérer des savoir-faire ou des savoir-être (Puren 1994) ?

Par rapport aux savoir-faire évoqués dans les textes de 1975, à savoir les capacités de compréhension et de production orale, une focalisation et spécification en deux directions peut être constatée : d'une part vers les capacités interactionnelles et discursives (savoir-faire nécessaires pour l'utilisation des moyens langagiers dans des contextes concrets d'interaction ; pour plus de détails cf. 4.1.4.) et d'autre part en direction des capacités d'apprentissage (savoir créer un contexte favorable à l'apprentissage, savoir solliciter un locuteur natif, savoir construire un objet d'apprentissage etc. cf. 4.1.4.3.).

Déjà dans le cadre de l'AC on s'est rendu compte du fait que les contextes et formes d'apprentissage traditionnels ne sont pas les mieux adaptés pour la réalisation des nouveaux objectifs visés. Des formes alternatives d'apprentissage/d'enseignement sont donc apparues, tels que les « formes élargies d'apprentissage » (« Erweiterte Lernformen »), les échanges, l'enseignement bilingue, l'immersion, le « self-access language learning », l'apprentissage en tandem, etc.

Il est cependant peu clair dans quelle mesure les différentes formes apportent effectivement des potentiels acquisitionnels complémentaires. Il reste à savoir également à quel moment d'un parcours d'apprentissage quel type d'enseignement devrait être choisi pour tel type d'apprenants .

Les pratiques d'enseignement de L2 sont en effet marquées par l'éclectisme des méthodes, formes et contextes d'enseignement. Cet éclectisme semble pourtant souvent fonctionner selon les règles du hasard, des envies ou habitudes des enseignants et rarement selon un choix basé sur une réflexion (méta-)méthodologique plus systématique. Un modèle intégré des différentes formes et méthodes d'enseignement et d'apprentissage fait défaut.

Les curricula et les manuels existants ne rendent pas non plus compte de la multitude de formes, de situations et de parcours d'apprentissage possibles.

Dans ce contexte, le statut et le rôle de l'enseignement de la grammaire de référence d'une part, et l'évaluation des capacités orales et communicatives d'autre part posent un problème considérable aux enseignants.

c) Nouveaux enjeux au niveau théorique

De manière corollaire aux questions soulevées au niveau des pratiques didactiques au sujet de son éclectisme, la recherche dans ce domaine a été influencée surtout par le constat de la complexité constitutive de l'appropriation d'une L2 qui interdit (au moins pour le moment) d'envisager la construction d'un seul et unique modèle explicatif. De même l'idée d'une seule méthode bien fondée pour enseigner une L2 doit être définitivement abandonnée. Ce sont surtout les « tournants » cognitifs et interactionnistes qui, sur un plan théorique, ont modifié de manière décisive l'approche du domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de L2 ces dernières années.

Les approches cognitives et interactionnistes ont mis l'accent surtout sur les aspects suivants :

- La langue est considérée comme un système de catégorisation et d'action basée sur l'expérience communicative et sociale : l'acquisition d'une langue dépend de l'expérience d'actions communicatives réussies dans le cadre de situations compréhensibles et interprétables pour l'apprenant (cf. Mandl & Spada 1988).
- La communication est abordée comme une activité sociale et culturelle sous l'impact non seulement des contraintes des systèmes linguistiques concernés mais aussi (et surtout) des systèmes des codes culturels et des représentations sociales des acteurs (cf. Bange 1992b ; Byram 1992).
- L'acquisition d'une L2 est considérée comme la re-construction active par l'apprenant de son savoir sur le monde, à travers la catégorisation de la nouvelle langue : acquisition linguistique et acquisition encyclopédique sont considérées comme intrinsèquement liées (Stern 1994).
- Les processus d'acquisition de L2 et l'ordre de leur déroulement sont considérés comme peu influençables par l'enseignement. Ils peuvent être favorisés et alimentés par le contexte d'apprentissage mais dépendent en dernier lieu toujours de l'activité intrapsychique de l'apprenant qui transforme les *données* (« input ») langagières auxquelles il est exposé en *prises* (« intake »), c'est-à-dire des données langagières en L2 qu'il peut intégrer à ses propres compétences en L2, son interlangue (cf. Krashen 1981 ; Klein 1984 ; Ellis 1994).
- L'interlangue, c'est-à-dire les compétences linguistiques en L2 construites par l'apprenant, représente un système intermédiaire instable et dynamique qui fonctionne selon ses propres règles (Corder 1967, 1971, 1980).

Grâce à ses activités méta- et épilinguistiques l'apprenant contrôle l'adaptation de plus en plus précise de ses hypothèses d'apprenant à l'usage standard de la L2 par les locuteurs natifs (cf. 3.1.2.3.)

- D'autres recherches ont mis l'accent sur le fait que les processus d'acquisition dépendent de la motivation et des représentations sociales et métalinguistiques des apprenants concernant la L2 et son apprentissage (cf. Mondada 1999 ; Nussbaum 1999 ; Pekarek 1995).
- Si, d'une part, l'acquisition doit désormais être considérée comme un processus en grande partie autonome, le conditionnement socio-discursif de cette acquisition, l'apprentissage, semble d'autre part hautement influencé par l'interaction sociale. Ce sont les travaux inspirés de Vygotsky et de Bruner qui ont ouvert ce champ de réflexion dans le domaine de L2. Les recherches d'inspiration psycho-sociale ont porté dans un premier temps surtout sur les procédés langagiers dans la *communication exolingue* et sur les formes « naturelles » d'apprentissage en milieu extrascolaire (cf. 3.2.). Depuis quelques années, l'étude des *procédés potentiellement acquisitionnels* s'est élargie également sur des terrains scolaires (cf. 3.3.3.). L'articulation des deux types d'apprentissage reste cependant encore peu étudiée (cf. Porquier 1994 ; Giacobbe 1992 ; Bange 1992a).

L'étude de la communication en classe de son côté, a permis de mieux comprendre les différents éléments qui influencent l'appropriation d'une L2 en milieu scolaire et les formes d'interaction qui la caractérisent (cf. Chaudron 1988 ; Ellis 1990).

1.5. Vers un renouvellement de l'AC en Suisse : Le concept général des langues (CGL)

1.5.1. Comment adapter l'approche communicative aux nouvelles données ?

Un renouvellement de l'approche communicative nécessitera, d'une part, une plus grande précision (des objectifs d'apprentissage et d'enseignement, des critères et des formes d'évaluation, des outils d'analyse et de réflexion dans la pratique didactique) et d'autre part un certain nombre d'élargissements (des compétences visées, des pratiques formatives, des lieux d'apprentissage et des trajectoires d'apprentissage).

Afin de dépasser l'état intermédiaire dans lequel se trouve actuellement l'AC en Suisse et dont nous venons de dresser le portrait, un concept général des langues vient d'être présenté à la CDIP. Il devrait créer les conditions nécessaires pour une articulation plus systématique entre les différents éléments de l'AC, introduits dans le cadre de la réforme en les dépassant et en y accentuant certains. Il s'appuie sur des recommandations plus anciennes et les poursuit. Il se fonde en outre sur des considérations telles que le

plurilinguisme désormais constituant de la société suisse, le rôle central des compétences linguistiques pour la qualification professionnelle de la population dans le contexte européen, l'importance des apprentissages extrascolaires, souvent partiels et déterminés en grande partie par les besoins individuels et motivations des apprenants, la transparence et la cohérence d'un système d'évaluation et de certification à niveau européen. En résumé, « le développement de la langue première, l'apprentissage d'autres langues nationales, de la langue de nos voisins et de langues internationales largement répandues sont d'une importance capitale. L'objectif visé doit être le suivant : éduquer une population solidaire, fonctionnellement plurilingue et ouverte à une société multiculturelle. Ce but doit être atteint sans augmenter pour autant les grilles horaires des élèves. » (CGL, 5-6).

Le concept représente un cadre de référence qui contient trois parties : une première partie indique les principes et objectifs généraux que les cantons s'engagent à respecter. Une deuxième partie contient des recommandations pour la réalisation des objectifs définis dans la première partie. Dans une troisième partie sont mentionnées les ressources indispensables au soutien des réformes à accomplir.

1.5.2. Principes et objectifs

Le CGL vise le passage d'un espace multilingue à un espace plurilingue dans le système éducatif suisse. A cette fin, les élèves devraient apprendre plus de langues qu'aujourd'hui et être familiarisés avec des méthodes métalinguistiques et métaculturelles plus générales (« éveil au langage »). Parallèlement, le statut des langues « de la migration » devrait être renforcé à l'intérieur de l'enseignement obligatoire. Les objectifs d'apprentissage sont définis en vue d'un ensemble pluriel et partiel de compétences en plusieurs langues.

1.5.3. Moyens et voies possibles

Les questions concernant le déroulement (quelle langue à quel moment), la planification et la coordination (les objectifs, l'évaluation) qui se posent dans le cadre d'une future réalisation du CGL sont prises en compte. Des formes d'enseignement et un cadrage didactique adaptés à l'objectif d'un plurilinguisme fonctionnel sont envisagés.

1.5.4. Conséquences

Les principales modifications du système éducatif en vue d'une réalisation du CGL sont abordées. Elles concernent prioritairement la formation des enseignants et sa coordination, l'élaboration de matériaux d'enseignement et la création de centres de ressources.

1.5.5. Commentaire

- Certaines recommandations du concept se basent sur des hypothèses encore peu vérifiées empiriquement : ainsi celui concernant les échanges renvoie plus à des expériences pratiques qu'à des résultats de recherches plus systématiques.

- L'articulation entre les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage en vue d'une optimisation des potentiels acquisitionnels n'est pas explicitée.

1.6. Une formation des enseignants adaptée à une AC renouvelée : vers une pratique plus réflexive

Nous venons de constater à plusieurs reprises le rôle crucial[14] que joue l'enseignant dans le renouvellement des formes d'apprentissage des apprenants.

Suite à la définition des perspectives d'une approche communicative élargie, la question d'une formation adaptée se pose.

Une formation adaptée permet à l'enseignant d'assurer les différents rôles qu'il devra jouer désormais à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Afin d'assurer toutes ces fonctions, les enseignants eux-mêmes ont besoin d'une formation adaptée qui vise chez eux notamment le développement des capacités suivantes :

- savoir repérer et évaluer les capacités de base de chaque apprenant et savoir définir des profils langagiers et culturels individuels
- savoir définir et faire comprendre des objectifs adaptés et pertinents pour les élèves
- savoir évaluer l'état actuel de l'interlangue d'un apprenant et savoir le lui communiquer
- savoir observer et réfléchir sur les processus d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la classe
- savoir planifier des stratégies d'optimisation et évaluer les résultats de ces stratégies.

L'objectif majeur sur le plan de la valorisation de notre recherche aura été premièrement d'élaborer des outils d'observation et d'analyse de l'interaction en classe en collaboration avec les enseignants et deuxièmement le transfert de ces outils vers un public plus large d'acteurs[15]. Ces démarches d'élaboration et de dissémination cogérées ont été à leur tour un objet d'étude à l'intérieur de notre recherche. Ses résultats nous ont permis d'expliciter de manière plus détaillée dans quelle mesure la pratique réflexive nous semble un cadre favorable pour la formation des enseignants dans le domaine de L2.

---

[14] Vu le déficit concernant l'application réelle des principes de l'approche communicative, un renouvellement de celle-ci passera obligatoirement (aussi) par une meilleure préparation des acteurs de cette application, les enseignants.

[15] « Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie. Ainsi l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation des situations éducatives. » (Astolfi & Develay 1989, 113).

1.7. Conclusion et mise en perspective

La Suisse possède de grands potentiels de formation. La volonté politique d'exploiter ces potentiels existe et des prises de décisions permettraient de le faire dans un cadre institutionnel.

Malgré cela, les résultats dans l'enseignement des langues restent partiellement insatisfaisants et certaines innovations didactiques ne sont que très peu réalisées. Pourquoi ?

Ce décalage peut s'expliquer par le fait que la motivation de la CDIP n'est pas la motivation des cantons. Mais cette explication n'est pas suffisante.

Il s'avère plutôt que c'est le manque d'exemples concrets et comparables, d'études empiriques et de conceptualisations pertinentes pour les problèmes à résoudre qui sont la vraie raison de ce déficit. Nous venons de discuter ce phénomène au sujet de la réforme de 1975, du rapport d'experts, du concept général des langues et de la formation des enseignants : une réalisation plus approfondie de l'AC semble être remise en cause par des lacunes théoriques et des manques de savoir-faire.

Notre étude contribuera à l'élaboration des connaissances nécessaires par rapport à un aspect du domaine de l'enseignement/ apprentissage communicatif de L2, à savoir celui de l'articulation entre apprentissage en milieu scolaire et en milieu extrascolaire : dans quelle mesure les savoir-faire interactionnels peuvent-ils être développés dans les différents contextes d'une trajectoire de formation tels qu'ils sont prévus par le concept général? En quoi consiste alors la spécificité des milieux scolaires et extrascolaires quant à la communication et à l'apprentissage de L2 ? A partir de nombreuses expériences pratiques nous pensons en effet – et c'est là l'hypothèse centrale de cette étude – que les contextes de communication et d'apprentissage en classe et pendant un échange sont complémentaires.

Dans le cadre d'une clarification de l'approche communicative et d'une mise en valeur des différents enjeux de l'enseignement/ apprentissage d'une L2, la pédagogie des échanges peut apparaître comme un élément complémentaire nécessaire à l'enseignement scolaire, surtout en vue de la réalisation des objectifs éducatifs qui dépassent la dimension linguistique. Cette prise en considération explicite des enjeux culturels, sociaux et discursifs et l'intégration des contextes extra-scolaires dans la réflexion didactique permettra en même temps une redéfinition et une appréciation différenciée du rôle spécifique des contextes scolaires pour l'apprentissage d'une L2.

Une connaissance plus approfondie de l'état actuel de la pédagogie des échanges nous permettra de mieux situer cette pratique éducative innovatrice dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères par rapport à l'AC. C'est ce que nous nous proposons pour le chapitre II.

CHAPITRE II

La pédagogie des échanges

CHAPITRE II
Pédagogie des échanges

2.0. Introduction

Les systèmes éducatifs sont confrontés aux grandes tâches pédagogiques du 21e siècle : les évolutions socio-économique, politique et technologique globales sont accompagnées de changements démographiques, sociaux et culturels fondamentaux. Plus que d'autres domaines du système éducatif, l'enseignement des langues étrangères est directement atteint par ces changements. Il doit être réadapté aux besoins d'une société qui est marquée par la mobilité (choisie ou imposée, géographique, professionnelle ou intellectuelle) et dont les membres sont obligés d'élargir leurs capacités de communication par-delà les frontières nationales, culturelles et linguistiques. Ainsi, l'enseignement de L2 devrait préparer à une vie dans une société plurilingue et multiculturelle et à l'utilisation de la L2 dans des situations réelles de communication à l'extérieur de la classe.

C'est depuis une vingtaine d'années que, sous le patronage de la CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique), l'enseignement des L2 en Suisse subit des réformes allant dans ce sens[1] (cf. plus haut). Au niveau des objectifs d'enseignement, la réforme a porté surtout sur trois points :

a) mettre l'accent plus sur la compétence orale que sur la compétence écrite
b) préparer les apprenants à des contacts avec des francophones plutôt que d'enseigner la littérature
c) privilégier la compétence communicative par rapport à la seule compétence grammaticale.

En face du constat des obstacles que rencontre l'enseignement communicatif du français L2 dans les classes, les résultats des échanges éducatifs font apparaître cette nouvelle forme pédagogique comme complément nécessaire dans le cadre d'un renouvellement général de l'enseignement du FL2 en Suisse.

La spécificité d'un échange réside, entre autres, dans le fait que le participant possède, grâce au contexte social, une identité/ fonction d'acteur qui lui permet de participer « de l'intérieur » à certains réseaux de la communauté d'accueil. Il développe ses compétences langagières dans un cadre d'activités sociales où le verbal n'est qu'un outil de communication parmi d'autres. L'apprentissage de la langue se fait par son utilisation et en

---

[1] Pour une évaluation générale de la réforme voir le dossier n° 20/ 1992 de la CDIP.

relation avec d'autres apprentissages (sociaux/ professionnels/ culturels). L'apprenant arrive de mieux en mieux à exploiter ses moyens communicatifs. On peut donc émettre l'hypothèse que dans le cadre d'un échange, les différentes sous-compétences de communication sont activées et construites par l'apprenant dans le cadre d'expériences personnelles, orientées à leur tour vers un projet social qui dépasse le but d'un apprentissage purement linguistique. Si l'on définit, suite à Vygotsky et Galpérine, l'apprentissage comme « l'intériorisation successive d'actions extérieures », les échanges semblent représenter une ressource extraordinaire d'expériences d'apprentissage et un cadre particulièrement apte à déclencher le développement des compétences requises par le projet pédagogique de notre société actuelle et future.

Si l'on prend ces considérations au sérieux, on ne peut pas se contenter du simple constat d'un succès « deus ex machina » des échanges interculturels. Il faudrait plutôt se demander grâce à quels facteurs extérieurs et intérieurs l'acquisition de certaines compétences est favorisée lors d'un échange, afin de pouvoir en tirer des conclusions plus générales pour l'enseignement de L2 dans ce domaine. Cela nécessite des connaissances approfondies sur les situations de communication et les activités langagières réalisées lors d'un échange. Notre étude fait un premier pas dans cette direction en se proposant de développer des hypothèses par rapport aux questions suivantes :

- Comment les apprentis « se débrouillent-ils » pour communiquer dans un contexte socio-culturel et langagier nouveau ?
- Comment certaines capacités langagières (et sociales) évoluent-elles sous l'influence d'un échange ?
- Quelles sont les attitudes et représentations (par rapport à son propre groupe et par rapport à l'autre communauté culturelle, par rapport à l'échange, etc.) avant et après l'échange ?
- Comment mieux préparer les apprentis/ apprenants à un échange interculturel ?
- Comment tirer davantage profit d'un tel échange pour l'enseignement en classe de langue ?
- Comment, en fait, articuler l'enseignement scolaire de L2 avec les pratiques des échanges dans le cadre d'une pédagogie des échanges ?

Nous allons d'abord faire le point sur des savoirs développés et utilisés dans les divers domaines de la pratique des échanges, ce qui nous permettra d'esquisser un premier cadre de référence à notre propre démarche.

2.1. Qu'est-ce qu'une pédagogie des échanges ?

Malgré un grand nombre d'expériences pratiques, le domaine de la pédagogie des échanges (désormais PdE) reste un espace pédagogique peu institutionnalisé, peu catégorisé, peu systématisé – un espace en construction :

> « L'échange représente une expérience éducative qui rompt avec la rigidité du cadre institutionnel centralisé et de ses contraintes. Il introduit le mouvement et la négociation entre exigences multiples et diverses. » (Alix, Ehrhardt, Heitz *et al.* 1993, 18)

> « Contrairement aux pédagogies que l'on pourrait nommer « intrascolaires », l'échange ne s'exerce pas dans un champ institutionnel clairement délimité (...) ni dans un lieu lui-même prédéfini et facilement cernable, la classe. (...). L'échange ne se situe donc pas dans la logique « naturelle » des institutions et « dérange » le fonctionnement normal d'un établissement scolaire. D'où les obstacles qu'il rencontre le plus souvent. »(Alix, Ehrhardt, Heitz *et al.* 1993, 18)

Ce caractère indéterminé et dynamique représente certes un potentiel innovateur considérable pour les systèmes éducatifs, mais il représente aussi quelques obstacles importants pour un développement à grande échelle de la PdE. Premièrement parce qu'il « dérange » le fonctionnement normal de l'école, deuxièmement parce qu'il ne favorise pas la mise sur pied d'une formation des enseignants faute de définitions et de modèles de référence clairs, et troisièmement parce qu'il ne contribue pas au développement de formes d'évaluation adaptées aux véritables enjeux des échanges, condition nécessaire pour une véritable intégration dans le système éducatif.

L'état actuel de la PdE permet et nécessite un pas en avant, dans sa construction, dans sa systématisation et dans son institutionnalisation. Il le permet grâce aux riches expériences pratiques déjà faites, qui sont disponibles pour l'analyse et l'évaluation. Il le nécessite parce que l'ère des pionniers touche à sa fin et bon nombre de programmes d'échanges sont actuellement remis en question. Aux yeux des autorités éducativo-politiques, le seul fait de réaliser des échanges ne suffit plus aujourd'hui pour justifier les dépenses supplémentaires en argent, temps et efforts. Et même certains activistes de longue date en PdE se déclarent parfois fatigués d'une démarche qui leur semble « un peu tourner en rond ». Il est donc grand temps de mettre au clair les vrais enjeux, possibilités et limites de la PdE afin de mettre en valeur ses potentiels spécifiques tout en l'intégrant dans une pédagogie des langues et des cultures plus générale. Aussi longtemps que ses potentiels acquisitionnels spécifiques ne seront pas mieux décrits, expliqués et évalués, la PdE restera un avatar du système éducatif.

2.2. Première définition approximative

Nous venons de dire la difficulté de définir de manière simple la PdE. Aussi la présente étude se voit-elle comme une contribution à sa description plus détaillée. Pour une première définition approximative, nous recourons à la définition que proposent Alix, Ehrhardt, Heitz *et al.* :

> « La pédagogie des échanges scolaires est une pédagogie de la rencontre de ressortissants de deux (ou de plusieurs) systèmes éducatifs ayant chacun ses propres valeurs, ses propres fins et ses propres modes de fonctionnement, dans le but de créer un espace pédagogique nouveau, pluriréférentiel, où, à travers une mise en relation de systèmes uniréférentiels, les acteurs apprennent à agir adéquatement en développant les facultés de la négociation, de l'interaction et de la coopération dans un esprit de parité

et de réciprocité. La didactique, ou méthodologie des échanges scolaires fournit aux acteurs les instruments appropriés et indispensables à la réalisation de ce nouvel espace pédagogique pluriréférentiel. » (Alix *et al.* 1993, 19)

Retenons de cette définition provisoire trois éléments pour notre démarche :

a) l'aspect pluriréférentiel du nouvel espace pédagogique nécessite une attention particulière pour les enjeux concernant l'intercompréhension entre ses différents acteurs
b) la PdE apparaît comme un espace d'apprentissage pour tous ses acteurs (autant pour les enseignants/ formateurs que pour les élèves/ apprenants)
c) les facultés qui peuvent être particulièrement requises dans les échanges sont la négociation, l'interaction et la coopération.

2.3. Les enjeux éducatifs

Dans une des études réalisées dans le cadre d'un atelier didactique à l'Université de Bâle, nous avons recueilli, auprès de 5 enseignants et de 6 anciens élèves ayant participé à des échanges, des réponses à la question : « Qu'est-ce qu'on apprend pendant un échange scolaire ? ». Les résultats de cette petite enquête nous permettent un premier regard sur les enjeux éducatifs tels qu'ils sont perçus et pensés par les acteurs des échanges.

Pour les enseignants comme pour les anciens élèves, le profit d'un échange se définit à travers ses aspects culturels, sociaux, langagiers et motivationnels.

2.3.1. Aspects culturels

- La participation à la vie quotidienne d'une autre famille est considérée comme la meilleure forme d'accès à une autre culture et une autre région.
- Les visites, rencontres et excursions créent des occasions pour mieux connaître l'autre région linguistique.
- L'expérience d'un autre système éducatif et de sa culture scolaire a déclenché chez beaucoup d'élèves un fort effet de miroir : ils ont commencé à réfléchir sur leur propre culture scolaire.
- Certains ont ressenti pour la première fois ce que veut dire vivre l'« altérité » ; la prise de conscience des différences/ similitudes et des singularités favorise donc une réflexion approfondie sur sa propre identité culturelle.

2.3.2. Aspects sociaux

- La participation à un échange peut engendrer un véritable « coup de socialisation » : après l'expérience les participants sont jugés/ se jugent plus responsables, plus indépendants, plus sociables, plus adultes.

- Les relations à l'intérieur des classes et entre classes et enseignants-accompagnants semblent également profiter des expériences inhabituelles qui se vivent dans le cadre d'un échange.

C'est surtout dans la vie de famille que le développement des facultés d'adaptation à autrui, de négociation et d'interaction semble particulièrement favorisé.

2.3.3. Aspects langagiers

- Le plus grand profit pour la L2 semble concerner la facilité d'expression, la compréhension orale, le parler quotidien et, surtout, le gain d'assurance à s'exprimer. Les élèves apprennent à s'exprimer simplement avec ce qu'ils possèdent comme moyens langagiers. Ils se sentent moins bloqués, ils prennent conscience qu'ils peuvent utiliser ce qu'ils ont appris à l'école, ils prennent confiance en leurs capacités linguistiques et s'identifient de plus en plus avec « leur » français : ils commencent à « habiter » le français.
- En général, les participants avaient espéré apprendre plus au niveau des compétences grammaticales. Les enseignants eux-mêmes pensent que les élèves parlent mieux après l'échange, mais faute de résultats clairs au niveau de la grammaticalité, ils expriment une certaine difficulté à évaluer le véritable effet des échanges sur les compétences langagières des élèves.
- Certains enseignants observent même plus de fautes grammaticales dans le parler des élèves après un échange ! Constat surprenant mais qui s'expliquerait par la remarque de plusieurs élèves qui disent qu'ils parlaient beaucoup plus librement après l'échange justement parce qu'ils se fixaient moins sur toutes les règles à respecter.

2.3.4. Aspects motivationnels

L'effet motivationnel positif d'un échange sur les élèves est considéré par les enseignants comme le résultat le plus important pour l'enseignement. Il semble cependant que cet effet disparaisse assez rapidement sous l'effet de l'enseignement scolaire (!) s'il n'est pas soutenu par un maintien du contact créé pendant l'échange.

Il est plus difficile pour les acteurs impliqués dans les échanges d'expliquer les raisons et les conditions précises des apprentissages constatés ou souhaités dans le cadre des échanges. Même si tout le monde est d'accord que le seul fait de participer à un échange n'implique pas automatiquement le déclenchement des processus d'apprentissage, la question est de savoir quelles sont les conditions précises de ce déclenchement. Une PdE devrait pouvoir donner des réponses à cette question. Elle devrait avoir pour dernier but l'optimisation des conditions d'acquisition dans le cadre des échanges. Ainsi se pose la question : en quoi une PdE se distinguerait-elle d'une simple organisation d'activités d'échange ?

2.4. Délimitation du champ d'une PdE

Une pédagogie des échanges dépasse largement le seul fait d'organiser des activités d'échange ; elle se situe de manière réfléchie entre les domaines scolaires, privés, professionnels et institutionnels et met l'accent sur les dimensions suivantes :

a) la dimension inter-culturelle/-structurelle
b) la dimension communicative et langagière
c) la dimension formative (élèves, enseignants et systèmes éducatifs)
d) la dimension relationnelle
e) la dimension évaluative
f) la dimension organisatrice.

Avant de décrire plus en détail ces différentes dimensions de l'espace d'une PdE, nous allons d'abord circonscrire cet espace pédagogique à l'aide de six questions-clés[2] :

2.4.1. Le « Quoi ? » d'une PdE

Une pédagogie des échanges intègre la pratique des échanges dans un concept pédagogique global (Byram 1992, 177) mettant en relation :

- l'expérience de la langue en tant qu'outil de communication
- l'appréhension de la nature de la langue en tant que phénomène social et culturel
- l'étude des cultures
- la socialisation des apprenants
- le développement de savoirs dans des domaines de connaissances autres que linguistiques ou culturels.

2.4.2. Le « Pourquoi ? » d'une PdE

La PdE vise des processus d'apprentissage complémentaires aux apprentissages scolaires grâce aux expériences faites lors de la rencontre avec des resortissants d'un autre milieu socio-culturel et/ ou lors de l'immersion dans ce milieu. Cet apprentissage est complémentaire et par sa qualité et par sa quantité.

2.4.3. Le « Qui ? » d'une PdE

Les objectifs de la pédagogie des échanges concernent les élèves/ apprentis/ stagiaires, mais également les enseignants, le système éducatif (« *Lernendes System* ») et les parents d'élèves qui sont impliqués.

---

[2] Les informations introduites dans cette partie proviennent d'ouvrages, de la pratique, d'entretiens, d'observations et d'enquêtes réalisées dans le cadre d'échanges entre la Suisse alémanique, la Suisse Romande et la France.

2.4.4. Le « Quand ? » d'une PdE

La PdE met l'apprenant et son parcours individuel de formation plus au centre de ses pratiques que ce n'est le cas dans l'enseignement traditionnel. La PdE se prête donc spécialement bien à une conception longitudinale (« *life long learning* ») du parcours d'apprentissage dans lequel étapes scolaires, échanges de classe, échanges individuels, stages professionnels en région de L2, voyages, vacances et rencontres ne forment qu'un tout. Une question centrale se pose donc : dans quelle mesure l'enseignement en classe et les formes d'échanges institutionnels favorisent-ils et préparent-ils aux expériences d'auto-apprentissage ?

Les échanges ne devraient pas être considérés comme des formes éducatives isolées, mais dans leur complémentarité par rapport à l'enseignement traditionnel. Cette complémentarité devrait être problématisée et exploitée. L'expérience d'un échange n'apparaît sous cet angle que comme la partie visible de l'iceberg d'une pédagogie des échanges : les phases de préparation et d'exploitation après coup apparaissent comme centrales pour le succès d'un échange.

Il sera donc nécessaire d'intégrer la PdE davantage dans un concept global de l'apprentissage des langues (CGL) afin de tirer le plus de profit possible de l'articulation entre les différentes étapes et formes d'apprentissage au cours d'une vie. L'optimisation de parcours de formation de plus en plus spécifés sera alors possible (cf. Porcher 1992 ; Porquier 1994 ; Coste, Moore & Zarate 1997 ; CDIP 1998).

2.4.5. Le « Où ? » d'une PdE

> « L'idée de pédagogie des échanges renvoie à la volonté de relier des personnes, des objets, des structures à l'origine séparés. La rencontre entre ces éléments étrangers l'un à l'autre implique l'élaboration de nouveaux lieux, différents de ceux dans lesquels ils évoluent ordinairement : lieu physique concret de la rencontre, lieu abstrait de la communication au travers d'une liaison médiatique, espace éducatif relié à l'institution de départ sans pour autant se réduire à elle. » (Alix & Bertrand 1994, 4)

Au centre de la PdE se trouve l'idée d'une rencontre avec l'autre : l'expérience de l'altérité (accompagnée de phénomènes tels la dissonance cognitive, l'intercompréhension mise en question et autres) devrait être exploitée à des fins éducatives et formatives. L'expérience de cette rencontre avec l'autre peut être située de diverses manières. Les distinctions les plus pertinentes concernent :

- les lieux géographiques de la rencontre
- les lieux sociaux de la rencontre
- les lieux d'apprentissage
- l'organisation dans le temps
- les liens entre lieux et langues impliqués.

Un potentiel considérable, assez peu exploité, réside dans la mise en relation entre les différents lieux d'apprentissage. La complémentarité entre espaces scolaires et extrascolaires pourrait ainsi être abordée en termes de formes de communication et

d'apprentissage complémentaires. Trop souvent l'expérience de l'échange reste cependant encore isolée du reste de l'enseignement.

2.4.6. Le « Comment ? » d'une PdE

Considérant la richesse des formes d'échanges possibles et tenant compte des multiples facteurs extérieurs qui influencent le déroulement d'un échange, toute recette simple pour une méthodologie à suivre doit être exclue. Il s'agit plutôt de développer pour chaque cadre concret et par rapport à des objectifs précis des méthodologies adaptées. Il sera pourtant souhaitable d'élaborer, à partir des diverses expériences faites et à travers les méthodologies expérimentées, des principes plus généraux. Des premiers pas dans ce sens ont déjà été faits. Selon l'ouvrage collectif cité plus haut, la méthodologie d'une PdE peut se baser sur trois principes :

2.4.6.1. Le principe de l'altérité

La réalisation d'un échange dans une perspective éducative vise un objectif ambitieux :

- une attitude positive envers le contact avec l'Autre, une disponibilité pour ce type de communication
- une meilleure compréhension de l'Autre, une ouverture à sa culture
- une meilleure compréhension de soi et de l'autre, la capacité de surmonter des préjugés et de remettre en cause son propre système de valeurs
- un perfectionnement des connaissances et capacités linguistiques et culturelles.

2.4.6.2. Le principe de la réciprocité

D'une part, ce principe permet la réalisation pratique d'un échange, d'autre part il s'applique à des activités pédagogiques proprement dites, en particulier dans l'interaction « en tandem » ou « en binôme », formes d'interaction sous l'influence d'un contrat de collaboration adapté aux possibilités et aux besoins des participants à un échange.

2.4.6.3. Le principe du « faire ensemble »

> « L'activité commune est considérée à juste titre comme une médiation facilitante entre des personnes qui ne se connaissent pas et ne parlent pas la même langue. Ceci peut expliquer, entre autres, le rôle-clé que joue le programme d'activités dans la rencontre. Celui-ci assume une fonction différente du programme d'enseignement de la classe. Il (...) est un objet de médiation au service de ce qui est l'objectif fondamental de la rencontre : communiquer, se connaître, établir des liens. » (Alix, Ehrhardt, Heitz *et al.* 1993, 20)

Cette première délimitation montre bien la complexité du champ de la PdE : des enjeux d'ordre psychologique, sociologique, pédagogique, logistique et autres sont continuellement imbriqués les uns dans les autres et s'influencent mutuellement. Un modèle plus dynamique et transversal nous permettra de mieux comprendre les différentes dimensions qui se combinent et se superposent dans le domaine de la PdE. Mais avant de passer à cette description plus détaillée, un résumé sous forme de questions de ce qui

précède nous permettra d'établir un questionnaire qui pourra servir de base au développement de nos questions de recherche proprement dites :

- Dans quelle mesure l'expérience d'un échange permet un usage de la langue comme outil de communication autre qu'en classe ? Pourquoi ?
- Quel est l'effet de l'expérience d'un échange sur l'appréhension de la nature de la langue, sur l'apprentissage culturel et sur la socialisation ? Quel rôle y joue la construction de savoirs autres que linguistiques ou culturels ?
- Quelle est la véritable complémentarité entre l'apprentissage de L2 en milieu scolaire et extrascolaire ? Par rapport à la quantité et par rapport à la qualité ?
- Quels sont les rôles des autres acteurs d'un échange (enseignants, formateurs, parents, etc.) ? Quel peut être leur apprentissage ?
- A quel moment d'un parcours de formation un échange semble spécialement propice ?
- Quels sont les enjeux spécifiques des différents types d'échanges ? Comment choisir un type d'échange et selon quels critères ?
- Quels sont les lieux sociaux et les lieux d'apprentissage spécifiques ?
- Pourquoi le travail en tandem/ binôme et le faire-ensemble dans des activités à thèmes sont considérés comme étant spécialement propices à l'apprentissage ?

Ce questionnaire sera désormais complété par des informations supplémentaires concernant les dimensions qui nous semblent pertinentes pour une description plus précise d'une PdE. Il s'agit des dimensions suivantes : dimension interculturelle/ -structurelle, langagière/ communicative, formative, relationnelle, évaluative et organisatrice.

2.5. Les dimensions de la PdE

2.5.1. La dimension inter-culturelle/ -structurelle

La pédagogie des échanges vise – à travers ses différentes activités – l'apprentissage social, culturel et langagier (et éventuellement professionnel) des participants. Cet apprentissage est le résultat d'une expérience forte, à savoir celle d'être obligé de se débrouiller dans un entourage social, culturel et langagier étranger dans lequel ses propres savoirs et savoir-faire, son propre système de normes sont mis en cause (cf. Lüdi & Py 1995). Cette dissonnance cognitive (Baumgratz-Gangl 1993) peut être ressentie de manière plus[3] ou moins menaçante et peut aboutir soit au développement de nouveaux savoir-faire et savoirs, soit au refus total de s'adapter à l'entourage inconnu (ce processus peut également s'étaler dans le temps et apparaître comme un processus continu d'ajustement interculturel à l'aide d'équivalences fonctionnelles (Baumgratz-Gangl 1993, 98 ; cf. également le modèle de

[3] On parlerait alors d'un choc culturel.

Grove & Torbjörn 1985[4]). Parallèlement au processus d'adaptation/ d'apprentissage interculturel, les participants semblent développer d'importantes activités métalangagières et métaculturelles (Saudan 1987).

Dans le cadre des échanges scolaires et professionnels, l'expérience de la différence s'articule particulièrement, chez les enseignants autant que chez les élèves, autour des structures et formes institutionnelles (l'école, l'entreprise). Les valeurs et normes des institutions étant le plus souvent intériorisées par leurs représentants et leur apparaissant ainsi comme « naturelles », les chocs culturels se font souvent au niveau de cette dimension inter-structurelle.

> « L'échange constitue un risque. Il est doté d'un fort pouvoir déstabilisateur, tant au niveau psychologique qu'institutionnel ou pédagogique. Les rencontres qui se réclament de la pédagogie des échanges interrogent l'institution éducative dans son fonctionnement et conduisent à remettre en cause d'une part les modèles pédagogiques nationaux fondés sur la transmission d'un savoir canonisé, d'autre part le rôle des différentes instances sociales dans le projet éducatif. L'introduction d'une telle pédagogie, dotée d'outils propres et fiables, entraîne une critique implicite des échanges traditionnels. » (Alix & Bertrand 1994, 6)

Les enjeux de cette dimension ont été discutés dans le cadre de la pédagogie interculturelle. Des modèles (comme celui de Grove & Torbjörn 1985) essaient de rendre compte des différentes étapes du processus d'ajustement/ d'apprentissage interculturel dans le temps.

D'un point de vue plus discursif et interactionnel, plusieurs questions se posent quant à la dimension interculturelle/ -structurelle :

- Dans quelle mesure les ajustements interculturels sont-ils reliés aux expériences socio-discursives ?
- Quel rôle y joue le langage ?
- Comment peut-on préparer, soutenir, développer ces processus ?
- Dans quelle mesure les activités « méta- » ont-elles une influence sur les ajustements/ apprentissages interculturels ?
- Dans quelle mesure les différences interstructurelles sont-elles verbalisées et discutées ?

2.5.2. La dimension communicative et langagière

Deux positions s'opposent par rapport à cette dimension : pour quelques-uns, les échanges et surtout les séjours en région de L2 représentent des formes d'apprentissage intensif de L2. Pour d'autres, l'apprentissage social et culturel prime largement sur l'enjeu purement linguistique.

---

[4] L'expérience d'un échange pourrait être abordée également comme une forme réactualisée d'un rite de passage et d'initiation situés entre l'enfance/ l'adolescence et l'âge adulte.

Les deux points de vue peuvent être différenciés d'après les arguments suivants :

- Les enjeux dépendent beaucoup du type et de la durée du stage/ échange.
- Les enjeux langagiers sont multiples et ne peuvent être réduits aux seuls enjeux grammaticaux.
- Les enjeux langagiers et culturels sont en interrelation ? Que sait-on plus en détail sur la dimension langagière d'un échange ?

A partir de multiples expériences pratiques et d'un travail systématique d'observation et d'évaluation, Salvadori (1994) fait le point sur la dimension langagière dans les échanges[5] : à partir de ses observations personnelles[6] et des témoignages de participants, elle définit les difficultés et les besoins les plus marquants des apprenants dans le cadre d'un échange. Elle propose ensuite des formes d'enseignement qui pourront aider les apprenants à mieux se préparer à un échange.

Selon l'auteure, les différentes activités langagières qui posent problème et qui peuvent être considérées comme les vrais besoins des participants à un échange se laissent regrouper selon les rôles que les participants jouent dans les situations de communication caractéristiques de l'échange : la compréhension, la production, les interactions avec des pairs, les activités « méta- » et les formes d'autonomisation de l'élève dans le domaine linguistique :

a) La compréhension

L'activité de compréhension des élèves dans un échange semble être marquée souvent par la peur : peur de ne pas comprendre les mots dits, de ne pas réagir de manière adaptée, et surtout de ne pas comprendre le(s) sens de ce qui est dit :

> « peur de devenir l'objet du discours d'autrui, peur de voir niés les repères familiers et rassurants du contexte linguistique et culturel habituel. Le jeune étranger se rend compte que, pour comprendre les messages des natifs, il faut pouvoir déchiffrer leurs comportements communicatifs, repérer les normes d'emploi qu'ils partagent, décoder les implicites culturels, s'orienter dans la variété des registres. Il découvre que, dans ses interactions avec eux, les rapports de force lui sont largement défavorables.(...). Dans ce contexte, tout mot d'esprit, tout jeu verbal, visant souvent à créer la complicité dans le groupe et à détendre l'atmosphère de malaise, est perçu par le non-natif comme un danger. » (Salvadori 1994, 128)

b) La production

Pour que le non-natif arrive à parler de manière satisfaisante dans un milieu de L2, il lui faudra tout d'abord se libérer de la peur de « la faute ». L'emploi « déculpabilisé » du code linguistique peut faire l'objet d'un entrainement en classe :

---

[5] Signalons que l'article de Salvadori est le seul à traiter directement la dimension langagière dans ce numéro spécial de *Le français dans le monde* au sujet de la pédagogie des échanges.

[6] Malheureusement l'auteure ne renvoie pas à des ouvrages consultables, mais ne fait que mentionner ses diverses démarches dans le cadre de projets européens.

> « Première étape de ce processus de libération de la parole : dépénaliser les erreurs et les expliquer par les règles provisoires du système d'interlangue de l'apprenant. La seconde consistera à lancer ce dernier dans une série d'exercices dits « d'approximisation », qui vont le rassurer sur ses possibilités de communiquer malgré le faible bagage linguistique dont il dispose.(...) Dernière étape : préparer le jeune à l'interaction (...) avec le natif, et lui fournir les moyens de trouver des stratégies discursives permettant de garder la parole, de faire passer, malgré la pauvreté des moyens linguistiques, son point de vue. Enseigner à faire appel à la collaboration de l'autre et à sa complicité dans la recherche commune du bon encodage du message. Ce sont des stratégies compensatrices qui vont permettre à l'apprenant de vivre sa situation d'infériorité linguistique et psychologique comme une occasion d'affiner ses ressources et ses capacités communicatives. » (Salvadori 1994, 130)

c) L'interaction avec des pairs

L'interaction avec le groupe des pairs suscite chez l'élève à l'étranger une autre catégorie de besoins expressifs :

> « On a souvent observé que les jeunes parlent entre eux en utilisant un lexique très réduit, qu'ils s'expriment par un nombre figé et limité d'idiomatismes. C'est le recours à ce jargon et à ses fonctions communicatives (phatiques plutôt que porteuses d'une véritable charge informationnelle) qui marque l'appartenance au groupe des pairs. Une certaine manière de parler, de s'apostropher, de se disputer, un certain nombre de mots « agressifs » et parfois même grossiers créent la cohésion et la reconnaissance. » (Salvadori 1994, 130)

d) Les activités « méta- »

Selon l'auteure,

> « les observations/découvertes les plus significatives dans les témoignages analysés se situent au niveau du « méta » (linguistique et communicatif). (...) Le professeur accompagnateur constate avec étonnement que tous les contenus d'un cursus d'éducation linguistique deviennent dans l'échange expérience vécue et sujet d'intérêt. Pour valoriser ces découvertes, il peut soit entraîner ses élèves à l'auto-observation et à l'analyse réflexive (l'analyse de leur propre processus d'apprentissage), soit travailler plus tard sur les questionnements que l'expérience du contexte linguistique étranger a suscités. » (Salvadori 1994, 132)

e) L'autonomisation de l'apprenant

> « L'échange offre à l'élève l'opportunité de la pratiquer dans le domaine linguistique à un double niveau :
>
> - d'un côté, le jeune en échange est le seul responsable et organisateur de ses acquis. Il est obligé d'apprendre à communiquer pour survivre (matériellement et psychologiquement) et il doit trouver tout seul les stratégies adéquates pour s'approprier les moyens nécessaires (linguistiques et autres) ;
> - d'autre part, dans sa situation scolaire d'apprenant, il pourra disposer d'une préparation disciplinaire finalisée, dont les objectifs sont tous définis et négociés avec lui et où les résultats seront vérifiés directement au cours d'une expérience concrète. Ainsi, l'échange offre-t-il le contexte idéal pour la réalisation de la notion de « contrat » en pédagogie. » (Salvadori 1994, 132)

Les expériences dans le cadre d'un échange semblent donc solliciter et favoriser exactement le développement des compétences langagières visées par l'approche communicative. Salvadori donne d'ailleurs des exemples concrets quant à la manière dont

l'enseignant de L2 peut utiliser la classe de langue pour préparer les élèves aux expériences (d'ordre linguistique et culturel) sur le terrain.

> « La didactique des langues étrangères voit (...) s'ouvrir de nouvelles perspectives, intégrant la problématique de l'enseignement de la civilisation tout en la dépassant. La remise en question de l'espace-classe, lieu refermé sur lui-même, la préparation d'une rencontre authentique où la langue étrangère sera utilisée pour de vrai, l'expérience extraordinairement complexe du voyage, du dépaysement et de la découverte, la confrontation avec l'autre et ses inévitables menaces pour l'identité, sont autant de dimensions qui préfigurent un apprentissage à la fois partiel et pluridimensionnel de la langue et de la culture (...). » (Alix & Bertrand 1994, 7)

Il est d'autant plus surprenant de constater que la didactique de L2 (et surtout celle d'inspiration communicative) n'a pas, à ce jour, développé une véritable méthodologie élargie, intégrant systématiquement les aspects extrascolaires dans son concept méthodologico-didactique. Une des seules tentatives allant dans ce sens est représentée par le travail de Coste, Moore & Zarate (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.

Rarissimes sont également les méthodes de langue/ les manuels qui intègrent la PdE dans leur démarche[7].

Les ouvrages visant le développement des compétences interculturelles sont plus nombreux, mais négligent en grande partie les enjeux plus particulièrement langagiers et discursifs[8].

En conclusion, on peut dire que le rôle du langagier dans la PdE est problématique : d'une part, il est surestimé et utilisé pour convaincre les décideurs de promotionner les échanges, d'autre part les véritables enjeux langagiers spécifiques d'un échange ne sont pas vraiment pris en compte. Le potentiel langagier d'une PdE reste à définir.

2.5.3. La dimension formative

Qu'apprend-on dans un échange ? Qui apprend ? Sous quelles conditions ?

> « La formation à l'échange concerne les adultes tout autant que les jeunes et pas seulement les enseignants, si l'on veut que l'ouverture des systèmes - et partant, des sociétés- se fasse sur des bases solides. La qualité des expériences déjà réalisées témoigne des ressources dont on dispose pour mettre en place cette formation. » (Alix & Bertrand 1994, 7)

Les enseignants sont les acteurs centraux de la pédagogie des échanges. Une formation adaptée aux multiples fonctions et compétences nouvelles qu'une participation active à la PdE implique est nécessaire.

---

7 A signaler ici pour le contexte suisse les matériaux développés par Echange des jeunes de la Fondation *ch* et par Grosjean 1995.

8 Cf. par exemple Abdallah-Pretceille 1990 ; Haumersen & Liebe 1990 ; *Organiser des échanges éducatifs*, Hachette 1993 ; Apeltauer (Ed.) 1994 ; Döring (Ed.) 1985 ; Oehring *et al.* (Ed.) 1992 ; pour une vue d'ensemble cf. Demorgon 1989, Ladmiral & Lipiansky 1989 et Wengler (Ed.) 1995.

Le développement de services d'information et de soutien pédagogique aux enseignants dans le cadre d'une PdE institutionnalisée apparaît également comme une perspective importante.

A ce propos, l'effet entre pratique d'échange et formation des enseignants apparaît comme réciproque : d'une part la réalisation d'un échange représente un effet important de formation pour les enseignants impliqués, de l'autre, la formation des enseignants a un effet important sur la pratique des échanges. La réalisation d'une PdE nécessite et favorise particulièrement le développement de compétences au niveau du système éducatif par rapport à :

- la collaboration à travers les hiérarchies
- l'enseignement en équipe
- la pluridisciplinarité.

Un travail initial important dans ce domaine a été fourni par le conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Des « repères pour la formation des enseignants à la pédagogie des échanges » (Heitz *et al.* 1996) ont été définis.

Ponctuellement, des stages facultatifs de formation ont vu le jour. Pour une grande partie, ces stages se limitent à des journées d'information où sont présentés les différents types d'échanges et les activités qui peuvent s'y dérouler. Habituellement, l'accent est mis sur les aspects organisationnels et interculturels. Les aspects langagiers et/ ou acquisitionnels ne sont souvent pas traités de façon explicite.

2.5.4. La dimension relationnelle

La PdE se situe à l'intersection des domaines scolaires, professionnels, juridiques, politiques, académiques et privés. Les règles de comportement, les systèmes de normes par rapport aux pratiques sociales et discursives de chaque domaine impliqué ne sont donc pas seulement mis en cause par leur confrontation avec des systèmes d'autres régions linguistiques ou d'autres pays, mais également par la confrontation avec d'autres systèmes symboliques, liés à des domaines de la vie publique ou privée habituellement séparés. Les règles de comportement, les rapports entre les acteurs, les contrats de collaboration doivent ainsi être redéfinis, négociés, voire inventés par les acteurs. La réciprocité apparaît comme principe fondamental de référence dans cette négociation.

2.5.5. La dimension évaluative

La PdE ne sera vraiment acceptée dans les systèmes éducatifs qu'à partir du moment où il sera possible de montrer dans quelle mesure les échanges contribuent au développement de certaines compétences mieux que d'autres formes éducatives. De plus, une évaluation adaptée permettra d'améliorer les différentes pratiques de la PdE de manière régulière.

Les formes d'évaluation peuvent porter sur les attitudes et représentations des acteurs ou sur leurs savoirs et savoir-faire et cela avant, pendant et après l'expérience d'un échange.

Ainsi sont développés, de plus en plus nombreux, des questionnaires de tout genre pour savoir de façon plus détaillée comment les participants ont jugé le programme réalisé, leur profit respectif, leurs observations interculturelles, etc.

Beaucoup plus rares sont les évaluations du second type. Un exemple spécialement intéressant dans ce contexte est constitué par l'étude faite par Keel (1997) dans le cadre d'un échange scolaire : l'auteur a analysé les stratégies de communication de plusieurs participants à l'échange avant et après l'expérience d'un échange d'une semaine, avec comme résultat le constat que les capacités stratégiques des apprenants avaient nettement augmenté. Cette étude est cependant une exception. En général, très peu d'évaluations sont réalisées de manière systématique et leurs résultats sont souvent peu exploités et servent surtout à la documentation des activités réalisées par une école.

Le développement de formes d'auto-évaluation représente la plus importante perspective liée à la dimension évaluative. Elles donneront aux apprenants et apprenantes des outils pour diriger et gérer leurs apprentissages dans le cadre de leurs parcours individuels de formation en milieu scolaire et extrascolaire à long terme (« life-long learning »).

Dans ce contexte, le portfolio européen pourrait jouer un rôle primordial en reliant formations scolaires et extrascolaires (cf. sous *www.sprachenportfolio.ch*).

2.5.6. La dimension organisatrice

L'organisation d'un échange dépasse largement le seul côté logistique de l'entreprise et fait partie de la méthodologie d'une PdE. C'est que, en dehors du cadre institutionnel habituel, l'organisation et la réalisation du travail pédagogique, didactique et organisationnel devient une tâche « en plus » à réaliser par tous les acteurs du projet en cours.

La liberté des acteurs peut être considéré ecomme un grand atout de la PdE (comparé aux pédagogies plus « intrascolaires »). La question qui se pose alors est la suivante : comment faire profiter davantage les acteurs de l'ouverture de l'institution éducative à des fins pédagogiques et formatives ?

Les sous-tâches de l'organisation d'un échange sont multiples et peuvent être prises en charge par l'ensemble des participants, ce qui nécessite une négociation des rôles, des responsabilités et des contrats de collaboration entre toutes les personnes impliquées.

Selon les spécialistes, les projets d'échange devraient aboutir au développement de partenariats entre établissements. Car c'est surtout à travers la réflexion sur une collaboration régulière qu'une PdE adaptée à un certain contexte peut se développer.

En conclusion, nous définissons la PdE comme une pédagogie :

- de la rencontre (dimension inter-structurelle/ -culturelle)
- de la coopération/ négociation (dimension communicative/ langagière)
- du changement (dimension formative)
- de la réciprocité (dimension relationnelle)
- de l'autonomie (dimension évaluative)
- du contrat (dimension organisatrice).

Dans ce qui précède, nous avons esquissé une première définition de ce que nous entendons par PdE sous l'angle des pratiques existantes. Ce premier cadre de référence sera maintenant élargi dans deux directions :

a) Nous avons constaté combien le développement d'une PdE est lié à son entourage socioculturel et institutionnel. Il nous reste donc à décrire plus en détail l'état de la PdE dans le contexte suisse (sans oublier d'esquisser son cadre de référence, c'est-à-dire celui qui a été élaboré par le Conseil de l'Europe).

b) Notre définition approximative repose surtout sur des savoirs issus de la pratique. Quels sont, en outre, les travaux scientifiques qui contribuent à l'élaboration du domaine de la PdE ?

2.6. La PdE dans le contexte européen

La pratique des échanges est née des cendres de l'Europe de l'après-guerre et de la volonté politique de créer des liens entre les peuples. C'est tout d'abord l'office franco-allemand pour la jeunesse qui a créé les bases d'une politique des échanges plus systématique. La démarche a pris de l'ampleur au fur et à mesure que l'Europe politique s'est construite (pour une vue d'ensemble, se référer au numéro spécial *Le français dans le monde* : pour une pédagogie des échanges, 1994). En ce qui concerne l'élaboration d'une démarche pédagogique et didactique des échanges, les travaux fournis par le Conseil de l'Europe ont joué un rôle décisif. Toutefois, force est de constater que l'articulation explicite entre les projets visant l'enseignement de L2 et les programmes orientés vers la PdE est restée, pendant très longtemps, inexistante.

2.6.1. La PdE dans le cadre du Projet 12 des Langues Vivantes

Le projet 12 du Conseil de l'Europe « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication » a joué un rôle fondamental dans la réforme de l'enseignement des L2 en Europe et dans le développement de l'approche communicative en général. Réalisé entre 1982 et 1987, il avait comme objectif général « d'offrir à toutes les catégories de la population des Etats membres des moyens accrus d'apprendre à manier les langues des autres Européens de manière à communiquer plus efficacement ». Il a débouché sur des objectifs spécifiques :

> « mettre en oeuvre un programme important de formation des enseignants (...), développer le réseau d'interaction du secteur scolaire et promouvoir d'autres études pour élargir le cadre théorique. Les résultats escomptés devaient être : un renforcement de la coopération européenne ; une contribution à l'amélioration de la formation ; une série de publications, des retombées sur les divers systèmes éducatifs (programme, examens, méthodes). » (Girard & Trim 1988, 91)

Le projet a abouti :

> « En effet, ses travaux (les travaux du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe) dans le domaine des langues vivantes sont désormais largement reconnus et guident les réformes éducatives entreprises dans les pays non-membres, en Europe et sur d'autres continents. » (Girard & Trim 1988, 91)

Les objectifs visés par les différents sous-projets peuvent être directement mis en relation avec les enjeux de la PdE : autonomisation de l'apprenant, motivation par l'expérience avec la L2, développement des compétences communicatives, sociales et culturelles, etc.[9].

Un survol des différentes publications du projet 12 montre que la PdE n'est pratiquement jamais explicitement mentionnée, alors que ses enjeux et ses potentiels sont impliqués dans une grande partie des démarches proposées dans les textes du projet. Les seules traces explicites sur la PdE se trouvent dans les rapports d'experts sur la réalisation pratique des objectifs du projet 12 dans les différents pays :

> « The importance of pupil exchanges has been stressed as a means for better acquisition of communicative and cultural competence. Such exchanges are to be considered as a source for the development of European understanding and solidarity. It would be advisable to invite the Ministries of Education of all European countries to promote pupils' exchanges organised by the schools themselves. » (Bergentoft 1988)

D'une part, les potentiels importants de la PdE par rapport à la réalisation des objectifs du projet 12 sont soulignés, de l'autre, une véritable réflexion explicite sur l'intégration et la didactisation de pratiques des échanges n'apparaît cependant ni dans les publications, ni dans les ateliers thématiques, ni dans les recommandations du rapport final du projet.

2.6.2. Le Réseau des liens et les échanges scolaires

Historiquement, le Réseau, outil créé pour garantir le développement d'une pédagogie des échanges dans les Etats membres, existe depuis 1991. Signalons tout de suite que les liens entre le projet 12 et le Réseau ne sont qu'indirects. En effet, les objectifs du Réseau ne visent pas particulièrement les enjeux linguistiques des échanges, mais favorisent l'orientation vers des enjeux pédagogiques plus globaux, comme le développement de la compétence sociale, la lutte contre la xénophobie, l'usage des moyens électroniques à des fins éducatives, la pédagogie des projets, etc.

Le Réseau a été mis en place par le Conseil de l'Europe en 1991 lors d'une réunion organisée dans le but d'examiner les actions à mener pour développer les liens et les échanges entre les écoles de tous les pays d'Europe. Les participants à cette réunion avaient proposé la création d'un réseau ayant pour mission de soutenir les initiatives du CdE dans

---

[9] Cf. les multiples publications éditées dans le cadre du projet 12, en particulier *La communication dans la classe de langue* par Joe Sheils 1993.

ce domaine. Ils avaient également constitué un groupe de travail restreint chargé de l'élaboration d'un guide sur les liens et les échanges scolaires[10].

Le Réseau devrait offrir à tous les Etats membres une structure de coordination pour le soutien et le développement des liens et échanges scolaires en Europe. En plus, il devrait soutenir les actions de développement des liens et échanges scolaires menées par le Conseil de l'Europe.

Le Réseau a édité un Vade-Mecum pour les échanges. Des groupes de travail ont été créés pour spécifier les activités et les adapter davantage aux besoins précis des participants, notamment la création d'un bulletin d'information et les nouvelles technologies, les projets-pilotes, la recherche de partenaires, les modules de formation. Une réunion autour d'un thème spécifique est organisée annuellement.

Les rapports des différentes réunions depuis 1991 témoignent de la volonté de définir plus en détail les obstacles communs et les besoins des établissements et des enseignants dans la réalisation d'échanges scolaires (avec un accent mis sur la multiplication des contacts avec les nouveaux Etats membres et les nouvelles technologies). A partir de ces constats, des recommandations ont été formulées à plusieurs reprises (cf. p. ex. le Rapport de la conférence de Bialobrzegi 1994, 28f).

Malgré la volonté de vouloir lancer des projets-pilotes, de faire des publications et d'élaborer des modules de formation, les travaux du Réseau semblent cependant rester, jusqu'à présent, limités à un milieu relativement restreint d'administrateurs et de coordinateurs dans les systèmes éducatifs, sans toucher directement les milieux scolaires des pays concernés.

2.6.3. Les Ateliers 18A et 18B « Nouveau Style » : le rôle des liens et des échanges éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes au niveau secondaire – la « pédagogie des échanges »

Se basant sur les résultats du Projet 12, « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication » (1982-1988), et en tenant compte des recommandations de la Conférence Finale de ce projet, le Conseil de Coopération Culturelle (CDCC) a lancé, en janvier 1989, un nouveau programme à moyen terme (1989-96) concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes intitulé « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ».

Pour la mise en oeuvre du nouveau programme, il a été convenu de continuer à utiliser les méthodes de travail du Projet 12, et notamment de poursuivre le programme d'ateliers à participation et animation internationales, avec cependant certaines modifications concernant la cohérence, la continuité et l'applicabilité des résultats.

---

[10] Cf. les rapports des séminaires du Réseau de Brighton 1991, Colle Val d'Elsa 1992, Stavanger 1992, Stockholm 1993, Bialobrzegi 1994, Solothurn 1995, Dubrovnik 1996.

A partir de la prémisse que « La pédagogie des échanges » constitue l'un des thèmes prioritaires du Projet du Conseil de l'Europe « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (Rapport de l'atelier 18B du Conseil de l'Europe, 3), l'atelier 18A à Lillehammer/ Norvège visait les objectifs suivants :

« i. faire le point de la situation concernant le rôle des liens et des échanges éducatifs dans l'apprentissage des langues vivantes (pédagogie des échanges)

ii. présenter et examiner des exemples de pratique réussis

iii. examiner et clarifier le rôle des liens et échanges éducatifs dans l'accomplissement d'objectifs spécifiques de langue/ communication, en particulier la relation entre l'apprentissage des langues et la sensibilisation à la culture

iv. explorer les possibilités offertes par des approches et des démarches pédagogiques différentes dans le domaine des liens et échanges, particulièrement en encourageant l'apprentissage autonome

v. déterminer les besoins et les stratégies qui permettent de faire un usage fructueux des échanges en tant que partie intégrante de la formation linguistique, également à des fins professionnelles

vi. mettre en place des projets et un réseau d'interaction de personnes et d'instituts impliqués dans des travaux de recherche-développement dans ce domaine et présenter les résultats des projets de recherche-développement à l'Atelier 18B, au Portugal » (Rapport de l'atelier 18B du Conseil de l'Europe, 3)

L'atelier 18B à Sesimbra, Portugal, qui devait permettre « aux participants impliqués dans les projets de recherche et de développement de faire le point des travaux menés à bien entre les deux ateliers et d'obtenir ainsi une connaissance plus approfondie des thèmes traités dans le but d'en tirer des conclusions et de présenter des recommandations » (Rapport de l'atelier 18B du Conseil de l'Europe, 3), visait les objectifs suivants :

« i. présenter et évaluer les produits et les résultats du programme de recherche et de développement entrepris depuis l'atelier 18 A

ii. formuler des propositions pour la diffusion des résultats, comprenant par exemple l'utilisation, la distribution, l'échange et d'autres développement des produits

iii. présenter des recommandations concernant le rôle des liens et des échanges éducatifs par rapport à l'apprentissage/ enseignement des langues, notamment en ce qui concerne :

- l'intégration des liens et des échanges éducatifs dans le curriculum
- la didactique et la pédagogie des échanges scolaires
- les échanges scolaires et leur organisation dans une perspective transculturelle
- l'adéquation de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation des chefs d'établissement à ces nouveaux défis» (Rapport de l'atelier 18B du Conseil de l'Europe, 3)

Un rapide survol des projets effectivement réalisés entre l'atelier 18 A et 18 B met en relief un aspect plus général de l'état actuel de la pédagogie des échanges, à savoir la distance entre, d'une part, des objectifs d'action de plus en plus différenciés et témoignant

de la volonté d'intégrer des éléments d'ordre psychologique, sociologique, linguistique et didactique dans la construction d'une PdE ; et, d'autre part, au niveau de la pratique et des activités de formation, une réitération de formes et de contenus liés surtout aux questions d'organisation et de lancement d'activités d'échanges. Une dimension plus scientifique (« recherche ») n'a pas été développée dans les démarches suivies. Les projets réalisés par les groupes de travail concernaient avant tout l'élaboration de matériaux pratiques, de vademecum et de schémas conceptuels pour la formation des enseignants :

- élaboration d'un cahier canevas de l'échange scolaire pour élèves
- rédaction d'un vademecum pour les directions d'établissements scolaires impliqués dans des échanges
- élaboration de modules de formation pour les enseignants (de langue étrangère)
- systématisation des principes et modèles pour la formation des enseignants
- tentative de lancer un projet d'échange de légendes entre des classes
- rédaction d'un vademecum pratique, administratif et organisationnel pour les échanges.

L'élaboration de ces matériaux n'a cependant pas été accompagnée par un concept de valorisation. Ainsi les résultats de deux ateliers impliquant une centaine de personnes risquent de disparaître dans les archives du Conseil de l'Europe.

2.6.4. Perspectives

L'influence des travaux du Conseil de l'Europe sur le renouvellement et l'innovation pédagogique dans le domaine des échanges est capitale, même si l'application et la dissémination de ces innovations reste en grande partie à faire. Selon Mitteregger (1997, 21), cette influence concerne surtout les perspectives suivantes :

- l'introduction des échanges dans les plans d'études des écoles
- le développement de projets d'échange multilatéraux
- l'interdisciplinarité, enseignement par projets
- l'orientation vers des objectifs pédagogiques globaux, notamment les capacités-clés
- l'utilisation des nouveaux médias
- les partenariats d'écoles, les projets à long terme
- le développement de services de soutien et d'accompagnement pour les enseignants
- l'évaluation, la certification, la qualification des participants
- l'accompagnement scientifique des échanges.

Par l'analyse des démarches suivies et des activités réellement réalisées dans le cadre des institutions concernées, nous avons cependant constaté un décalage important entre les objectifs visés et les méthodologies utilisées (impliquant également un certain type de résultats).

Nous observons en effet un manque de continuité et de cohérence dans les démarches choisies, une absence quasi totale de recherches systématiques, des lacunes dans les connaissances de référence (psychologie de l'apprentissage, psycholinguistique, sociologie, analyse de l'interaction, etc.). Les activités réalisées concernent prioritairement le niveau administratif et/ ou organisationnel d'un échange. Une véritable collaboration entre :

a) didacticiens de L2, de L1 et d'autres disciplines,
b) formateurs,
c) enseignants,
d) chercheurs et
e) administrateurs/ décideurs

n'a pas encore pu être mise sur pied.

2.7. L'état actuel de la PdE en Suisse alémanique

La pratique des séjours en région de L2 a une longue tradition en Suisse (cf. Gyr 1992) : autrefois, l'année chez les « welsches » faisait partie intégrante de la formation d'une grande partie des Suisses-alémaniques. Cette expérience jouait un peu le rôle d'un rite de passage et était considérée comme un pas pratiquement indispensable pour la socialisation d'un(e) adolescent(e) vers l'âge adulte. A. J. Racine (1997) a émis l'hypothèse que :

> « depuis que l'apprentissage des langues est devenu une des préoccupations obligatoires de l'école, les rencontres entre voisin-e-s de langues différentes se font de plus en plus rares. » (31)

et que par conséquent :

> « c'est ce fait qui peut expliquer que, parallèlement à l'enseignement obligatoire de la langue 2 à partir de la 4e ou de la 5e classe, il a été développé, au niveau de la Confédération et au niveau des régions, toute une infrastructure pour promouvoir, permettre et pour garantir les échanges scolaires. » (31)

Le développement des échanges proprement dits est directement lié à la réforme des L2 depuis 1975 (cf. chapitre I), et donc à l'introduction de l'approche communicative dans les écoles. En 1990, un concept pédagogique visant le développement d'une PdE commandé par la CDIP de la Suisse du nord-ouest, a été présenté par une commission dirigée par C. Cramatte. Dans ce concept, l'accent a été mis sur certains aspects spécifiques d'une PdE dans le contexte suisse, à savoir :

a) le défi qu'elle représente au niveau de la politique fédérale
b) les besoins et possibilités spécifiques des cantons de la Suisse du nord-ouest, vu son voisinage avec des régions francophones (suisses et françaises)
c) l'importance de l'expérience vécue de ce voisinage au niveau pédagogique
d) le rôle central des échanges dans le cadre de la réforme de L2 dans les cantons concernés.

Suite à ce concept, une commission de pilotage a été créée (sous la direction de A. J. Racine) afin de le concrétiser et de mettre sur pied différents projets d'échanges. Le cadrage institutionnel en faveur d'une PdE a été renforcé depuis par plusieurs décisions et recommandations de la CDIP :

- la création d'une commission régionale spécifique pour la promotion de la PdE dans la Suisse du nord-ouest (RAGA : Regionale Arbeitsgruppe Austausch der NW EDK)
- les recommandations encourageant les échanges d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse du 24 octobre 1985
- les recommandations sur la dimension européenne de l'éducation du 18 février 1993
- la déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse du 2 mars 1995

Grâce à la RAGA et à ch-Echanges des Jeunes, plusieurs projets d'échanges ont été lancés, réalisés et évalués :

- les échanges scolaires franco-suisses (échanges d'enseignants et de classes avec accompagnement pédagogique)
- les échanges scolaires Suisse du nord-ouest/ Suisse romande/ Tessin (échanges d'enseignants et de classes avec accompagnement pédagogique)
- les échanges individuels de vacances pour élèves
- les échanges d'apprentis[11].

Or, malgré ces efforts et les décisions prises au niveau fédéral et régional, le nombre de réalisations effectives d'échanges dans les cantons est assez peu satisfaisant :

> « Peu nombreux sont les cantons qui, depuis 1975, ont voulu inscrire la dimension interculturelle, les rencontres et les échanges dans leurs plans d'études-cadres ou dans leurs programmes d'activités scolaires. Rares sont aussi les manuels de langue (et autres) qui contribuent à ce même ordre d'idées. » (Ehrhardt 1994, 34)

Et malgré une nette augmentation du nombre des participants, on observe relativement peu de réalisations :

> « Si l'on considère par exemple les 350 projets d'échange de classe réalisés en 1995/ 96 dans les écoles suisses, on peut, d'une part, se réjouir du nombre croissant de tels projets, de leur qualité et de leur effet à long terme. D'autre part on doit se poser la question de savoir pourquoi, malgré toutes les déclarations de bonne foi en politique linguistique et en politique nationale et malgré de réelles procédures de soutien, les échanges sous toutes leurs formes restent toujours un phénomène marginal. » (Mitteregger 1997, 19 ; notre traduction)

---

[11] Pour plus de détails sur ces différents types d'échanges, voir la revue *Babylonia*, numéro 3, 1997.

Ehrhard (1994, 32) propose plusieurs hypothèses pour expliquer ce paradoxe :

- L'obstacle de la proximité : les échanges à courte distance ne profitent pas de l'effet d'exotisme des contacts avec les pays lointains.
- L'obstacle numérique : on compte trois quarts de Suisses alémaniques pour un quart de Suisses latins. Une pratique des échanges à grande échelle nécessiterait une ouverture vers d'autres régions-partenaires.
- L'obstacle psychologique : « la barrière des röstis » représente une frontière symbolique qui sépare Romands et Alémaniques sur le plan politique, économique et affectif. Alors que les stéréotypes des Alémaniques au sujet des Romands sont plutôt de connotation positive (savoir-vivre, gentillesse, ouverture d'esprit, charme), l'image des Alémaniques reflète plutôt des aspects négatifs (esprit fermé, absence d'humour et de plaisir, lenteur, lourdeur). Suite à certaines décisions politiques et économiques dominées par les cantons alémaniques, la distance entre Romands et Alémaniques est plutôt en train de se creuser.
- L'obstacle linguistique : la prédominance des dialectes alémaniques sur l'allemand standard (qui est l'allemand appris par les Romands à l'école) confronte Romands et Tessinois avec une langue incompréhensible et mal-aimée qui ne figure dans aucun programme ni manuel scolaires officiels.
- L'obstacle des structures institutionnelles : faute de ministère national, l'éducation relève en très grande partie des compétences cantonales. Une véritable politique nationale des échanges n'est pas possible sous ces conditions, car c'est à chaque canton d'en définir l'urgence et les moyens à y investir.

A quoi nous ajoutons, suite aux observations précédentes, trois autres hypothèses :

- l'absence d'une formation adaptée
- l'absence d'une évaluation adaptée
- le manque de connaissances systématiques sur les échanges.

Résumons : dans le domaine des échanges, il existe un potentiel important en Suisse qui n'est pas exploité. D'une part, pour des raisons d'ordre socio-politique, culturel et administratif ; de l'autre, pour des raisons d'ordre pédagogique, méthodologique et scientifique.

Ainsi, les échanges sont pratiquement absents des plans d'études et une évaluation adaptée des apprentissages lors d'un échange est loin d'être disponible. Les échanges sont également absents de la formation initiale, et des manuels. A quoi s'ajoute le manque d'une didactique adaptée et d'un soutien efficace des enseignants pendant la réalisation d'un échange. Aussi les échanges restent une pratique en marge et leur méthodologie n'évolue pas dans le sens d'une véritable PdE, mais risque de continuer à « tourner en rond ».

Le tour d'horizon que nous avons effectué dans le domaine des pratiques existantes d'échange en Suisse nous a permis de dresser un bilan des principales questions qui se posent actuellement dans le cadre de la construction d'une PdE. Elles renvoient en grande

partie aux exigences que A. J. Racine formule en vue d'un élargissement des pratiques d'échange, à savoir :

- « rendre obligatoires les échanges au primaire, au secondaire I et secondaire II
- proposer des offres variées pour des stages extrascolaires dans les régions voisines
- créer des possibilités institutionnelles pour des stages scolaires de longue durée
- renforcer les échanges pour les apprentis
- rendre obligatoires des stages d'une demi-année dans une ou deux régions linguistiques pour les futurs enseignants
- offrir des stages de formation en pédagogie des échanges dans les centres de formation continue pour le corps enseignant
- promouvoir les échanges d'enseignants à tous les niveaux et le renforcement des expériences bilingues et de l'enseignement par immersion
- offrir des possibilités de rencontre et d'échange pour adultes
- créer des émissions bilingues dans les médias électroniques. » (Racine 1997, 34)

2.8. PdE et recherche

La PdE nécessite une recherche appropriée et adaptée à ses questions spécifiques, c'est-à-dire une approche pluridisciplinaire dans laquelle chercheurs et praticiens collaborent étroitement. Ce besoin urgent de recherches appropriées s'explique par plusieurs raisons :

- Les échanges sont une pratique de plus en plus fréquente : la mobilité transnationale est devenue un aspect important de la formation. Les échanges et stages linguistiques font partie de la formation sans y être vraiment intégrés. De riches expériences sont susceptibles d'être exploitées pour faire évoluer ces types de formation. Il ne faut ni toujours refaire les mêmes fautes, ni réinventer à chaque fois la roue. Des recherches permettront de faire un état des lieux.
- L'enjeu économique : n'importe qui peut proposer aujourd'hui n'importe quel type de stage ou d'échange à n'importe quel prix : des critères de qualification font défaut. Leur définition nécessite des bases systématiques de connaissances.
- Le danger de la régression : sans connaître les vrais enjeux socio-cognitifs d'un échange, il reste difficile de développer des stratégies d'optimisation en cas d'échec. Résultat : bon nombre de programmes d'échange existants sont aujourd'hui remis en question :

> « Dans la plupart des cas, le terrain des échanges appartient encore aux autodidactes. Et déjà, les pionniers de la première heure commencent à se lasser, faute d'appui solide et d'encadrement efficace. La pédagogie des échanges devrait rapidement combler ce vide. » (Ehrhard 1994, 34)

- L'intégration de la PdE dans les plans d'étude nécessitera impérativement une meilleure connaissance sur ce qui se passe réellement dans les expériences vécues d'un échange : quels sont les potentiels acquisitionnels spécifiques ? Comment les articuler avec ce qui se passe en classe ? Comment les exploiter encore mieux ?
- Le développement de formes d'évaluation adaptées en PdE dépendront directement d'une meilleure connaissance des liens entre expériences exolingues pendant un échange et processus d'apprentissage : que peut-on apprendre sous quelles conditions ?
- Une formation efficace des enseignants à la PdE a besoin de connaissances systématiques (modèles, théories) et pourrait se faire sous forme de formation-recherche durant la réalisation d'un projet d'échange accompagné par un enseignant-chercheur.
- Du côté de l'enseignement scolaire, une recherche plus importante en PdE pourrait être également utile : c'est que l'approche communicative remise en question depuis un certain temps en didactique des L2 peut être redéfinie à la lumière des connaissances sur les processus acquisitionnels dans le cadre des communications exolingues extrascolaires.

Le développement de la PdE et surtout sa plus grande acceptabilité institutionnelle semblent donc dépendre en grande partie du développement de ses fondations scientifiques.

Or que peut-on dire actuellement de ces fondations ?

2.8.1. Etat de la recherche en PdE

Un survol des textes issus du domaine de la PdE depuis le début des années 80 nous permet de faire les constats suivants :

- Il y a peu de recherches ou de travaux d'ordre scientifique[12] dans le domaine de la PdE : la PdE n'est pas encore considérée comme un véritable objet d'investigation scientifique :

> « En l'absence quasi totale d'évaluations systématiques et scientifiques des échanges, les « résultats » et expériences ne sont perçus qu'à travers des témoignages spontanés – le plus souvent enthousiastes – d'élèves et d'enseignants. Après plus de quinze ans d'activité officielle, l'entreprise mériterait à vrai dire une analyse plus approfondie. » (Ehrhard 1994, 28)

- beaucoup de documents issus du domaine de la PdE visent la réalisation des échanges plutôt qu'une étude systématique de ces derniers ou présentent sous forme de rapports d'expérience les faits de la réalisation
- ni la didactique des langues vivantes ni les recherches curriculaires n'ont vraiment intégré la PdE dans leur réflexion

---

[12] Cf. par exemple Seliger & Shohamy 1989 ; notons cependant Baur (Ed.) 1997 ; Ogay 2000.

- la plus grande partie des travaux plus systématiques sur la PdE concernent exclusivement l'aspect interculturel des échanges
- les travaux existants se basent rarement sur des études empiriques : ils abordent les phénomènes d'apprentissage au niveau abstrait de la compétence et non pas au niveau des pratiques discursives observables.

Le déséquilibre provoqué par la dominance de l'interculturel sur le langagier et la séparation entre compétences et pratiques discursives observables implique plusieurs problèmes :

- la séparation du langagier et de l'interculturel au lieu d'une analyse de l'un par rapport à l'autre
- la séparation du cognitif (compétence) et du social (pratiques discursives et sociales)
- l'absence de critères opératoires pour l'évaluation
- le décalage entre le monde scolaire et la recherche : alors que la dimension linguistique est considérée comme centrale pour les acteurs impliqués dans la PdE (élèves, enseignants, parents, décideurs) la recherche l'a en grande partie négligée.

Complétons maintenant cette vue d'ensemble par un regard un peu plus détaillé sur des études plus proches de notre problématique. Il s'agit des recherches du Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) sous la direction de Thomas, des travaux de Byram (1992) et des travaux de Baumgratz-Gangl (1993).

2.8.1.1. Les recherches du Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) sous la direction d'Alexander Thomas

Le « Cercle d'études en sciences sociales des problèmes internationaux » a été fondé en 1960 pour promouvoir entre autres les recherches sur les échanges. Depuis 1982, une équipe de recherche « Recherches dans la pratique des échanges » (« *Austauschforschung* »), sous la direction d'Alexander Thomas, étudie dans le cadre d'une théorie de l'action d'orientation interculturelle les conditions et possibilités d'échanges entre personnes de différentes cultures. Un objectif central de cette équipe est la mise en relation et le développement du dialogue entre chercheurs et praticiens afin de créer une base de référence commune à l'action et à l'optimisation. Le point de départ de leur démarche commune est le constat que les pratiques actuelles d'échange n'arrivent souvent pas à atteindre leurs objectifs faute de connaissances plus sytématiques sur les processus impliqués :

> « Interkultureller Austausch bedarf immer wieder wissenschaftlicher Evaluation und Analyse, auch steter praktischer Vor- und Nachbereitung, wenn er zu positiven dauerhaften Ergebnissen führen soll. » (SSIP 1988, 3)

Le travail de l'équipe concerne surtout :

- la présentation, la discussion et l'évaluation des recherches (recherches-actions, études de cas et recherches plus fondamentales) en cours dans le contexte allemand

- le lancement, le suivi et l'évaluation de nouveaux projets de recherche (études empiriques en sciences sociales, études évaluatives, études sur les aspects organisationnels et institutionnels, rapports de supervision de projets, etc.)
- le développement d'un cadre conceptuel général pour les recherches sur les échanges
- l'élaboration d'une bibliographie commentée de toutes les publications concernant les échanges
- la réalisation de colloques avec chercheurs et praticiens sur des aspects précis des échanges et d'une PdE.

2.8.1.1.1. L'enjeu langagier

La plupart des travaux réalisés dans le cadre du Cercle d'études concernent l'enjeu interculturel des échanges qu'ils abordent par des outils conceptuels et analytiques issus entre autres de la psychologie motivationnelle, de la théorie de l'action psychologique, des théories cognitives du comportement, de la psychologie écologique et des théories sociologiques de l'action. Au centre des différentes investigations se trouve l'apprentissage interculturel en tant que processus de changement des représentations, attitudes et formes de comportement par le contact avec d'autres cultures. Très peu de travaux concernent cependant explicitement l'enjeu langagier et interactionnel de ce contact. Certes, dans tous les travaux sont utilisés des termes comme « situation », « interaction », « négociation », « agir interculturel » ; cependant ces termes ne représentent que des fonctions en vue d'un « apprentissage interculturel » au niveau de la « compétence ».

Dans un des rares articles qui thématise explicitement la relation entre apprentissage interculturel et apprentissage de L2 (« *Ein Beitrag zur Pädagogik des interkulturellen Lernens – ohne und mit Fremdsprachen* »), Detert montre, par un seul exemple « d'animation de langue contrastive » réalisé en marge d'un échange entre une classe française et une classe allemande, comment le travail sur les « mots parallèles » peut favoriser la sensibilisation des élèves à l'autre culture. Les principes plus généraux qu'il cite dans la conclusion restent cependant vagues et témoignent d'un manque d'outils pour décrire et analyser les procédés langagiers en situation de contact.

Thomas lui-même résume les résultats actuels sur le lien entre apprentissage interculturel et connaissances en langues étrangères par cinq constats généraux :

- les échanges de courte durée semblent avoir peu d'effet sur l'apprentissage du système de la L2
- ils offrent cependant l'occasion d'améliorer l'usage actuel de la L2 comme outil de communication
- l'expérience positive de pouvoir utiliser les moyens de L2 acquis en classe peut avoir une influence très favorable sur la motivation d'apprendre cette langue
- lors d'un échange de courte durée, l'enjeu interculturel semble tout de même être plus important.

« Pour plus de connaissances sur les liens interdépendants entre les compétences en L2, la performance, les expériences communicatives positives, la motivation pour l'apprentissage de L2 et l'apprentissage interculturel, nous avons besoin d'analyses scientifiques plus précises. » (Thomas 1988, 291 ; notre traduction)

Les seuls savoirs pratiques ne permettant pas de dépasser un certain cadre conceptuel,

« quant au rôle des compétences antérieures en L2 pour l'apprentissage interculturel (...), il existe certes des savoirs d' expérience pratique et des opinions, mais pas de résultats scientifiques vérifés. » (Thomas 1988, 291 ; notre traduction).

2.8.1.1.2. Aspects d'un cadrage conceptuel général pour la recherche sur les échanges

Le cadrage conceptuel général proposé par Thomas se base sur les théories de l'action. On peut le caractériser par les aspects suivants :

a) Dans le cadre d'une recherche systématisée, les activités d'échanges et les rencontres entre appartenants à des systèmes linguistiques et/ ou culturels différents sont abordées en tant que réalisations d'interactions interculturelles (« *in der Form interkulturellen Handelns* »).

b) Par interactions interculturelles on entend un « comportement » (« *Verhalten* ») intentionné, sensé et orienté vers un but en fonction des attentes et des motivations des acteurs dans des situations de contact interculturel (« *kulturelle Überschneidungssituationen* »).

c) Moins les répertoires culturels respectifs des acteurs dans ces situations de contact interculturel sont semblables, moins les processus d'intercompréhension mutuelle fonctionnent : les pratiques culturelles, les schémas d'interprétation et d'(inter)action se révèlent inefficaces, ce qui conduit les acteurs vers une perte d'orientation, la confusion, l'incompréhension et le dysfonctionnement interactionnel.

d) Dans et par l'interaction interculturelle sont créées et une nouvelle réalité quotidienne (« *Alltagswelt* ») et de nouvelles thématiques pour la compréhension et la maîtrise (« *Erfassung und Bewältigung* ») desquelles les théories quotidiennes habituelles des acteurs ne sont plus suffisantes. C'est uniquement dans l'interaction (« *kommunikatives Handeln* ») entre les partenaires des cultures différentes impliquées qu'une base commune plus adaptée pour la coordination de plans d'action et de formes de comportement communicatif peut être construite, grâce à une réinterprétation des données de la réalité vécue et grâce à une reconstruction co-gérée des systèmes de valeur respectifs. C'est dans le processus de négociation et de ré-interprétation mutuelle (régulé en fonction des buts communicatifs à atteindre) que les acteurs peuvent arriver à une intercompréhension interculturelle et par conséquent à une assurance accrue dans leurs capacités de planification et d'action communicative.

f) L'interaction interculturelle se réalise à travers un processus dialectique à l'intersection :

- de données « objectives » (facteurs externes)
- d'interprétations subjectives des données « objectives »

- des réinterprétations des situations et des objets pertinents pour les interactants grâce au processus de l'interaction interculturelle

g) L'échange interculturel en tant qu'interaction interculturelle peut être représenté comme un processus dans le temps et par conséquent analysable par les acteurs sous forme d'une structure séquentielle. La structure prototypique d'un échange comporte sept phases consécutives :

- orientation préparative en vue de la réalisation des interactions interculturelles,
- passage de la culture d'origine vers la culture d'accueil,
- orientation et intégration dans la culture d'accueil,
- réalisation d'objectifs planifiés dans la culture d'accueil,
- acculturation à long terme dans la culture d'accueil, ou
- passage de la culture d'accueil vers la culture d'origine,
- réintégration dans la culture d'origine,
- effets psychiques et sociaux à long terme du processus interculturel et des expériences interculturelles.

h) L'interaction interculturelle est d'autant plus efficace que sa réalisation comporte et des activités de réflexion comparative/ métaculturelle et des expériences intensives de communication interculturelle. Selon Thomas, les conséquences méthodologiques qui découlent de ce cadre conceptuel peuvent être résumées sous forme de postulats pour la recherche sur les échanges à venir :

- les acteurs dans les contextes concrets de l'interaction interculturelle représentent l'objet d'étude privilégié de la recherche sur les échanges.
- dans l'analyse des interactions interculturelles doivent être prises en compte les interrelations entre les facteurs d'ordre interne (psychologiques, motivationnels, cognitifs ; habitudes, attitudes) et les facteurs d'ordre externe (influences physiques, géographiques, écologiques, socio-culturelles)
- l'accent doit être mis sur la distinction entre des données objectives et les interprétations subjectives de ces données sous l'influence des conditions culturelles spécifiques
- la recherche sur l'interaction interculturelle devrait suivre une démarche orientée plutôt vers la description des processus généraux des interactions que vers la description des produits de ces interactions ; vers une mise en relation entre études longitudinales et études verticales
- l'analyse évolutive d'orientation quantitative et qualitative devrait prévaloir sur la quantification de certains résultats isolés
- l'étude de cas à un niveau microanalytique, réalisée dans le cadre d'interactions interculturelles typiques pour un certain type d'échanges, apparaît comme la démarche la plus prometteuse ; la prise en compte d'un grand nombre de variables auprès d'un nombre limité de sujets semble plus prometteuse pour l'élaboration de

nouvelles connaissances pertinentes que l'étude d'un petit nombre de variables sur un échantillon très large de sujets

- la comparaison de cas d'interaction interculturelle très spécifiques permettra des résultats plus complexes que l'analyse d'interactions « ordinaires ».

2.8.1.2. Les travaux de Byram

Dans ses nombreuses publications (dont le livre *Culture et éducation en langue étrangère,* 1992), Byram élabore un modèle pédagogique qui met en relation l'enseignement de la langue avec l'enseignement de la culture.

A partir d'une évaluation critique de l'approche communicative[13], l'auteur met l'accent sur le danger d'enseigner aux élèves en classe de langue exclusivement des techniques communicatives pour faire passer des messages en L2 et d'oublier la dimension et les implications culturelles que représente le passage d'un système linguistique à un autre. L'approche minutieuse et réfléchie de l'autre culture à travers l'expérience de leur langue respective favoriserait, selon l'auteur, une prise de conscience de leur propre identité culturelle et linguistique chez les élèves et permettrait une relativisation de leurs images concernant les différentes cultures. Byram définit la langue non pas comme une compétence à enseigner en tant que telle, mais en tant qu'outil de verbalisation et de relativisation des appartenances culturelles,

> « (...) il est nécessaire d'apporter des modifications aux concepts et aux schèmes des apprenants en déclenchant un processus de socialisation complémentaire et en introduisant l'apprentissage par expérience de la langue étrangère, laquelle incarne elle-même la culture étrangère. » (Byram 1992, 178)

Dans ce contexte, les échanges deviennent un élément central de l'enseignement de L2, car eux seuls permettent aux apprenants de s'immerger complètement dans l'autre langue/ culture et de relativiser leurs représentations et attitudes :

> « Cela nécessite en puissance une réorganisation importante des structures affectives et cognitives des apprenants, une modification et un développement à grande échelle de leurs schèmes. » (Byram 1992, 152)

Ces expériences fortes devraient cependant être bien préparées et accompagnées, sinon elles risquent de déclencher chez les apprenants « un choc culturel » dont l'effet pour l'apprentissage peut être complètement contreproductif : il renforce plutôt les vieux schèmes au lieu de les relativiser.

---

[13] « L'approche communicative offre aux élèves l'occasion d'une expérience directe de la langue, que ce soit dans les activités centrées sur la répétition et la pratique des aptitudes ou dans celles qui, mettant en scène la langue par les jeux de rôle ou les simulations, initient l'apprenant à l'emploi de la langue comme action sociale. Néanmoins, en dépit de l'apport des documents authentiques dans la salle de classe, cette expérience n'est qu'une version limitée et réduite de ce que peut être l'utilisation de la langue dans la culture et dans la société étrangères ; cette approche reste centrée sur la langue et sur l'aisance et la correction dans l'emploi de la langue. » (Byram 1992, 181)

> « Ainsi toute théorie concernant l'apprentissage de la culture à l'intérieur de l'enseignement des langues étrangères devra tenir compte de la psychologie de l'identité culturelle ou ethnique et de sa relation avec les processsus psychologiques qui peuvent résulter de l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. » (Byram 1992, 20)

Le modèle de Byram prévoit quatre domaines distincts d'activités pédagogiques : l'apprentissage de la L2, la prise de conscience de la langue, l'expérience de la culture et la prise de conscience de la culture[14]. Selon lui, le développement des compétences linguistiques et culturelles s'interpénètre, les langues (L2 et L1) sont à la fois objet et outil d'apprentissage :

> « (...) ce type d'enseignement amène les élèves à utiliser la langue – dans ce cas langue d'origine et langue étrangère - comme instrument d'apprentissage. » (Byram 1992, 178)

Le processus acquisitionnel de L2 serait donc favorisé par la complémentarité entre d'un côté expérience et réflexion, et de l'autre côté langue et culture, l'expérience linguistique et surtout culturelle profitant spécialement du cadre d'un échange. Signalons encore un aspect particulièrement intéressant du modèle de Byram : la L1 retrouve un rôle important en classe de L2 quand il s'agit de verbaliser et discuter les expériences en culture 2 avec des apprenants débutants.

2.8.1.3. Les travaux de Baumgratz-Gangl

Dans *Compétence transculturelle et échanges éducatifs,* Baumgratz-Gangl (1993) fait le point sur toute une série de projets qui ont visé l'intégration de la « civilisation » à l'enseignement du français en République fédérale allemande entre 1978 et 1986. A partir de la prémisse que l'enseignement de L2 devrait inclure, outre les compétences linguistiques, le développement de compétences communicatives, sociales et transculturelles, elle s'intéresse spécialement à la mise en relation fructueuse des activités pédagogiques en classe et pendant un échange éducatif :

> « L'apprentissage des langues vivantes se trouve ainsi inséré dans des situations d'emploi dans le pays cible, qui deviennent des occasions d'un apprentissage pratique. A terme, ces situations débouchent sur des objectifs précis de formation qu'il faudrait intégrer à tout cursus d'apprentissage transculturel. » (Baumgratz-Gangl 1993, 6)

Elle met l'accent sur le fait que les échanges ne sont pas seulement un lieu de mise en oeuvre de compétences acquises antérieurement, mais un espace d'apprentissage complémentaire à celui de la classe, notamment pour le développement de la compétence transculturelle.

Cinq objectifs guident l'ensemble des travaux présentés par Baumgratz-Gangl, dont la méthodologie est marquée par le couplage entre démarche théorique et pratique :

---

[14] Cf. le modèle de formation en langue étrangère, explicité en détail dans Byram 1992, 179.

a) la création d'une conception directrice pour la politique de formation de L2 à partir du concept de la « mobilité »
b) les fondements théoriques d'un apprentissage des langues vivantes appuyé sur leur utilisation dans des situations réelles de communication à l'extérieur de la classe, conceptualisées en tant que situations d'apprentissage.
c) le développement d'une méthodologie d'analyse socioculturelle des « équivalences fonctionnelles » facilitant la détermination des contenus, des objets et des méthodes d'acquisition et définissant des orientations pour l'emploi d'une langue étrangère et pour la confrontation avec une réalité étrangère et avec des étrangers
d) l'intégration de l'acquisition et de l'emploi des langues vivantes dans un concept de socialisation
e) l'intégration de stratégies analytiques et évaluatives de perception de l'étranger à une progression méthodique de l'acquisition des langues vivantes.

Chez Baumgratz-Gangl, nous sommes confrontés à une conception élargie du domaine de l'enseignement des langues vivantes :

> « L'acquisition et l'emploi des langues vivantes sont intégrés à un concept global de compétence communicative. » (Baumgratz-Gangl 1993, 9).

Elle définit le rôle de l'enseignement scolaire à partir de ce concept global :

> « L'enjeu de l'enseignement des langues vivantes dans des conditions institutionnelles (à l'école, par exemple) serait de préparer les individus à adopter les attitudes pertinentes en leur permettant d'acquérir les bases cognitives qui seront transposables aux situations réelles de l'existence et aux processus d'apprentissage pratique. » (Baumgratz-Gangl 1993, 9)

Parallèlement, l'auteure souligne l'importance et la complémentarité de l'apprentissage « pratique » (en région de L2) :

> « Pour que l'acquisition et l'emploi des langues vivantes débouchent sur l'acquisition de conceptions individuelles, de représentations de valeurs et de certaines stratégies d'action et d'orientation, toutes les occasions pratiques de réaliser des expériences significatives doivent être utilisées systématiquement : les jumelages d'écoles et de classes, l'échange pédagogique et la coopération transnationale sur des projets déterminés, l'échange scolaire, les voyages d'études, les séjours d'études et les stages pratiques, les séjours professionnels.(...) L'école devrait proposer par anticipation une image suffisamment variée de ce type de situation et de ses conditions générales en mettant en lumière les capacités de réception et d'articulation qu'elle exige. » (Baumgratz-Gangl 1993, 10-11)

Dans le modèle développé par Baumgratz-Gangl, les échanges deviennent donc partie intégrante de l'enseignement de L2 :

> « Les séjours à l'étranger (échanges, voyages d'études, stages pratiques, etc.) devraient être considérés comme une partie intégrante d'un cursus d'apprentissage des langues vivantes, conçus et conceptualisés de manière à faciliter l'accès à la réalité étrangère, à intensifier la communication entre les personnes et à créer un large éventail de situations authentiques de communication. » (Baumgratz-Gangl 1993, 13)

2.9. Conclusion

2.9.1. Faire le point sur la pratique et la recherche

Le domaine de la PdE se caractérise par un discours hautement contradictoire : d'une part, tout le monde souhaite davantage des activités d'échange, de l'autre, les réalisations sont remises en question dès qu'on passe du niveau du projet au niveau de la mise en oeuvre. Il semble que la dynamique propre à la pratique des échanges dépasse souvent les représentations et les attentes des acteurs.

En même temps, cette contradition témoigne d'un déficit de communication entre la pratique éducative et la recherche, la première souffrant d'un sérieux manque de conceptualisation adaptée à la réalité des échanges, la seconde refusant d'aborder les terrains de la PdE par un travail empirique et se fixant sur une réflexion sur les processus intrapsychiques au niveau des compétences interculturelles.

2.9.2. Un premier résultat : des questions-pistes pour notre recherche

Notre but est d'explorer comment la formation en FL2 dans les écoles s'intègre et prépare à la dynamique communicative en L2 lors de contact avec des francophones en dehors de l'école et comment, d'un autre côté, les expériences pendant un échange ont un impact sur l'apprentissage du FL2. L'état des lieux dans le domaine de la PdE nous a permis d'élaborer un ensemble de questions-pistes qui devraient être prises en compte par la suite :

- Quelles sont les représentations, attentes et expériences des apprenants et des enseignants par rapport aux échanges ? Où se situent les difficultés à leurs yeux ?
- Dans quelle mesure les situations de communication et d'apprentissage lors d'un échange sont-elles différentes, spécifiques, voire complémentaires par rapport aux situations d'enseignement scolaire de L2 ?
- Dans quelles conditions l'apprentissage des capacités interactionnelles est-il spécialement favorisé pendant un échange ?
- Où se situent les obstacles à la communication et à l'apprentissage des capacités interactionnelles pendant un échange ?
- Quelles formes de communication/ d'apprentissage sont observables ?
- Dans quelle mesure les procédés discursifs jouent-ils un rôle dans la construction d'un espace interculturel entre les apprentis alémaniques et leur entourage romand ?

Les terrains précis de notre recherche seront présentés de manière plus détaillée dans le chapitre IV. Mais avant de passer au volet méthodologique de notre travail, nous donnerons au troisième chapitre une vue d'ensemble des domaines de la recherche directement concernés par nos questions : l'acquisition de L2, la communication exolingue, l'interaction en classe et l'interaction en milieu professionnel.

CHAPITRE III

Bases théoriques : communication exolingue et acquisition de L2, interaction en classe et en milieu professionnel

CHAPITRE III

Bases théoriques : communication exolingue et acquisition de L2, interaction en classe et en milieu professionnel

3.0. Introduction

Notre hypothèse centrale, à savoir la complémentarité des apprentissages en milieu scolaire et extrascolaire, met en jeu quatre domaines de recherche : les théories sur l'acquisition des langues, les travaux sur les liens entre interaction (dans le cadre de la communication exolingue) et acquisition, les recherches sur le discours et l'interaction en classe de langue et celles sur le discours en milieu professionnel.

Dans le survol qui suit sur les théories existantes, l'accent sera mis sur les apports scientifiques ayant un impact direct sur le développement d'une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement de L2.

3.1. Acquisition de L2

Plusieurs conceptions théoriques des langues et du langage traversent le champ de l'acquisition des langues secondes. Elles ont toutes une influence directe sur les principes mêmes des pratiques didactiques et méthodologiques de l'enseignement des L2. Selon le point de vue théorique, le rôle de l'enseignement pour l'acquisition varie sensiblement. Ainsi le point de vue de la grammaire générative transformationnelle a contribué au déplacement du regard de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères vers l'acquisition de ces dernières (Corder 1967, 1971), ouvrant ainsi un écart entre « apprentissage » et « acquisition », écart élargi par les travaux de Krashen (1981). Sous cet angle, l'acquisition en milieu naturel devient le modèle privilégié pour aborder le développement de la langue étrangère chez un apprenant. La spécificité des processus acquisitionnels dans l'enseignement scolaire d'une L2 est ainsi remise en question. Une complémentarité entre formes d'apprentissage en fonction de la différence des milieux ou situations de communication (par exemple milieu/ situation scolaire versus milieu/ situation extrascolaire) serait alors exclue.

Ce sont les travaux d'orientation plus socio-cognitives, d'inspiration vygotskienne, qui permettent la reconstruction d'un lien fort entre acquisition et apprentissage, entre processus intra-psychiques et procédés sociaux dans un espace inter-psychique.

Ce troisième paradigme se situe entre les deux autres paradigmes qui ont profondément influencé l'enseignement de L2 de ce siècle : le paradigme béhavioriste et le paradigme psycho-cognitif.

3.1.1. Le béhaviorisme

Selon les modèles béhavioristes, l'acquisition d'une langue (L1 ou L2) est conceptualisée en tant que processus externe récurrent entre stimuli, réactions sur ces stimuli et évaluations des réactions par des « feedback » positifs ou négatifs. L'acquisition consiste sous cet angle en la création d'habitudes verbales, d'automatismes, par imitation et par répétition. Ce schéma de base fait penser tout de suite à une forme d'interaction typique de l'enseignement traditionnel : l'enseignant pose une question à l'élève, celui-ci répond, l'enseignant évalue la réponse de l'élève, soit en la ratifiant, soit en la corrigeant et en demandant à l'élève de répéter la bonne réponse. L'acquisition est ainsi entièrement soumise aux stimulations de l'environnement (stimulus-réaction-feedback). Le rôle de l'enseignant y est central car c'est lui qui doit assurer l'ajustement des réactions des apprenants grâce au couplage entre réaction d'apprenant et feedback d'enseignant. L'apprentissage dépend alors de la seule pratique (pratique intensive pour L2). Selon Skinner (1957), l'acquisition suit trois principes fondamentaux :

a) Le principe de la fréquence (« *Law of frequency* ») :
Plus la fréquence de la mise en relation entre un stimulus et une réaction est haute, plus l'effet d'acquisition est assuré. Pour l'apprentissage de L2 cela signifie : répéter, répéter, répéter.

b) Le principe du renforcement (« *Law of effect* ») :
L'apprenant s'adapte par rapport au feedback qu'on lui donne. En général, l'apprenant a tendance à chercher le feedback positif qui apporte des sensations agréables. L'apprenant renforcera donc ses efforts là où il aura le plus de feedback positif.

c) Le principe de la simplification (« *Law of shaping* ») :
Des formes de comportement complexe sont mieux apprises par leur transformation en petites unités simplifiées et hiérarchisées entre elles.

Les éléments suivants peuvent être considérés comme des conséquences majeures pour les pratiques d'enseignement de L2 (cf. Edmondson & House 1993, 87 - 91, 110) :

- la centration sur l'enseignement scolaire et sur l'enseignant : comme seul contexte favorable à l'acquisition apparaît un contexte scolaire « strict », c'est-à-dire où les rôles entre enseignant et élèves sont fortement asymétriques : l'élève réagit aux stimuli de l'enseignant, répète, imite, automatise les formes de réaction adaptées
- l'enseignement = l'acquisition
- l'accent mis sur les formes d'apprentissage telles que l'imitation, le « *drill* » de formes, la répétition, la correction locale stricte par l'enseignant
- l'erreur doit être exclue

- l'absence d'activités métalinguistiques systématiques
- le développement de la méthode audiovisuelle et l'importance des laboratoires de langue pour l'enseignement.

3.1.2. Les théories psycho-cognitives et psycholinguistiques

A l'opposé des modèles behavioristes qui attribuent un rôle déterminant à l'environnement dans l'acquisition, le dénominateur commun de tous les modèles psycho-cognitifs et psycho-linguistiques est le rôle dominant qu'y jouent les processus intrapsychiques de l'apprenant.

Dans une perspective interne, c'est l'activité cognitive de l'apprenant qui est déterminante, dans le sens où elle exerce une fonction structurante portant sur l'ensemble des données langagières :

> « L'environnement sert ici avant tout de déclencheur, d'actualisateur du processus interne; il est une occasion d'apprentissage. Il alimente l'apprentissage, mais n'agit en aucune façon sur la nature même de son déroulement. » (Berthoud&Py 1993, 52)

Dans le champ psycho-cognitif/ psycho-linguistique plusieurs modèles peuvent être distingués : celui du « dispositif inné et universel du langage » (Chomsky), celui de l'input et du contrôle de Krashen et celui de « l'interlangue » (et d'autres : cf. Edmondson & House 1993, chapitres 6, 9, 14).

3.1.2.1. La théorie du « dispositif d'acquisition linguistique » (DAL)

C'est, entre autres, le constat de l'extraordinaire rapidité avec laquelle l'enfant apprend à parler à partir de données souvent lacunaires et chaotiques qui a conduit Chomsky à postuler l'existence d'un dispositif inné du langage ou « dispositif d'acquisition linguistique » (DAL) :

> « sorte de schéma abstrait qui permettrait à l'enfant de construire une grammaire spécifique à partir du matériel langagier qui lui est proposé. » (Berthoud & Py 1993, 51)

On a appelé ces structures premières et supposées communes à toutes les langues les « universaux linguistiques ». Ce dispositif inné est considéré comme créatif (car l'enfant comprend et produit des phrases qu'il n'a jamais entendues, ni produites auparavant) et génératif (car il permet de créer un ensemble infini de phrases à partir d'un ensemble limité de règles).

> « Se trouvent alors relativisé le rôle de l'imitation dans l'acquisition du langage et largement minimisé le rôle de l'environnement dans ce processus. » (Berthoud & Py 1993, 51)

Selon Chomsky, le DAL :

« - est spécifique à l'espèce, c'est-à-dire par lequel l'homme se différencie par exemple des autres primates ;

- est spécifique à l'apprentissage linguistique, c'est-à-dire par lequel l'acquisition linguistique se différencie de l'acquisition d'autres formes de comportement ou d'autres systèmes de connaissances;
- préstructure fortement les propriétés de la grammaire : de nombreuses propriétés grammaticales d'une langue ne sont pas à acquérir, elles sont innées. » (Klein 1989, 17)

Quelle serait alors l'influence du DAL sur l'acquisition d'une L2 ?

« Dans l'acquisition d'une L2, cette prédisposition innée serait réactivée, déterminant un processus naturel de développement, fondé sur une complexité croissante des règles appliquées. D'où l'hypothèse qu'on ne peut enseigner une langue, mais seulement créer les conditions, pour que soient mis en oeuvre le talent inné de l'apprenant, le dispositif d'acquisition qui contrôlerait aussi bien les productions de l'apprenant que la distance entre ces productions et la L2 visée. L'hypothèse interne déterminerait un programme d'acquisition relativement indépendant, à la fois des données linguistiques immédiates et de l'ordre des structures enseignées. » (Berthoud & Py 1993, 52)

3.1.2.2. Les théories de Krashen

Tandis que le modèle de Chomsky concerne l'explication de l'acquisition en général et la relation entre l'acquisition de L1 et de L2 en particulier, la théorie de Krashen vise les différents modes d'appropriation d'une L2. Ainsi il oppose l'« acquisition » (considérée comme inconsciente, implicite, naturelle) à l'« apprentissage » (considéré comme conscient, explicite, guidé). Sa théorie peut se résumer en cinq hypothèses (par exemple Krashen 1982, 10-32) :

a) L'hypothèse « acquisition 'versus' apprentissage » : Il existe deux formes différentes et séparées de développement de compétences en L2 : l'acquisition et l'apprentissage.
b) L'hypothèse des séquences acquisitionnelles naturelles : L'acquisition des structures grammaticales suit un ordre prévisible.
c) L'hypothèse du dispositif de contrôle (« monitoring ») : L'apprentissage n'a qu'une seule fonction : le développement du contrôleur.
d) L'hypothèse de l'« input » : L'acquisition dépend du processus de la compréhension des données, c'est-à-dire de « l'input compréhensible » proposé à l'apprenant.
e) L'hypothèse du filtre affectif : Des facteurs affectifs peuvent empêcher/ favoriser l'acquisition.

3.1.2.3. Les théories sur l'« Interlangue »

Corder (1967 ; 1971 ; 1980) rejette le caractère aléatoire des erreurs d'apprenants. Les « erreurs » linguistiques d'apprenants sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement langagier de l'enfant; elles permettent, à ce titre, de décrire la « connaissance de la langue par l'enfant à un stade donné » (cf. Gaonac'h 1987, 124). Cela confère aux erreurs un statut essentiel

dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Les notions introduites par Corder ont été développées par d'autres auteurs sous différents termes, notamment « système approximatif » (Nemser 1971 ; Sampson et Richards 1973) et « interlangue » (« interlanguage » : Selinker 1972). L'objectif déclaré de Selinker est la construction d'une théorie psycholinguistique de l'apprentissage d'une L2. Elle peut se résumer par l'hypothèse suivante : lors de l'acquisition d'une L2, l'apprenant développe un système linguistique spécifique comportant des traits de L1 et de L2 ainsi que des traits linguistiques propres, indépendants de L1 et L2. (cf. Bausch & Kasper 1979, 15)

Selon Selinker (1972), l'interlangue se caractérise par les traits suivants :

- sa systématicité,
- son caractère transitoire et instable,
- sa singularité par rapport à L1 et L2,
- sa variabilité selon l'apprenant,
- sa perméabilité,
- sa transformabilité sous l'influence de facteurs communicatifs et acquisitionnels.

En outre, l'étude de l'IL permet particulièrement bien l'observation de certains processus psycholinguistiques, tels que :

- *Le transfert d'éléments d'autres langues* : des règles ou des habitudes sont transférées de la L1 (ou d'autres langues maîtrisées) dans le système de l'interlangue.
- *Le transfert des contextes d'apprentissage* : certaines particularités des contextes d'apprentissage laissent des traces dans l'interlangue.
- *Les stratégies d'apprentissage* : l'apprenant agit lui-même sur le développement de ses compétences en découvrant des règles de la L2, en les examinant ou en les restructurant (Edmondson & House 1993, 220 ; Cyr 1998).
- *Les stratégies de communication* : en cas de problème de communication (l'apprenant ne dispose pas des moyens nécessaires en L2 pour réaliser un objectif communicatif donné), l'apprenant peut utiliser tout un ensemble de stratégies de communication pour arriver quand même à son but.
- *La fossilisation* : l'arrêt du processus acquisitionnel malgré la distance des formes de l'IL par rapport aux formes correspondantes de L2 : certaines particularités de l'IL ne « bougent plus » malgré un enseignement intensif ou l'immersion totale en région de L2.

3.1.2.3. Interlangue et activités de l'apprenant

Selon H. Holec (1992), l'apprenant intervient régulièrement à tous les plans de son apprentissage : au plan des objectifs, buts et sous-buts de ses activités dans le cadre de son

apprentissage, au plan de l'évaluation, au plan de l'utilisation des supports d'apprentissage et au plan des modalités de réalisation et de la gestion de l'apprentissage :

- *Au plan des objectifs, buts et sous-buts de ses activités dans le cadre de son apprentissage* l'apprenant attribue un but à l'activité dans laquelle il s'engage, que l'enseignement ait explicité ce but ou non. Ce but peut être « faire plaisir au prof », éviter des sanctions, tester une nouvelle hypothèse de son IL, en savoir plus sur la culture 2 ou résoudre un problème d'intercompréhension, etc.

Pour Bange (1992a, 68) :

« c'est la poursuite de buts communicatifs supérieurs qui donne une fonction communicative aux structures en cours d'acquisition. Rappelons que, selon Vygotsky, c'est la maîtrise de la fonction qui permet de la soumettre ensuite au contrôle intellectuel. L'exercice de la fonction communicative en vue de la réalisation de buts superordonnés est donc une condition cognitive (et non seulement d'ordre motivationnel) de l'apprentissage des structures. »

- *Au plan de l'évaluation,* c'est l'apprenant qui juge ses connaissances suffisantes ou non, décidant ainsi de la continuation ou l'abandon de son apprentissage.
- *Au plan de l'utilisation des supports d'apprentissage*, l'apprenant intervient en interprétant, en transformant, en complétant ce que l'enseignement lui fournit.
- *Au plan des modalités de réalisation et de la gestion de l'apprentissage*, « l'apprenant (re)construit les objectifs des activités qui lui sont proposées en mettant en oeuvre ce qu'il sait et ce qu'il sait faire dans ce domaine » (Holec 1992, 49). Ainsi il peut transformer les informations qu'il perçoit (« données ») en connaissance opératoire (« prises ») susceptible d'orienter son activité d'apprendre.

Cette transformation peut être envisagée sous deux angles : l'un plutôt psycholinguistique (Klein), l'autre plutôt interactionniste (Dausendschön-Gay & Krafft) (de fait les deux aspects sont indissociables : Véronique 1992, 10). Dans la première approche, le questionnement sur l'autonomie concerne son effet sur l'exposition aux données, leur perception et leur traitement individuel ; dans la deuxième, il s'agit plutôt de discuter les conséquences de l'automatisation sur le traitement dialogal dans le cadre de l'interaction en communication exolingue. Comme nous discuterons les aspects concernant l'autonomie des apprenants dans l'interaction avec l'enseignant/ le natif sous 3.2.2., nous mettrai ici l'accent sur l'enjeu de l'autonomie dans l'acquisition du point de vue de l'appropriation individuelle :

Suite à Klein (1989), on peut décrire le procès d'appropriation d'une L2 comme :

« Impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse : perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et ré-organisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2. » (Klein 1989, 188)

« Pour qu'il y ait acquisition, l'apprenant doit pouvoir comparer 'son comportement linguistique réel' à un comportement linguistique souhaitable » (Klein 1989, 188).

« L'acquisition ne se poursuit qu'aussi longtemps que l'apprenant considère ses règles comme des hypothèses à tester. » (Klein 1989, 190)

L'espace discursif de la classe devrait donc permettre à l'apprenant de tester le plus possible ses propres hypothèses/ règles et de les confronter à des données qui sont censées les rendre « critiques ». Si cette première phase du processus de comparaison est forcément liée à l'interaction avec un natif et où l'apprenant développe ses connaissances en L2 :

« à travers les questionnements, reprises, reformulations, modifications qui prennent place dans des actions conjointes » (Vasseur & Arditty 1992, 10),

Ce travail à deux ne suffit pas pour expliquer l'acquisition de la L2. Il faut bien que l'apprenant continue à traiter seul les données plus ou moins élaborées/ traitées en collaboration avec N :

« Parallèlement au travail de co-construction, le travail capital d'élaboration du nouveau système se fait de façon autonome et essentiellement interne » (Bange cité par Vasseur & Arditty 1992, 9).

Les traces de cette réflexion sont repérables, comme par exemple dans les autocorrections et reformulations qui selon Mittner (1987) désignent « les contradictions et remises en question » sur lesquelles l'apprenant travaille, « c'est-à-dire les points critiques de son IL ».

Cicurel (1986) évoque cette activité par exemple lorsqu'elle relève les marques d'« auto-continuité » dans les différentes prises de parole d'un même apprenant en classe. Exemple qui montre comment l'apprenant développe un travail sur son savoir tout en participant à l'interaction et en utilisant le natif comme informateur :

« Au fur et à mesure que se font exploration, appropriation, extension du répertoire et restructurations, les questions que se pose l'apprenant, les objets sur lesquels il travaille et les rationalisations qu'il se construit évoluent. »(Vasseur & Arditty 1992, 11)

Cette évolution dépendrait surtout de deux facteurs :

- un espace discursif qui permet de s'exposer, d'étaler son savoir, de refocaliser des obstacles, etc.
- le fait de solliciter la contribution du LN/ de l'enseignant « au bon moment et de la bonne manière » (Vasseur & Arditty 1992, 11) :

« L'apprenant compétent signale ses problèmes d'une façon de plus en plus ciblée et discrète tout en développant une plus grande autonomie discursive qui fait de lui un interactant légitime. » (Vasseur & Arditty 1992, 11)

Il se pose alors la question du mode d'intervention/ de traitement pour optimiser ce travail solitaire dans l'interaction :

> « Les premiers résultats d'analyses en contexte 'sous contrat didactique' vont dans le sens d'une modulation consistant à prendre en compte la tâche, les relations entre les interactants, le stade d'acquisition, l'apprenant et, en particulier, son histoire d'apprentissage. » (Vasseur & Arditty 1992, 11)

Nous pouvons résumer les théories cognitives et psycholinguistiques sur l'acquisition des langues en disant qu'elle comporte deux visées :

- la restructuration ou l'élargissement de l'IL : enrichir/ élargir les savoir-faire en L2,
- l'automatisation : améliorer la sûreté d'emploi des savoir-faire déjà existants.

3.1.3. Les théories psycho-sociales

L'existence de dispositions à comprendre et à produire une langue naturelle dès la naissance n'est aujourd'hui plus contestée :

> « Mais l'hypothèse la plus plausible consiste à considérer que le langage met à profit des dispositions perceptives et motrices plus générales. Il est envisagé comme un produit de l'intelligence, comme la construction d'un sujet actif et non comme un simple dévoilement de structures préformées. Cependant, ces dispositions à construire un système linguistique resteraient virtuelles si l'environnement linguistique et social n'intervenaient pas pour que soient mis en oeuvre ces processus. C'est en ce sens que le développement du langage obéit à la fois à des principes internes et externes, principes innés et acquis.(...) Nous dirons, en bref, que l'aptitude au langage est un trait génétique mais que sa réalisation passe par un apprentissage. » (Berthoud & Py 1993, 53)

L'étude de l'apprentissage (en tant que processus interpsychique en relation avec des processus intrapsychiques) permet de dépasser un point de vue linguistique « pur » et d'élargir le champ vers le domaine des théories psycho-sociales

> « qui prennent en compte une dimension fondamentale des activités humaines, à savoir celle qui consiste à transmettre des savoirs et des savoir-faire au cours d'activités accomplies à deux ou à plusieurs, autrement dit dans des interactions sociales. » (Matthey 1996, 30)

Aborder l'apprentissage/ l'acquisition en tant que pratique sociale signifie également remettre en question la séparation entre l'acquisition de langues et d'autres types d'acquisition. En effet, les approches psycho-sociales prennent leur origine dans l'étude de la construction de savoirs et savoir-faire d'autres domaines de connaissances (par exemple les mathématiques). Depuis Vygotsky (1935/ 1985), on parle ainsi des régularités dans le développement des « fonctions psychiques supérieures ». Leur développement dépendrait entre autres du fait que l'apprenant soit porté à aller au-delà des limites de ses connaissances antérieures grâce à l'interaction avec un expert (cf. les concepts de ZPD, d'étayage et de format). Il semble que toutes les pratiques sociales d'apprentissage peuvent être mises en relation avec ces formes d'acquisition (Lave 1988). Dans ce contexte deux idées ont marqué le débat entre chercheurs et praticiens : celui de l'intériorisation des procédés externes (Galperin 1980) et celui de la « *cognitive apprenticeship* » (Lave 1988 ; Collins, Brown & Newman 1989). Les deux concepts ont été repris par la psychologie de l'apprentissage et introduits en didactique générale. D'où ils exercent une influence

considérable sur les réformes scolaires actuelles (Reusser 1994 ; Beck *et al.* 1991 ; cf. aussi l'introduction des *ELF* (les « Formes élargies d'apprentissage et d'enseignement » dans les écoles suisses). Nous verrons par la suite que ces concepts et leur opérationnalisation ne sont pas sans importance pour le domaine de l'acquisition de L2, notamment dans les interactions verbales entre un locuteur natif et un locuteur non-natif.

3.2. Communication exolingue et acquisition

Comme nous l'avons constaté plus haut, les recherches sur l'acquisition, la construction et la transmission de nouvelles connaissances ont été longtemps dominées par des paradigmes qui situaient ces processus exclusivement à l'intérieur de l'individu et qui décrivaient, par conséquent, l'apprentissage comme un processus hors contexte. C'est suite aux travaux de Vygotsky (par exemple par Bruner 1985 ; Wertsch 1991 ; Lave 1991 et autres) qu'a été clairement démontré que le fait d'apprendre doit être considéré en même temps comme un processus social, situé, qui se développe en relation avec d'autres activités dans le cadre d'une pratique sociale donnée (cf. par exemple Perret-Clermont & Nicolet 1988).

Les approches psycho-sociales ont élaboré des modèles et des techniques pour étudier les apprentissages dans leur contextes sociaux respectifs.

Qu'en est-il du domaine de l'acquisition/ enseignement de L2 ?

L'approche communicative avait impliqué d'emblée une conception psycho-sociale de l'acquisition de L2 :

> « Depuis de nombreuses années, il semblait admis par de nombreux courants de la recherche en acquisition que l'apprenant devait à la fois communiquer pour acquérir et acquérir pour communiquer. » (Arditty & Dausendschön-Gay 1997, 1)

Autrement dit, dans une vision psycho-sociale l'acquisition se réalise selon la manière

a) dont l'apprenant participe à la construction, négociation et gestion de l'espace social et discursif de son apprentissage,
b) dont il prend influence sur le développement de son IL.

Les deux activités sont intrinsèquement liées :

> « (...) il faut se poser le problème de l'acquisition en termes de rapport dialectique existant entre la construction de l'interlangue et la construction d'un espace interactif exolingue où le discours a lieu. » (Giaccobe 1992, 152)

> « De grands espoirs avaient été mis dans la micro-observation des interactions langagières, et plus particulièrement dans des tentatives de déceler, chez l'apprenant (« stratégies »), chez ses interlocuteurs experts (« étayage ») ou dans leur collaboration (« séquences potentiellement acquisitionnelles », « SLASS »), des régularités ou des récurrences qui permettraient d'expliquer l'acquisition (ou la non acquisition) de la langue cible. » (Giaccobe 1992, 152)

Arrêtons-nous ici pour expliquer ce que nous entendons par communication exolingue et pourquoi ce type de communication semble être particulièrement apte à déclencher des processus acquisitionnels.

3.2.1. La communication exolingue

La communication est un lieu et un mode de régulation des relations entre des individus en vue de la réalisation de buts. La langue sert à l'intérieur de la communication à réaliser les intentions du locuteur par la réaction de l'interlocuteur. La langue sert à construire a) une base commune de connaissances et b) des clés pour l'interprétation des messages/ des cadres de références. La communication fonctionne grâce à la « réciprocité des perspectives » (Bange 1992b), c'est-à-dire que le locuteur fait des prévisions sur les actions de l'interlocuteur et adapte donc continuellement ses propres actions en fonction des réactions qu'il prévoit. Cette réciprocité des perspectives se base sur l'intercompréhension (chacun sait interpréter ce que l'autre veut dire par ses paroles dans une situation donnée, par exemple « il fait froid dehors » peut signifier dans certaines situations de communication « ferme la fenêtre ! »).

Dans la communication exolingue (cf. Porquier 1984), l'intercompréhension et donc également la réciprocité des perspectives sont sans cesse remises en cause par des obstacles :

- Au niveau du code (vocabulaire, grammaire, prononciation)
- Au niveau des usages sociaux du langage (savoir-faire)
- Au niveau des savoirs quotidiens et des implicites
- Au niveau des motivations

Les interactions verbales en face à face sont généralement caractérisées « par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. » (Alber & Py 1985, 35). Peut être défini comme exolingue :

> « ce qui revient généralement au cas où un locuteur non natif 'communique dans la langue de l'autre' (Noyau & Porquier 1985), son partenaire étant un locuteur natif. » (Kerbrat-Orecchioni 1990, 121)[1]

Or, l'accent a été mis [2] sur le fait que les termes d'« exolingue » et de « bilingue » ne représentent que des pôles sur les deux axes distincts qui vont de « bilingue » à « unilingue » et d'« exolingue » à « endolingue» et qui sont applicables pour la caractérisation de toute communication verbale. De Pietro (1988) a mis en relief l'ambiguïté des relations entre ces deux couples notionnels en les intégrant dans un :

---

[1] Signalons qu'on a trop souvent tendance à identifier l'aspect exolingue exclusivement avec l'aspect interlinguistique.

[2] Lüdi 1984/ 87 et 1991 ; de Pietro 1988.

« espace comportant plusieurs axes variationnels qui s'entrecroisent et définissent conjointement des formes prototypiques de communication. » (de Pietro 1988, 69).

Notre démarche s'oriente dans le sens des définitions qui sont données dans ce même article :

« Le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langues et des marques transcodiques (...). » (de Pietro 1988, 70)

« (...) la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs aparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque d'auto-/ hétéro-facilitation etc. devient un trait saillant de la communication. (...). » (de Pietro 1988, 70)

« (...) elle devient endolingue lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier » (de Pietro 1988, 71)

Le cas de la situation exolingue-bilingue doit par conséquent être défini par rapport aux constituantes de cet espace bi-dimensionnel. L'interaction verbale entre un locuteur romand et un locuteur alémanique [3] peut, de manière générale, être définie comme suit : les interlocuteurs, ayant une maîtrise « symétriquement asymétrique » (Lüdi 1989, 407) du français et de l'allemand, disposent, malgré des divergences codiques importantes, d'une connaissance minimale de la langue de l'autre. Par conséquent, les changements de code peuvent non seulement être considérés comme légitimes par les interlocuteurs, mais encore ils peuvent être utilisés de manière privilégiée pour régler les problèmes d'intercompréhension.

Ajoutons à cette définition quelques remarques :

1. Dans leur ensemble, les stratégies mises en oeuvre dans l'interaction exolingue peuvent être définies comme facilitatrices de la communication (Lüdi 1989 ; Münch 1989). Nous distinguons deux sous-procédés de la facilitation[4], celui de la simplification et celui de la clarification. Ils se différencient à leur tour par rapport au discours qu'ils visent (celui du locuteur ou celui de l'interlocuteur : auto-facilitation versus hétéro-facilitation par exemple) et par rapport à l'instance qui déclenche le procédé (clarification auto-déclenchée versus clarification hétéro-déclenchée par exemple). L'hypothèse générale sous-jacente à ce type d'analyse

---

[3] Nous négligeons ici l'influence de la diglossie des germanophones alémaniques (dialecte/ langue standard) sur l'interaction avec les francophones. Voir à ce sujet Münch 1989.

[4] Il faut bien faire la distinction entre des procédés qui veulent être facilitateurs et ceux qui le sont effectivement, ou, comme le dit Lüdi : « Il faut distinguer entre l'effet obtenu par un procédé et l'intention qui préside à son utilisation », d'où « il n'est donc pas possible de lier univoquement un phénomène linguistique donné à une fonction interactive. » (Lüdi 1989, 415)

suppose que l'ensemble des processus en jeu laisse dans l'interaction des traces sous forme d'indices sémiotiques qui sont accessibles à l'analyse micro-linguistique.

2. La limite entre l'exolingue et le bilingue n'est souvent perceptible que grâce aux éléments prosodiques ou contextuels. Elle est de nature émique : ce sont les interlocuteurs qui décident de la situation dans laquelle ils se trouvent (cf. Oesch-Serra 1989). Il existe cependant des indices pour détecter la communication « exobilingue » : ainsi la possibilité privilégiée par les interlocuteurs d'effectuer le travail sur le code dans les deux langues en contact en témoigne : il contribue à la fois à l'intercompréhension et à la définition, sur le niveau émique, de la situation comme « exolingue/ bilingue ».
3. Münch (1989) a fait l'observation, par rapport à la conversation entre lycéens romands et alémaniques, que les locuteurs alémaniques semblent éprouver certaines difficultés à assurer le rôle de natif dans les séquences en allemand-standard avec les non-germanophones alors que la situation et l'attente des interlocuteurs francophones leur imposent ce statut. Münch en tire l'hypothèse que ce comportement assez problématique pour la communication peut être considéré comme l'une des conséquences de la diglossie des Alémaniques. La question qui est posée ainsi implicitement est celle de l'importance de l'autodéfinition et de la loyauté des locuteurs, non seulement par rapport à une langue, mais par rapport à l'appartenance à une culture.
4. Cette question implique non seulement que l'approche des phénomènes langagiers dans un cadre comme celui des contacts de langues en Suisse ne peut pas se contenter d'analyser des textes isolés de leur contexte, mais encore qu'elle doit tendre vers l'exploration de la dimension (inter-)culturelle de la conversation exolingue.

> « La divergence codique est en effet dans la plupart des cas associée à une divergence culturelle variable. (...) les marques linguistiques matérialisent des zones de contact interculturel. » (Lüdi 1989, 418)

C'est l'étude de phénomènes tels que les malentendus et les incompréhensions qui

> « fait inévitablement éclater un cadre strictement linguistique et nous force à prendre en considération d'autres dimensions et en particulier les représentations socioculturelles et les attentes réciproques des inter actants. » (Alber & De Pietro 1986, cités par Lüdi 1989).

L'étude de ces aspects plurilingues de la vie quotidienne présente, selon Lüdi et Py (1990, 90) :

> « un intérêt à la fois pratique pour les Suisses eux-mêmes (...) et théorique pour les linguistes qui étudient les contacts « inter-linguistiques. » Alors que « la plupart des nombreuses enquêtes sociolinguistiques en Suisse se sont surtout occupées de la

> dimension « macro » et statique (...)[5] et ont négligé la dimension « micro », les deux auteurs et leurs équipes ont choisi le cadre du contexte suisse pour étudier « la dynamique des contacts linguistiques vécue au quotidien ».

Ils ont ouvert ce champ d'investigation par une recherche sur la migration interne[6], décrivant et expliquant

> « les aspects langagiers de la vie quotidienne d'un ensemble de personnes qui ont changé de région linguistique (...) pour des raisons diverses. » (Lüdi & Py 1990, 90)

Si, lors d'un déménagement d'une région linguistique dans une autre, l'« identité » des sujets peut être sérieusement atteinte et « mise en question », elle nous semble plutôt « mise en jeu » dans le type de contexte que nous avons choisi comme cadre d'approche (pour des raisons qui sont encore à expliciter) : nous nous intéressons au vécu langagier d'apprentis qui vont travailler pour une à cinq semaines seulement dans une entreprise de l'autre région linguistique. Nous supposons que ce vécu représente une voie d'accès privilégiée pour étudier, sur le vif, la dynamique des contacts linguistiques dans des cadres factuels et interactionnels bien délimités. Par « vécu langagier », nous entendons non seulement

> « les pratiques de ces personnes (en particulier dans l'interaction en face à face avec des locuteurs de la langue d'accueil), mais aussi leurs attitudes et leurs représentations face aux langues concernées et aux groupes qui les utilisent. » (Lüdi & Py 1990, 90).

Selon ce point de vue, les pratiques des apprentis alémaniques en stage dans une entreprise romande pourraient être abordées comme les premiers pas dans la construction d'une identité bilingue. Identité intermédiaire et transitoire dont l'évolution dépend en grande partie des interactions entre les apprentis et les représentants de la communauté d'accueil.

C'est dans ce contexte qu'il convient de situer la convergence entre recherches en communication exolingue, acquisition de L2 et en bilinguisme. Ces dernières ont notamment mis en évidence les aspects suivants de la dimension langagière de la migration (Py 1990) :

- Le migrant communique valablement malgré un répertoire linguistique limité et instable : les règles linguistiques et interactionnelles sont assez souples pour que l'intercompréhension fonctionne.
- La notion de compétence bilingue englobe celle d'interlangue, c'est-à-dire que les connaissances que le migrant a de la langue d'accueil ne sauraient être isolées de son répertoire global, lequel comporte aussi ses connaissances en langue d'origine.

---

[5] Voir Schläpfer (Ed.) 1985 pour une vue d'ensemble et une bibliographie complète.

[6] « Migration interne, contacts linguistiques et conversation », Programme national de Recherche 21, cf. Lüdi, Py et *et al.* (1995).

- Quelles seraient alors les articulations entre les deux langues au sein de la compétence bilingue ? On peut faire l'hypothèse que les modifications internes de l'interlangue seront accompagnées de modifications systémiques de la langue d'origine.

Quelles sont, dès lors, les principales articulations de ces thèses avec la problématique de l'acquisition ?

- Une situation exolingue peut entrer en combinaison avec une situation bilingue. C'est le cas lorsque les deux interlocuteurs –placés de manière asymétrique – ont choisi d'utiliser la langue de l'un d'eux comme code préférentiel, tout en acceptant cependant que les éléments de l'autre langue puissent intervenir. Cas typique de la communication entre Suisses alémaniques et Suisses romands.
- La notion d'apprenant doit être précisée. Un migrant peut avoir deux orientations devant la nouvelle langue : il peut viser à une simple compétence communicative minimale, dont la nature et le seuil sont choisis en fonction des besoins du sujet; il peut au contraire viser une adéquation maximale aux normes valorisées par ses interlocuteurs natifs, c'est-à-dire ne pas se contenter d'être seulement compris, mais aussi reconnu et accepté comme membre du même groupe social. C'est dire qu'aux deux axes unilingue/ bilingue et endolingue/ exolingue s'en ajoute un troisième, défini par la variation de la tension à laquelle le sujet soumet sa relation aux normes de L2.

Des procédés discursifs qui permettent d'étudier en détail dans quelle mesure interlocuteurs natif et non-natif exploitent les ressources de la communication exolingue et/ ou bilingue à des fins acquisitionnelles sont la bifocalisation et les stratégies de communication et d'apprentissage.

3.2.1.1. La bifocalisation

Dans la communication exolingue, on trouve tout un ensemble de stratégies de communication pour garantir l'intercompréhension. L'ensemble de ces phénomènes peut être abordé sous le terme de « bifocalisation » (Bange 1987). Confrontés à l'omniprésence de problèmes d'intercompréhension dans le cadre de la communication exolingue, les interactants développent une vigilance accrue quant à l'existence de ces problèmes. Cette vigilance apparaît dans l'interaction sous forme d'une bifocalisation constante de l'instance de contrôle des opérations communicatives :

> « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (Bange 1992b, 56)

La bifocalisation peut donc être considérée comme un contrôle métadiscursif et métalinguistique accru au service de la réalisation des buts de communication, tant en compréhension qu'en production. Elle s'exerce par des procédés de « self-monitoring » (par exemple dans des autocorrections) ou de « monitoring interactif »[7]. Ces procédés poursuivent tous le même but : assurer la coordination dans la construction du sens.

Sous certaines conditions (cf. plus bas), la bifocalisation entre buts communicatifs supérieurs et résolution de problèmes d'intercompréhension est une trace de la volonté de communiquer ET d'apprendre.

3.2.1.2. Les stratégies de résolution de problèmes communicatifs

En production, la bifocalisation peut conduire le locuteur natif (LN) à utiliser le registre du xénolecte et à simplifier l'emploi des règles d'inférence que le locuteur non natif (LNN) aura à utiliser pour interpréter le message (par exemple évitement de l'ironie et de figures rhétoriques complexes). De son côté, le LNN recourt à l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes de communication. Ces stratégies sont souvent réalisées dans le cadre de « séquences latérales » (Jefferson 1972).[8]

Bange (1992a) propose un modèle des stratégies de communication qui synthétise les différentes approches tout en dépassant l'écart établi entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, sans pour autant négliger de les distinguer.

Tout en appréciant l'utilité du modèle de Bange pour une démarche empirique, nous ajoutons à ce modèle quelques remarques critiques :

- Le modèle ne différencie les stratégies observées ni selon le niveau de compétence des apprenants, ni selon des facteurs contextuels plus précis.
- Les objectifs et les objets d'apprentissage respectifs ne sont pas pris en considération par le modèle.
- Le type des stratégies de substitution apparaît comme trop hétérogène pour justifier une mise en relation avec des potentiels acquisitionnels.
- L'activité d'apprentissage peut représenter un but communicatif superordonné à part entière. Le modèle de Bange ne rend pas suffisamment compte de cette possibilité. Le rôle de l'enseignant reste trop calqué sur le modèle du LN. La spécificité de l'interaction (communicative) en classe n'est pas prise en considération.

3.2.2. Interaction et acquisition

Sous l'influence de prémisses d'inspiration vygotskyenne, le potentiel acquisitionnel important des interactions en situation exolingue est devenu un enjeu de débat important. Ce débat a suscité les hypothèses suivantes (cf. Kraft & Dausendschön-Gay 1994, 148) :

---

[7] Cf. par exemple : Gülich 1985, 1987 ; Kasper 1986 ; Bange 1987.

[8] La liste des travaux ayant discuté la catégorisation des stratégies de communication et d'apprentissage est longue ; nous nous référons aux ouvrages suivants : Cyr 1998 ; O'Malley & Chamot 1990 ; Faerch & Kasper 1980 ; Tarone 1983 ; Bialystok 1983.

- l'interaction fournit des données dont l'individu a besoin pour construire son interlangue
- l'interaction fournit le cadre social pour l'expérimentation (le test d'hypothèses) et le développement de la compétence communicative (cf. Giacobbe 1992, 239)
- l'interaction fournit les événements qui permettent à l'individu apprenant d'orienter son attention cognitive sur ce que Klein appelle « la comparaison de son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert » (cf. Klein 1989, 179) :

> « l'interaction sociale est réglée par des normes de comportement qui peuvent demander des activités de tutelle ou d'étayage, inciter à partager les responsabilités pour parvenir au résultat envisagé, exiger d'offrir, pour permettre de progresser, des « modèles de faire », et qui peuvent ainsi contribuer à l'acquisition. » (Kraft & Dausendschön-Gay 1994, 148)

Afin de conceptualiser la première phase du procès d'appropriation (« la démarche interactive et cognitive par laquelle un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique », cf. Véronique 1992), les notions de SPA et de SLASS ont été élaborées. L'hypothèse qui est à l'origine de ces notions est que la saisie s'exerce à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide du natif. (cf. Véronique 1992)

3.2.2.1. Contrat didactique et séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Dans la logique d'un rapprochement entre acquisition et conversation exolingue, de Pietro, Matthey & Py (1989) utilisent le terme de « contrat didactique ».

> « Si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet. Cette manifestation prend la forme d'une quittance, constituée par la répétition de l'énoncé du natif. » (Matthey 1996, 57)

Dans des interactions sous contrat didactique, on peut repérer des séquences qui témoignent de manière privilégiée de la collaboration entre natif et alloglotte sur un problème linguistique. De Pietro, Matthey & Py (1989) ont appelé ce type de séquences des « SPA », c'est-à-dire des « séquences potentiellement acquisitionnelles » :

> « Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. » (Py 1990, 83)

3.2.2.2. SLASS (Second Language Support System)

Les hypothèses qui permettent aux chercheurs interactionnistes de postuler un repérage d'activités d'apprentissage en relation avec des processus d'acquisition possible peuvent se baser sur des supports théoriques issus des recherches en psychologie de l'apprentissage et de la mémoire : les formes de collaboration entre LN et LNN qu'on observe en situations

de communication exolingue peuvent être reliées aux concepts du « SLASS », de l'« étayage » et du « format ». Les trois termes partent de l'idée que tout apprenant a besoin du soutien d'un expert dans son apprentissage. Comment le LN réalise-t-il son rôle de soutien à l'apprentissage ? Krafft et Dausendschön-Gay (1994) reprennent la notion de « Système de Soutien à l'acquisition de Langage » développée par Bruner pour compléter le modèle du DAL (*Dispositif d'Acquisition Linguistique*, cf. 3.1.2.1.) concernant l'acquisition du langage chez l'enfant :

> « (...) the infant's Language Acquisition Device could not function without the aid given by an adult who enters with him into a transactional format. That format, initially under the control of the adult, provides a Language Acquisition Support System (LASS). It frames or structures the input of language and interaction to the child's Language Acquisition Device in a manner to « make the system function ». In a word, it is the interaction between LAD and LASS that makes it possible for the infant to enter the linguistic community (...). » (Bruner 1985, 32)

L'expert fait bénéficier l'apprenant d'un « étayage » qui permet à celui-ci de mener à bien son activité et, en même temps, d'acquérir la compétence correspondante. Krafft & Dausendschön-Gay signalent cependant que :

> « une transposition pure et simple des observations de Bruner n'est pas possible puisque les conditions d'acquisition d'une L2 sont trop différentes de celles de la langue maternelle; il faut en particulier que l'enfant apprenne à interagir et à communiquer, alors que ces savoirs sont l'un des outils les plus importants dont dispose l'apprenant d'une L2. » (Krafft & Dausendschön-Gay 1994, 132)

Le SLASS peut ainsi être caractérisé :

> « par l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique. Analyser le SLASS, c'est donc analyser la composante sociale de l'acquisition d'une L2 en milieu naturel. » (Krafft & Dausendschön-Gay 1994, 132)

3.2.2.3. Format

Un format, selon Bruner, correspond à la création d'un microcosme d'interaction sociale communicatif entre un apprenant et un expert dans lequel il y a de la part des participants coordination de leur attention et partage d'un certain nombre de présuppositions, des systèmes déictiques et des intentions afin que le LASS puisse être mis en place. En acquisition de L2 un format ne doit cependant

> « pas être compris directement en rapport avec l'acquisition de la langue en tant que telle (....) mais comme l'établissement d'un microcosme communicatif qui permet, d'une part, des suites structurées d'activités (fortement ritualisées, récurrentes, etc.) où le natif et le non natif peuvent ancrer des formes linguistiques; et, d'autre part, d'après Dausendschön et Krafft, où les partenaires de l'échange peuvent mettre en place un système de transmission du savoir qui nécessite un SLASS (...). » (Pujol-Berché 1992)

3.2.2.4. Etayage

La participation active du LN à l'activité d'apprentissage s'exerce à travers l'étayage : l'expert laisse agir l'apprenant tout en le guidant.

> « Soutenir l'apprentissage, c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche. » (Bange 1996, 192)

L'étayage existe à deux niveaux :

- *au niveau local, ponctuel* : à travers des corrections, des séquences de reformulation, des apports d'aide
- *au niveau global* : à travers des activités qui favorisent une attitude d'autonomie de l'apprenant, des prises d'initiatives et de risques dans l'activité d'apprentissage.

Or, le degré d'autonomie et l'effet favorable pour l'acquisition de comportements d'initiative et de prise en charge ne semble pas tant dépendre du fait de la fréquence de SPA ou de sollicitations par l'apprenant (Vasseur 1991) que de la manière dont apprenant et enseignant réalisent ces « formats » et de la fonction que l'apprenant leur donne. Afin d'inférer une évaluation sur le rôle des « comportements pédagogico-didactiques » dans les processus d'apprentissage en situation scolaire, Araujo e Sà (1993) propose de vérifier :

a) le degré d'initiative des sollicitations (des apprenants),
b) le degré d'implication vis-à-vis d'un parcours individuel d'apprentissage,
c) les modalités de traitement et leur adéquation à la sollicitation,
d) la capacité de l'élève sollicitateur à intégrer les données ainsi obtenues dans une compétence plus vaste en langue.

Le cadre d'approche de Araujo e Sà met l'accent sur « l'agir » de l'apprenant pour évaluer le degré de son implication et de son autonomie d'apprenant. Le comportement de ce dernier dans l'interaction scolaire semble cependant hautement déterminé par les conditions discursives et interactionnelles plus ou moins imposées par l'enseignant : l'autonomie de l'apprenant se construit donc souvent à partir d'un cadre donné, d'un choix de possibilités plus ou moins restreint. L'apprenant a certes besoin d'un espace discursif qui lui permette de prendre des initiatives. En revanche, c'est à lui de les prendre quand l'occasion s'y prête.

Ce sont les hypothèses d'inspiration psycho-sociale développées, à la suite des travaux de Vygotsky (1935/ 1985) et de Bruner (1985), par de Pietro, Matthey & Py (1989), Krafft & Dausendschön-Gay (1994), Py (1995), Bange (1992), Matthey (1996) et d'autres, qui nous permettent de souligner l'aspect profondément interactionnel de l'autonomisation dans l'activité d'apprendre :

- Une L2 s'acquiert en partie dans l'interaction.
- Grâce aux caractéristiques de l'interaction exolingue l'apprenant a la possibilité de transformer les données langagières en « prises » (Py 1989), c.-à-d. en objets d'acquisition.

- Ces caractéristiques de l'interaction exolingue « peuvent être décrites comme un ensemble structuré, un système social qui interagit avec le système cognitif de l'apprenant et déclenche ou favorise certaines des activités cognitives liées à l'acquisition » (Krafft & Dausendschön-Gay 1994, 152).

Le potentiel acquisitionnel d'une interaction entre natif/ enseignant et apprenant serait donc fonction de la transformation par l'apprenant des données langagières en objets d'acquisition ou, selon Py :

> « Les mouvements d'auto-structuration de l'apprenant s'appuient ou s'opposent aux mouvements d'hétéro-structuration du natif. Celui-ci intervient sous des formes variables et avec des objectifs divers : aider, corriger, guider, infléchir, contrôler une interprétation, etc. Du point de vue cognitif, ces interventions sont des données, qui ne vont cependant accéder à ce statut que dans la mesure où leur destinataire en fait des prises. » (Py 1989, 91)

3.2.2.5. La zone proximale de développement

Le concept vygotskien de « zone proximale de développement » peut nous aider à mieux conceptualiser cette situation de tension acquisitionnelle créée par la confrontation de deux niveaux de savoirs et deux « logiques différentes d'apprentissage » (Schneuwly 1994). L'accent étant mis sur le rôle de la relation de tutelle entre apprenant et enseignant pour l'évolution des capacités de l'apprenant, cette zone peut être définie comme

> « la distance entre le niveau réel de développement déterminé par la capacité à résoudre un problème de manière indépendante et le niveau de développement potentiel déterminé par la capacité à le résoudre avec l'aide de quelqu'un. » (Vygotsky 1935/ 1979, traduit par Pujol-Berché 1992).

En résumant l'ensemble des théories mentionnées en vue d'une application plus empirique, on peut faire l'hypothèse que dans le travail de saisie/ prise (cf. Matthey 1996) entre apprenants et natifs/ enseignants, quatre conditions principales doivent être remplies pour que les apprenants puissent développer une autonomie qui favorise leur acquisition :

a) L'espace discursif respectif permet la négociation à tous les niveaux de l'interaction entre apprenant et natif/ enseignant. Le contrat didactique qui détermine l'ensemble des activités, les rôles, les objectifs, etc. est négocié explicitement et ratifié par tous les participants.
b) L'apprenant a la possibilité de prendre en charge à son tour le déroulement et le contenu de l'interaction.
c) L'apprenant doit pouvoir étaler ses savoirs et savoir-faire, son interprétation des données, etc. Le traitement de l'objet focalisé permet ainsi à l'apprenant et au natif/ enseignant de (re)focaliser, d'ajouter, de demander des explic(it)ations supplémentaires, de faire des exemplifications, de construire de nouveaux points de vue dans le discours, d'insérer des énoncés provenant d'interactions antérieures.

d) L'apprenant a ainsi la possibilité de donner au natif/ enseignant les « indices » nécessaires pour que celui puisse « respecter son autonomie d'apprenant », en adaptant ses *stratégies d'intervention cognitive* (Nonnon 1990) à ses connaissances, attitudes et besoins.

3.2.2.6. Mise en question de la position psycho-sociale forte dans le domaine de l'acquisition de L2

Pour diverses raisons l'objectif principal des chercheurs d'inspiration psycho-sociale, à savoir déceler des régularités dans l'interaction entre apprenants et natifs qui permettraient d'expliquer l'acquisition de L2, semble remise en cause aujourd'hui :

> « La plupart des chercheurs insistent davantage désormais sur l'affirmation qu'« il ne suffit pas d'interagir pour acquérir ». (...) Une première divergence possible se situe au niveau du bilan que l'on peut faire de ces recherches (...) : pour les uns, le travail que l'on peut observer dans les interactions n'a que peu de rapport avec l'acquisition langagière. La version prudente de cette position est que, si acquisition il y a, « elle concerne les savoir-faire interactionnels et beaucoup moins les savoir-faire linguistiques » (Dausendschön-Gay 1997).

Une version plus forte serait que

> « l'interaction donne accès aux formats sociaux et non aux fonctionnements langagiers » (D. Véronique cité dans Arditty et Dausendschön-Gay 1997).

Pour d'autres :

> « ce n'est pas parce que les acquisitions constatées sont limitées qu'elles n'existent pas » (C. Carlo citée dans Arditty et Dausendschön-Gay 1997).

Et il y a des travaux qui

> « (...) semble(nt) quand même donner quelques lueurs sur un lien entre comportements interactionnels et développement des moyens linguistiques. »(Arditty & Dausendschön-Gay 1997)

Aussi privilégierons-nous, dans notre approche, l'étude des savoirs interactionnels observables dans le cadre de formats sociaux récurrents entre locuteurs natifs et non-natifs. La construction de ces savoir-faire se réalise à travers des procédés discursifs dans un espace interactionnel sous l'influence d'une composante exolingue, d'une composante bilingue et d'une composante acquisitionnelle (Py 1990).

3.3. L'interaction en classe

La classe de L2 peut être considérée comme le lieu d'apprentissage par excellence de la L2 grâce à des conditions particulières qui sont les suivantes :

a) la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle,
b) elle semble garantir l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle.

> « Ces deux conditions font de la classe un lieu où l'on affiche comme objectif la maximisation de l'apprentissage de L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner/ apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence. C'est-à-dire que la classe de LE se pose comme la forme institutionnelle de la réalisation du LASS et que l'objectif de maximisation définit le rôle de l'enseignant. » (Bange 1992a, 69)

Dans quelle mesure cette vision idéale de la classe de L2 correspond-elle à la réalité de l'enseignement ? Quels sont les apports de la recherche par rapport à cette question ?

Les recherches sur le discours en classe ont d'abord privilégié l'analyse de l'organisation séquentielle et hiérarchique du discours (Flanders 1970 ; Sinclair et Coulthard 1975 ; Fanselow 1977). La classification des différentes séquences lors du déroulement d'une leçon selon des catégories préétablies a certes permis de mieux connaître « ce qui se passe » effectivement en classe de L2 ; elle n'a cependant pas permis d'étudier les véritables enjeux dialogiques et interactionnels de la classe de L2. Par la suite, les résultats de ces analyses descriptives d'un type de discours en classe, produit dans un certain contexte, ont été généralisés et considérés comme prototypiques pour toute interaction en classe (Bouchard *et al.* 1984 ; Mehan 1979, 1985) Pour Mehan et Sinclair & Coulthard, la séquence de base sur laquelle repose l'organisation de la phase instructionnelle de la classe est la « séquence d'élicitation » constituée par trois étapes : 1) Initiative ; 2) Réplique ; 3) Evaluation :

> « Une fois qu'une séquence d'élicitation a été amorcée, l'interaction continue jusqu'à ce que la symétrie entre l'initiative et la réplique soit obtenue. Deux cas sont à considérer. Si la réplique attendue apparaît au tour suivant l'initiative, on a une séquence à trois tours de parole (initiative, réplique, évaluation). Si ce n'est pas le cas, l'initiateur emploie un certain nombre de stratégies jusqu'à ce que la réplique attendue apparaisse. C'est la séquence étendue. » (Mehan 1979, 52).

Depuis quelques années on peut observer une ouverture sur d'autres dimensions et aspects, voire des tentatives d'étude synthétique des différentes approches de la classe de L2[9] existantes.

Par rapport à leurs objets d'études, ces travaux peuvent être classés en quatre groupes : les travaux se focalisant sur le discours des enseignants, les travaux sur les activités des élèves, les travaux sur l'interaction entre élèves et enseignants ou élèves et élèves et les travaux sur le lien entre l'interaction en classe et l'acquisition de L2.

3.3.1. Les travaux sur le discours des enseignants (« *teacher talk* »)

Bange définit l'activité d'enseignement d'une L2 en classe comme consistant « à influer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » (Bange 1992b, 69). La situation de l'enseignant est donc double : d'une part il doit développer des « stratégies de soutien » aux processus

---

[9] Chaudron 1988 ; Ellis 1990 ; Edmondson & House 1993.

d'acquisition des apprenants, des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre »; d'autre part il doit développer des « stratégies d'optimisation » des processus communicatifs qui doivent viser à donner aux apprenants des buts de communication qu'ils désirent réaliser, à exploiter au maximum toutes leurs ressources linguistiques et à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication. Or, le problème de l'analyse de l'apprentissage en classe est de savoir

> « si les deux fonctions, étayage et maximisation, qui sont les deux aspects de l'activité d'enseignement communicatif d'une L2, sont réalisées de manière harmonieuse ou antagonique, et si la première fonction, essentielle, est effectivement renforcée par la seconde ou si elle est au contraire rendue plus difficile. » (Bange 1992a, 69)

Pour répondre à cette question, différentes pistes de recherche focalisées sur le discours des enseignants ont été exploitées. Des recherches ont ainsi tenté de corréler des observables linguistiques à des types d'activités didactiques ou pédagogiques, avec un focus sur les types de questions posées par les enseignants, le feedback qu'ils donnent aux élèves, leurs autorépétitions, les formes et fonctions de leurs corrections ou les modifications/ adaptations qu'ils font par rapport à leur public respectif d'élèves.

3.3.2. Les travaux sur les activités des élèves

Pendant de nombreuses années, l'étude du rôle de l'enseignant en classe a dominé l'observation des élèves. C'est sous l'influence d'une approche plus centrée sur l'apprenant que la recherche s'est davantage penchée sur les activités des élèves : les études réalisées portent surtout sur les productions des élèves et les facteurs situationnels qui semblent les influencer, les formes de sollicitations, les spécificités énonciatives et discursives de l'activité verbale en classe (Arditty 1987, Vasseur 1991, Py 1992, Bialystok 1993, Halté éd. 1993), les stratégies employées par les élèves et les tâches (discursives) qu'ils réalisent dans les différents types de travaux en classe[10].

3.3.3. Les travaux sur l'interaction entre élèves et enseignants

L'interaction peut être définie comme :

> « Un ensemble d'actions sociales orientées vers la réalisation par les partenaires de buts interdépendants, qui constitue un épisode social et dont la possibilité repose sur la triple réciprocité des perspectives, des motivations et des images. » (Bange 1992a, 209)

---

[10] Signalons une distinction importante à faire par rapport au terme de « tâche ». Pour Frauenfelder et Porquier (1980), la tâche correspond à une consigne donnée par l'enseignant en vue d'un objectif didactique mais qui peut être réalisée par des activités et des moyens discursifs fort différents. Dans le contexte anglo–saxon, une autre définition s'est répandue, surtout dans le cadre du « *task–based syllabus* » : dans ce contexte les tâches sont alors de l'ordre de l'activité discursive et représentent en même temps les savoir-faire nécessaires pour leur réalisation.

Une approche de la classe de L2 qui vise l'étude des phénomènes dialogiques et interactionnels part de la prémisse que la qualité des interactions en classe est déterminante pour les processus acquisitionnels chez les élèves au-delà des facteurs individuels ou autres (cf. Allwright 1984).

Récemment, certains aspects des phénomènes interactionnels ont été étudiés plus en détail : les schémas d'interaction récurrents, les rôles et rapports de place en classe, le système des tours de paroles, les formes d'ouverture et de clôture de leçons, le rôle de la communication non-verbale et de l'organisation de la classe, les particules, les procédés exolingues (la bifocalisation, l'achèvement interactif, les reformulations, etc.), les processus de figuration (Dausendschön & Krafft 1991 ; Cicourel 1991), le phénomène de l'alternance codique (Martin-Jones 1991 ; Lüdi 1991 ; Causa 1996), les aspects cognitifs intervenant dans l'interaction (« scripts », « plans », « stratégies » : Hatch 1992 ; Nold 1992 ; Vigner 1990), les activités méta-cognitives et réflexives (Nold 1992 ; Vasseur & Arditty 1996 ; Van Lier 1994), le rôle des représentations des acteurs sur l'interaction en classe (Pekarek 1995), la construction d'objets de discours, l'argumentation et les formes de modalisation dans l'interaction en classe (Nonnon 1990, 1997), le rôle de la « contingence » pour les formes conversationnelles et les modes discursifs généraux en classe (Van Lier 1994).

3.3.4. Les travaux sur le lien entre l'interaction en classe et l'acquisition de L2

Grâce aux résultats des études sur le discours des enseignants, sur les activités des élèves et sur l'interaction entre élèves et enseignants, des hypothèses concernant l'influence possible des phénomènes en classe sur l'acquisition de L2 ont été développées. Ces hypothèses rappellent la dominance de la perspective monologale sur une perspective plus interactionnelle et renvoient majoritairement aux liens entre les activités ou de l'enseignant ou des élèves avec l'acquisition potentielle. Il s'agit notamment de l'hypothèse de l'« *input* » compréhensible de Krashen (Krashen 1982), qui met l'accent sur le lien entre acquisition et exposition de l'apprenant à la L2. Les processus de l'acquisition seraient alors surtout influencés par la compréhension de l'apprenant. L'intercompréhension doit souvent être négociée explicitement entre locuteur natif et locuteur non-natif. Le travail d'explicitation, d'explication et de réparation aurait également une influence sur l'acquisition par le fait qu'elle transforme un « input » en « intake » (hypothèse de la « *négociation du sens* » ; Long 1985). Les hypothèses de l'« *output* » (Seliger 1977, Swain 1985), par contre, postulent l'importance primordiale de la production de l'apprenant sur son acquisition de L2. Le travail d'encodage à partir des moyens disponibles à un moment donné de l'apprentissage permettrait à l'apprenant de restructurer et d'élargir son interlangue.

L'aspect interactionnel est davantage mis en valeur dans l'hypothèse de l'« *étayage* » (du « *scaffolding* », des « structures verticales ») (Scollon 1976 ; Edmondson & House 1993), qui souligne l'aide donnée par le locuteur natif à l'apprenant permet à celui-ci

d'élargir son interlangue. Deux aspects plus particuliers ont été discutés quant à leur influence sur l'acquisition de L2. L'hypothèse du « *contrôle des topics* » (Ellis 1984 ; Slimani 1987 ; Larsen-Freeman & Long 1991) souligne l'importance du droit à la parole et à la cogestion et co-structuration de l'interaction par l'apprenant quant aux processus acquisitionnels. Enfin, l'hypothèse de l'« *observateur actif* » (Raabe 1982 ; Slimani 1987 ; Edmondson & House 1993) postule que l'apprenant profite autant de ce que disent les autres membres de la classe que de ce qu'il dit lui-même ou de ce que dit l'enseignant. Rendre les apprenants meilleurs observateurs actifs de l'interaction en classe favoriserait ainsi leur acquisition en L2.

Une importante perspective innovatrice dans la recherche sur l'acquisition de L2 est représentée par l'introduction d'un modèle intégré de l'acquisition guidée de L2 dans lequel, en opposition à Krashen, les rôles respectifs des savoirs/ savoir-faire explicites e implicites pour l'acquisition sont redéfinis et mis en relation (Byalistok 1990 et Ellis 1990 ; Edmondson & House 1993, 267)

3.4. L'interaction en milieu professionnel

Le domaine de la communication en milieu professionnel nous intéresse dans la mesure où les apprentis alémaniques développent leur savoir-faire langagier et interactionnel dans l'espace interactif professionnel de la région d'accueil. Nous nous intéressons donc aux caractéristiques de la communication professionnelle en général et aux spécificités de la communication professionnelle en situation exolingue en particulier. Signalons cependant tout de suite que les formes de communication que nous allons observer risquent de se distinguer nettement des formes en milieu professionnel traditionnel, étant donné que le cadre très spécifique des échanges d'apprentis aura sans doute une influence significative sur elles. Si nous nous arrêtons quand même pour faire brièvement le point sur les recherches dans ce domaine, c'est aussi parce qu'il s'est avéré très difficile de constituer une base de données. Jusqu'à une date récente, très peu de travaux ont été réalisés sur les pratiques langagières en milieu professionnel. Ce manque persiste dans les domaines plus spécifiques concernant la communication exolingue et l'acquisition de L2 en milieu professionnel. Ce constat est quelque peu surprenant vu l'urgence de telles connaissances par rapport à la construction européenne. Une autre raison d'approfondir quelque peu la question sur la commmunication en milieu professionnel est que, sous un angle éducatif, se rencontrent dans ce domaine différentes conceptions et traditions de l'apprentissage, des savoirs ou de la compétence.

La recherche sur les aspects langagiers du monde du travail a longtemps été dominée par l'approche lexicographique et terminologique. Cette vision limitée du discours professionnel s'est élargie depuis quelques années grâce à tout un ensemble de recherches appartenant à différentes disciplines, qui visent pourtant toutes la prise en compte des dimensions discursives, sociales et cognitives du travail. Nous en parcourrons par la suite

les plus importantes pour nous arrêter un peu plus en détail sur les approches influencées par l'ethnographie de la communication. C'est ce type d'approche qui nous servira d'appui théorique pour l'étude des interactions en milieu professionnel.

3.4.1. Recherches terminologiques sur le technolecte

> « Le langage et le travail sont les deux formes les plus importantes de praxis chez l'homme. ces deux activités sont en dépendance mutuelle dès l'origine de l'humanité. Par ailleurs elles ont des propriétés communes : transformer le milieu social ; permettre échanges et négociations entre les hommes. » (Boutet 1997, 58)

Malgré cette convergence entre langage et travail comme pratiques sociales, le langage au travail a été longtemps limité à sa seule spécificité lexicographique. Les aspects syntaxiques, énonciatifs, discursifs ou interactionnels du langage professionnel n'ont pas été pris en considération jusqu'à une date très récente. Il n'est donc pas surprenant que, dans la formation professionnelle, l'enseignement linguistique (en L1 et L2) ait consisté presqu'exclusivement à l'apprentissage de listes de mots et de tournures techniques (cf. le Rapport Nanterre, LINX 1994).

3.4.2. Recherches en linguistique appliquée et didactique des langues étrangères sur les « besoins des publics spécifiques »

> « L'enseignement du français comme langue étrangère à des publics dits spécifiques (en clair, non scolaires) a connu, sous des appellations diverses et significatives (langues de spécialité, français instrumental, français fonctionnel) des périodes d'intense production et de vifs débats. Le calme est revenu, les remous apaisés et la question n'est plus au centre de la réflexion didactique; c'est le moins qu'on puisse dire. » (J.-C. Beacco & D. Lehmann (Ed.) 1990, 4)

Trois ans plus tard, Lehmann présente dans son ouvrage *Objectifs spécifiques en langue étrangère* (1993) une critique détaillée de la didactique des « langues de spécialité ». Il signale surtout les lacunes suivantes :

- la didactique des « langues de spécialité » (DLS) néglige la dimension culturelle de la communication en milieu professionnel,
- son approche est trop exclusivement linguistique,
- son système de définition des besoins/ objectifs des apprenants est inefficace et néglige notamment les besoins d'apprentissage[11],
- elle est trop loin des principes didactiques généraux,
- les enseignants de DLS ne connaissent pas suffisamment le monde du travail et ses codes.

---

[11] Selon Lehmann, une véritable centration sur l'apprenant correspondrait à la centration sur son apprentissage : « les besoins d'apprentissage ont à voir avec les opérations cognitives mises en jeu dans l'activité d'apprentissage elle-même (...) » (Lehmann 1993, 134).

Après une vue d'ensemble de l'histoire de la DLS, de ses publics, du problème à définir les besoins/ objectifs adaptés et les programmes existants en France et en Europe, il propose une recentration de la DLS sur la pratique de l'apprentissage et sur une approche culturelle de la communication spécialisée.

L'application d'une approche plus centrée sur les tâches d'apprenants est en effet uniquement proposée dans le rapport de l'Atelier du Projet 12 du Conseil de l'Europe au sujet du langage au travail (cf. Fitzpatrick 1988).

La critique de Kate Beeching (1997) dans son article *French for Specific Purposes : The Case for spoken Corpora* va dans le même sens que celle de Lehmann : elle propose l'usage plus massif d'outils audio-visuels authentiques et un ancrage culturel et contextuel plus important dans l'enseignement de DLS. Elle souligne la grande nécessité d'études préliminaires afin de mieux connaître les véritables pratiques discursives en contexte professionnel (et exolingue).

Une bonne occasion pour étudier les pratiques langagières professionnelles est représentée par ailleurs par la simulation d'interactions professionnelles dans le cadre de la formation initiale. Un exemple : l'étude de Heberle-Dulouard (1995) sur l'argumentation dans des simulations de vente entre apprentis-vendeurs.

Signalons que les difficultés linguistiques (et autres) ne sont pas complètement différentes pour un apprenti locuteur natif ou non-natif, car, pour tous les deux, l'apprentissage professionnel implique en même temps un apprentissage des codes (langagiers, communicatifs et sociaux) du monde professionnel.

A cet égard, les résultats d'un colloque organisé en 1994 à Paris X- Nanterre sur les « Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte : de la langue ordinaire au technolecte » sont intéressants pour notre travail. Ils montrent que les difficultés de communication dans le monde professionnel ont souvent des origines autres que linguistiques.

Dans le cadre du colloque ont pu être repérées les problématiques et questions suivantes :

1. Quel est le rôle des facteurs linguistiques et discursifs dans le développement de l'expertise théorique et pratique dans un domaine professionnel ? Autrement dit : quelle fonction le savoir-dire a-t-il par rapport au savoir-faire et son développement ? Les formateurs constatent en effet un lien considérable entre la capacité à communiquer verbalement par rapport à un domaine technique et la capacité à construire des objets de connaissance de plus en plus complexes. Par rapport au développement des savoir-faire pratiques, en revanche, cette constatation semble être beaucoup moins nette.
2. On a constaté un manque considérable de connaissances sur l'usage du langage et des terminologies en milieu professionnel du côté des enseignants en milieu scolaire.
3. Les critères d'évaluation, d'enseignement des langues en vue des pratiques professionnelles semblent peu claires ; existence de « faux problèmes », ainsi

l'usage incorrect, voire, absent d'une terminologie technique par des apprentis semble renvoyer bien plus à des manques ou des refus d'usage (« manque de motivation ») qu'à des lacunes de compétences morphosyntaxique ou lexicale. Constat d'un manque important de moyens didactiques pour un enseignement du discours professionnel adapté (critique des listes d'étiquettes terminologiques encore très répandues dans l'enseignement).

4. On manque d'un métalangage cohérent et adapté aux besoins et au milieu de la formation scolaire et de la formation en entreprise.
5. On manque de connaissances par rapport aux liens entre les différents modes de communication (écrit/ oral/ pictural) dans le monde professionnel.
6. Le rôle des activités de reformulation et de paraphrase pour l'apprentissage apparaît extrêmement varié et riche (les paraphrases semblent ainsi avoir un effet d'apprentissage plus important dans la transmission des connaissances techniques que les définitions).

3.4.3. Psychologie du travail, ergonomie cognitive

Dans les domaines de la psychologie du travail et en ergonomie cognitive, les pratiques langagières sont conceptualisées dans leur ancrage et dans leur fonction, à l'intérieur du système d'actions finalisées d'une pratique professionnelle donnée. Leur analyse vise, en dernier lieu, l'optimisation du rendement d'une entreprise.

Dans ces approches, le langage verbal n'apparaît qu'en deuxième lieu, après les autres formes de communication qui peuvent se faire par une multitude de codes : visuels, gestuels, posturaux, tactiles, olfactifs ou à l'aide de couleurs ou de graphismes. Les communications peuvent avoir lieu entre êtres humains, entre êtres humains et machines ou entre machines.

Selon une vieille distinction ergonomique (Jardillier 1961), les communications remplissent deux grands types de fonctions dans le travail. La première est « motivationnelle » au sens où elle permet, d'une part, l'amélioration des relations sociales et, d'autre part, l'émergence de solutions techniques, dans la mesure où les opérateurs peuvent « s'exprimer » sur leur activité. La deuxième fonction remplie par les communications est « opérationnelle » ou fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elles assurent le flux des informations nécessaires pour que s'établissent des interactions entre opérateurs et machines en vue de réaliser les opérations nécessaires à la production. De nombreuses catégorisations de communications existent, centrées soit sur le contenu de travail soit sur ces aspects collectifs. Celle de Savoyant et Leplat (1983) associe ces deux aspects en prenant en considération la dimension collective du travail, tout en mettant en évidence leur rôle sur l'organisation de l'activité des opérateurs. Ils définissent cinq types de communication :

- les communications d'« orientation générale », préalables à l'exécution effective de l'action et relative à l'action commune

- les communications de type « commentaire de sa propre activité » ; elles ont pour objectif de fournir aux autres opérateurs des éléments nécessaires pour une réalisation coordonnée des opérations
- les communications de « guidage », où l'opérateur définit des éléments de l'activité d'un autre opérateur
- les communications de « déclenchement des opérations » qui définissent le repérage des moments d'exécution
- les communications de « contrôle » au cours de la réalisation collective portent sur des aspects temporels ou vérifient au fur et à mesure de la réalisation la compatibilité des actions et des opérations

Quant au langage verbal. en général, dans la psychologie du travail, Guillevic (1990) constate que

> « si la psychologie du travail s'est intéressée assez tôt aux aspects sémiologiques des communications, son attention pour les aspects langagiers des activités de travail est relativement récente. » (Guillevic 1990, 134)

Or, le statut du langagier dans le monde du travail est en train de changer profondément :

Le rôle de la communication au travail devient de plus en plus important dans des entreprises qui mettent « l'intelligence et la créativité des personnes » au premier plan :

> « Parler des conditions de travail au sein de groupes d'expression directe, discuter de la production dans les équipes autonomes, écrire dans la presse de la communication interne deviennent autant de nouvelles pratiques de travail. Le langage est reconnu comme un facteur de productivité. » (Boutet 1997, 59)[12]

De plus, le monde du travail ne cesse de se transformer : révolution informatique, régression de la production au profit des services, du secteur tertiaire. Toutes ces évolutions ont des conséquences qui concernent le langage directement :

> « La part des activités de langage , orales ou écrites, augmente dans tous les métiers aux dépens des activités physiques de transformation de la matière. » (Boutet 1997, 59)

3.4.4. Analyse conversationnelle et ethnographie de la communication

Les approches du langage, dans le monde du travail, par la psychologie, la sociologie ou l'ergonomie privilégient la focalisation sur l'individu, hors contexte, et presque exclusivement sur des opinions.

Les études présentées dans ce sous-chapitre proposent au contraire une focalisation sur les interactions des acteurs en situation, dans le contexte d'une tâche collective ou d'une

---

[12] Voir également l'immense succès des stages de PNL etc. dans les milieux professionnels.

relation de services. Sous cet angle, la communication n'est plus une activité de verbalisation secondaire et décontextualisée. Elle est, au contraire, un épisode central de l'action humaine et en constitue la trame significative. L'étude du langage doit donner accès aux conditions qui sous-tendent effectivement l'activité collective, pendant son déroulement, en temps réel.

Selon Garfinkel (1967, 1972), l'action ordinaire, « située », nécessite un processus constant d'interprétation pour s'adapter aux nouvelles circonstances. Ainsi, la situation n'apparaît plus comme définie par des contraintes externes, mais produite de l'intérieur par ce que font les agents :

> « Dans le processus de construction de l'action, dans son objectivation pour autrui, le langage tient une place essentielle. Il entretient avec la situation un rapport double que Garfinkel résume dans la notion d'indexicalité : d'une part, il dépend de la situation dont il ne peut être entièrement coupé, il est toujours ancré dans les circonstances, il y renvoie, mais d'autre part il contribue à produire l'objectivité de la situation dans la mesure où il permet l'intelligibilité mutuelle nécessaire à la coordination de l'action. Sur ces bases, l'analyse de conversation a mis en oeuvre un programme empirique de description des procédures de coordination de l'action dans la parole quotidienne. » (Lacoste 1990, 45)

Trois dimensions de l'interaction en milieu professionnel semblent être spécialement marquées par rapport à la conversation ordinaire :

a) l'orientation vers des tâches et fonctions institutionnelles,
b) des restrictions spécifiques par rapport aux contributions possibles à la conversation,
b) la différence des règles d'inférence (Drew & Heritage 1993, 25).

3.4.5. Caractérisation générale de la communication en milieux professionnels

Les résultats des travaux dans les différents domaines concernant le langage au travail nous permettent de faire un premier bilan sur certains aspects et dimensions de ce type de communication. Selon Boutet (1995, 1997), on peut regrouper la diversité des formes de communication en milieu professionnel selon trois grandes fonctions : la régulation de l'activité par le langage; la compréhension et l'apprentissage par la parole; la construction des rapports sociaux.

a) *La régulation de l'activité par le langage*
   - *Activité collective* : Le travail est « une activité collective, et qui requiert la coordination des gestes et des actions » (Boutet 1997, 60).
   - *Langage fonctionnel* : Les communications professionnelles mettent en oeuvre le langage dans un registre fonctionnel ou instrumental : on parle ou on écrit pour accomplir en commun une activité de travail. D'où souvent l'usage de formes linguistiques réduites.

b) La compréhension et l'apprentissage par la parole
   - *Cognition* : Les communications servent à transmettre des savoirs, à dénouer des problèmes, à interpréter des tâches.

- *Transmission* de savoirs et formation
- *Réflexivité* : Les nouvelles formes de gestion du travail tendent à élargir la possibilité de « réfléchir sur les formes d'organisation du travail, d'élaborer des diagnostics, de proposer des transformations. Ainsi de nouveaux espaces de parole apparaissent dans les entreprises. » (Boutet 1997, 61)

c) *La construction des rapports sociaux*

- *Collectifs de travail* : les usages, les façons de parler « servent de marqueurs d'identité aux collectifs de travail. » (Boutet 1997, 61)
- *Le ludique* : les collectifs de travail « se reconnaissent aussi dans des usages ludiques du langage : blagues, plaisanteries plus ou moins rituelles, propos obscènes. » (Boutet 1997, 61)

Les résultats de la recherche existante nous permettent de définir en conclusion un ensemble de points à prendre en considération pour notre enquête en milieu professionnel :

- Une distinction devrait être faite dans les analyses entre les interactions à l'intérieur d'une entreprise et les interactions vers l'extérieur.
- Le cadre institutionnel devrait être pris en compte : distinguer entre asymétries sociales et asymétries de compétence; la finalisation des actes de discours, la gestion constante entre rapports de pouvoir et rapports de savoir; les rôles, les normes et les règles d'interaction et d'interprétation sont en partie très spécifiques.
- Le rôle des implicites n'est pas le même qu'en communication privée (cf. les stratégies d'inférence : « *activity specific rules of inference* » (Drew & Heritage 1993) ; l'appui sur la situation de communication (stratégies de contextualisation) est particulièrement importante pour garantir la réalisation des buts de communication.
- L'intégration de la parole à la communication non verbale et aux activités instrumentales ou symboliques devrait être étudiée.
- Dans quelle mesure observe-t-on l'absence de distinction nette entre les différents modes de communication (écrit/ oral/ pictural) et entre communication interpersonnelle et entre acteur humain et machine ?
- Observer la place essentielle du langage dans le processus de construction de l'action, dans son objectivation pour l'autre (lors de problème d'intercompréhension ou d'adaptation à une situation nouvelle) : négociation, explication, reformulation, redéfinition du référent, etc.
- Décrire l'hétérogénéité discursive (par exemple registre institutionnel, fonctionnel/ registre privé dans le même échange).
- Repérer la co-existence de différents types de connaissances (par exemple « scientifique », standardisé et empirique, non-systématisé).

3.4.6. Communication exolingue en milieu professionnel

Les résultats des analyses du langage en milieu professionnel soulignent la nécessité d'ancrer le langage dans une théorie de l'action sociale.

Nous avons ainsi constaté le rôle central du langage dans l'objectivation de la construction de l'action. Le lieu de cette objectivation peut être défini comme un « espace interactif », c'est-à-dire « une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction » (Vion 1992, 117). Dans l'activité du travail, le langage joue, eu égard à l'évolution des technologies, de plus en plus le rôle d'agent structurant. Lors d'interactions professionnelles en communication exolingue, les locuteurs non-natifs sont doublement démunis pour participer activement à la gestion : d'abord au niveau de la communication et ensuite (et par conséquent) au niveau de la structuration de l'activité du travail. Leurs lacunes se situent donc au niveau des outils langagiers professionnels, des savoir-faire techniques, des stratégies d'inférence professionnelle et culturelle et du savoir-dire pour la co-gestion de l'espace interactif (Vion 1992).

3.4.7. Apprentissage de L2 en milieu professionnel

La présence de plusieurs langues au travail a été abordée jusqu'à présent surtout sous son aspect « perturbateur », à l'exception des études sur l'italien comme *lingua franca* en Suisse alémanique.

Le fait qu'on peut apprendre une autre langue en travaillant dans un contexte de communication exolingue n'a pas été étudié de manière systématique .

Certains types de savoir-faire sont sans doute spécialement privilégiés/ sollicités dans de tels contextes d'apprentissage. Notons-en, à titre d'hypothèse, quelques-uns :

- les capacités d'observation, d'analyse, d'interprétation, d'inférence
- les capacité de compréhension active
- les capacités de gestion de l'interaction : interrompre, demander de l'aide ou des explications, focaliser et expliciter des problèmes de compréhension techniques et/ ou langagiers/ culturels
- les capacités stratégiques

Ainsi le concept de compétence de communication devrait être adapté aux contraintes spécifiques du milieu professionnel : « L'adaptation aux interlocuteurs, aux classes de problème et actions fait partie de la compétence de communication au travail » (Lacoste 1990, 51).

3.5. Conclusion

Le survol des domaines de la recherche qui concernent notre étude a montré qu'il n'existe pas beaucoup de résultats concernant notre thèse centrale, à savoir la complémentarité des activités d'apprentissage en contextes scolaires et extrascolaires, faute d'approches qui

abordent les processus acquisitionnels dans leurs contextes socio-discursifs précis.

Dans le domaine de l'acquisition, la plupart des recherches font en effet abstraction des contextes précis et se focalisent sur les processus acquisitionnels en tant que processus exclusivement intrapsychiques. Ou alors l'acquisition est considérée comme le seul résultat des stratégies didactiques de l'enseignant. Seules les approches psychosociales de l'acquisition et les travaux sur les liens entre la communication exolingue et l'apprentissage ont fourni des outils d'analyse utilisables pour notre démarche. Signalons cependant que les travaux autour des SPA (« séquences potentiellement acquisitionnelles ») ont mis l'accent sur la question de savoir si les procédés d'apprentissage décrits aboutissaient à une acquisition potentielle ou pas. Notre étude s'intéressera à la construction de ces procédés discursifs (et des savoir-faire qu'ils impliquent) en tant que tels, sans mettre l'accent sur l'acquisition potentielle de sous-systèmes linguistiques.

Les recherches sur le discours en classe ont en grande partie négligé l'aspect interactionnel proprement dit et ont mis l'accent plutôt sur les activités langagières des enseignants ou des élèves. Les formes d'étayage et de la bifocalisation scolaire ont été peu étudiées. L'analyse des schémas interactionnels récurrents a abordé le schéma IRE (cf. Mehan 1985), trop souvent d'une manière monolithique sans décrire en détail la multitude de ses réalisations possibles.

Sur le discours en contexte professionnel exolingue, il n'existe que très peu de résultats de recherche. La question de l'apprentissage de L2 n'y a pas été abordé jusqu'à présent de manière empirique.

CHAPITRE IV

Méthodologie et présentation du corpus

CHAPITRE IV
Méthodologie et présentation du corpus

4.0. Introduction

Retenons trois résultats de notre survol théorique :

- premièrement, il est difficile de dire quelque chose de sûr sur les liens précis entre les processus d'acquisition grammaticale et le vécu interactionnel des apprenants et ce par manques autant théoriques qu'empiriques,
- deuxièmement, il est possible en revanche de décrire la mise en oeuvre dans le discours des procédés langagiers qui renvoient aux capacités discursives et interactionnelles en construction des apprenants,
- troisièmement, il existe un besoin de description précise des pratiques discursives entre apprenants et locuteurs natifs/ enseignants dans les différents contextes concrets de leur apprentissage.

Aussi nous proposons-nous d'étudier la mise en oeuvre et la construction des savoir-faire interactionnels en FL2 par des apprenants germanophones dans les différents contextes de leur parcours de formation.

4.0.1. Définition des objectifs du projet, des hypothèses et des questions de recherche

Notre recherche vise des objectifs sur trois plans : sur le plan de l'élaboration d'une méthodologie générale, sur le plan de l'enquête proprement dite et sur le plan de la valorisation des résultats.

4.0.1.1. Objectifs au niveau de l'élaboration d'une méthodologie générale

a) Mise sur pied d'un cadre permettant le développement d'une pratique réflexive plus systématique dans l'enseignement de L2 en région bâloise.

b) Réalisation d'un programme de recherche appliquée, incluant des démarches de pré-enquête, d'enquête et de valorisation .

c) Elaboration d'une approche d'enquête globale et impliquée (voir sous 4.2.1.).

4.0.1.2. Objectifs au niveau de l'enquête

Notre étude vise les objectifs suivants :

a) Contribution à la recherche sur les rapports entre communication exolingue/

apprentissage en différents contextes: travail sur les « continuums » (Porquier 1994) et sur l'articulation des différentes étapes d'appropriation dans le temps et dans l'espace.

b) Approche globale des pratiques de communication et des formes d'apprentissage en milieu scolaire et pendant les échanges d'apprentis.

Cette étude se fixe comme objet de recherche la construction et la mise en oeuvre des savoir-faire discursifs/ interactionnels en français langue seconde : 1) dans l'enseignement des écoles du secondaire I et des écoles professionnelles commerciales en Suisse alémanique, et 2) dans le cadre de stages professionnels en région francophone. Nous nous intéressons aux savoir-faire interactionnels élaborés dans des séquences de négociation, de résolution de problème et/ ou de construction interactive d'objets de discours.

Pourquoi ce type de savoir-faire ?

- Parce que c'est un type de capacité discursive important pour les apprenants et pour communiquer et pour « apprendre » (= créer des conditions discursives favorables à l'acquisition).
- Parce que l'activité de négociation peut être considérée comme favorable à l'acquisition de L2 en général.

Notre objectif principal est de mettre en lumière les conditions interactives et discursives favorables au développement de ces savoir-faire en classe et en situation extrascolaire. Cela grâce à la description et l'explication des formes d'interaction observées. C'est-à-dire que nous aborderons ces formats à travers la situation discursive créée par les interactants au moment même de leur interaction. Ce choix renvoie à la prémisse principale selon laquelle – suite aux théories acquisitionnistes dans la ligne vygotskienne – l'acquisition d'une langue constitue un processus social et que l'interaction verbale est constitutive de l'acquisition dans la mesure où elle permet un traitement cognitif spécifique (cf. 3.2.2.).

La perspective privilégiée est celle de l'articulation entre les pratiques discursives scolaires et extrascolaires, notamment sur l'axe sec 1 -> écoles professionnelles -> stages professionnels en région de L2. Afin d'aborder notre objet de recherche dans sa complexité, nous avons décidé d'avoir recours à une approche globale, utilisant tout un ensemble de méthodes de recueil de données. Ainsi, nous prêtons une attention centrale aux pratiques discursives des acteurs, sans pour autant négliger leurs représentations ni le rôle institutionnel et social de l'enseignement.

4.0.1.3. Questions de recherche

L'articulation entre les contenus et pratiques scolaires et les besoins et pratiques extrascolaires était au centre de notre recherche. En abordant cette articulation, notre but était d'explorer comment la formation en FL2 dans les écoles en Suisse alémanique s'intègre et prépare à la dynamique interactive de la vie quotidienne. Aussi nous sommes-nous posé les questions suivantes :

- Quelles sont les représentations et attitudes des élèves/ apprentis et enseignants par rapport au français L2 et son enseignement ?
- Quels sont les contacts que les apprenants ont avec le français en dehors de l'école ? Dans quelle mesure ces contacts sont-ils exploités en classe ?
- Dans quelle mesure les situations de communication dans les deux milieux représentent-elles des espaces d'apprentissage différents ?
- Où, dans les deux milieux, se situent des obstacles à la communication et à l'apprentissage du français L2 ?

4.0.1.4. Objectifs au niveau de la valorisation
Notre recherche vise à contribuer à l'élaboration d'outils de travail pour une pratique réflexive dans le domaine des L2. Elle vise également l'application et l'évaluation de ces outils.

4.1. L'objet d'étude « savoir-faire interactionnel »

Apprendre la L2 lors d'une leçon de grammaire à l'école, lors d'une conversation avec des copains romands ou pendant un voyage en France, sont des activités fort différentes. Personne ne mettrait en doute ce constat. Il est cependant bien plus difficile d'expliquer en quoi consiste précisément cette différence et de quel ordre sont les facteurs qui la déterminent. L'apprentissage en classe est-il différent de celui en dehors de l'école ? La question fondamentale que nous nous posons est donc la suivante : comment formuler plus précisément le lien entre processus socio-cognitifs (comme enseigner/ apprendre) et leurs contextes d'ancrage ? Cette question souligne l'importance de l'élaboration d'outils précis de description pour l'observation et pour l'étude des interactions dans le cadre de l'apprentissage et de l'utilisation de L2.

Les résultats d'une telle étude peuvent avoir, au-delà de leur intérêt scientifique, des retombées pour la didactique de L2. Ils offriront en effet des arguments pour la discussion des questions suivantes : Quels types de capacités des apprenants sont spécialement sollicités et favorisés par quel type d'environnement didactique ? Dans quelle mesure la communication dans les travaux de groupe est-elle effectivement différente de celle dans l'enseignement traditionnel (« *ex cathedra* ») ? Apprend-on seulement de la grammaire dans les leçons de grammaire ? Etc. Une description fine des mécanismes de l'interaction à l'intérieur et à l'extérieur de la classe permettra également le développement d'un outil d'observation et d'évaluation grâce auquel les enseignants pourront mieux réfléchir sur leur enseignement et l'orienter davantage vers certains objectifs didactiques.

4.1.1. Contexte, activité et communication : un point de vue interactionniste de l'apprentissage

Lors d'une première approche heuristique des types d'interaction à étudier dans notre recherche, nous pouvons distinguer entre les interactions qui ont lieu en milieu scolaire et celles qui ont lieu en milieu extra-scolaire. La distinction ne dépend pas toujours uniquement des lieux topographiques de l'observation, mais également et surtout du cadre/ statut institutionnel respectif de l'interaction observée ; cadre qui détermine au moins en partie les rôles et le comportement des acteurs impliqués. A cet égard, tous nos enregistrements ont été faits dans deux milieux institutionnels différents : à savoir en milieu scolaire et en milieu professionnel. Les enregistrements en milieu scolaire se divisent en deux parties : les interactions dans les classes de la scolarité obligatoire et les interactions dans les classes de l'école professionnelle. Une analyse plus précise montrera dans quelle mesure ces interactions sont effectivement différentes. De même, la distinction entre différents types de situations en milieu professionnel pourrait se faire uniquement à partir d'analyses plus fines. A l'intérieur de cette première catégorisation peu précise en domaines institutionnels (Fishman 1972), une distinction plus fine en situations de communication peut être réalisée selon des critères externes comme le lieu, le moment, la durée, les participants, le but, etc. de l'interaction observée (cf. par exemple Kerbrat-Orecchioni 1990).

Or, dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, une catégorisation à partir de critères exclusivement externes à la dynamique de l'interaction doit être mise en question (cf. par exemple Vion 1992). Le terme de « contexte » (Mondada 1999) représente une catégorie plus adaptée à nos besoins d'analyse. Le contexte est construit dans et par l'interaction entre les interactants dans le cadre d'une situation de communication donnée. Grâce au processus de réciprocité mutuelle (Bange 1992b), les interactants se signalent comment ils interprètent la situation, leurs rôles respectifs et le but de l'interaction en construction. Ces signaux sont aussi de nature verbale et laissent des traces dans le déroulement langagier de l'interaction. Il s'agira de définir pour notre recherche les marques discursives qui rendent compte du niveau de compétence linguistique et des activités langagières typiques des acteurs dans les deux milieux concernés.

Les observations préliminaires et les enquêtes par questionnaire que nous avons réalisées dans les deux milieux nous ont permis de délimiter plus précisément les procédés langagiers pertinents et de les définir en tant qu'« activités discursives et interactionnelles » (Edmondson & House 1993) mettant en oeuvre des « savoir-faire interactionnels ».

Avant de définir plus en détail ce que nous entendons par « activités et savoir-faire interactionnels », rappelons les résultats de l'enquête préliminaire.

4.1.2. Résultats de la pré-enquête

Une enquête préliminaire dans le milieu des échanges d'apprentis (Saudan 1992) a montré que les expériences communicatives des apprentis germanophones dans les entreprises de

Suisse romande étaient marquées surtout par deux types d'activités discursives (souvent reliées entre elles) : des activités d'intercompréhension[1] lors de la collaboration avec les collègues francophones et la participation (souvent réactive) à des interactions de caractère interrogatif (questions/ réponses).

4.1.2.1. Activités d'intercompréhension

La communication exolingue se caractérise par le fait que l'intercompréhension entre les interactants est sans arrêt mise en danger. Les différences de codes linguistiques et culturels rendent nécessaire l'activation de « méthodes » discursives spécifiques pour garantir la communication. En effet, une grande partie des problèmes d'intercompréhension pendant un échange sont d'ordre linguistique. Cependant, nombreux sont également les problèmes d'intercompréhension d'ordre technique et professionnel, étant donné que les apprentis arrivent souvent à leur nouveau poste de travail sans avoir eu d'informations précises sur leur lieu de stage. Il s'agit alors pour eux/ elles de s'intégrer le plus vite possible dans des procédés de production et de collaboration complexe, de savoir utiliser et manipuler des appareils, de savoir interpréter des enchaînements d'activités souvent peu explicités. Ils/ elles sont ainsi obligés de participer de façon active au travail d'intercompréhension afin d'obtenir les informations nécessaires pour pouvoir « fonctionner » le plus vite possible. Signalons dans ce contexte un constat particulièrement intéressant : souvent, les deux ordres de problèmes d'intercompréhension (linguistique/ technique) ne sont pas complètement séparables. Ainsi on découvre souvent dans des séquences explicatives déclenchées à partir d'un obstacle linguistique des lacunes de savoir au niveau des connaissances techniques (c'est-à-dire que le problème linguistique renvoie à des manques de connaissance professionnelle). Encore plus nombreuses sont les séquences de négociation déclenchées par des lacunes de savoir professionnel qui font surgir des problèmes d'ordre linguistique. Leur résolution va habituellement de pair avec un gain de connaissance au niveau des connaissances professionnelles.

4.1.2.2. Activités de sollicitation et d'échange d'information
(séquences de questions/ réponses)

La plus grande partie des énoncés produits par les apprentis alémaniques se fait (au moins) en milieu professionnel dans le cadre contraignant d'enchaînements de questions (posées par le LN) et de réponses (données par le LNN). Ce constat n'a rien de surprenant, car les résultats de l'analyse des questionnaires et le dépouillement des entretiens avec les apprentis montrent, entre autres résultats, que le fait de comprendre à peu près ce qui se passe autour d'eux représente déjà un grand effort langagier et cognitif. De plus, la plupart des apprentis souhaitent ne pas être identifiés comme suisses alémaniques par leurs collègues de travail et tentent par conséquent de s'intégrer le plus vite possible au groupe d'employés. Ils ne quittent leur rôle réactif que lors de gros problèmes d'intercompréhension, quand leur face

[1] En fait, il s'agit le plus souvent d'activités de résolution de problèmes et de sauvegarde de l'intercompréhension.

est mise sérieusement en danger. A partir de ces observations, nous avons intégré deux ensembles de questions dans le cadre de notre étude, à savoir :

- Dans quelle mesure l'attitude passive des apprentis peut-elle être interprétée comme un manque de préparation en milieu scolaire à ce type de situation de communication ? Quelles autres formes d'interaction professionnelle quotidienne pourrait-on transmettre pour favoriser l'intégration des apprentis dans leur entreprise d'accueil ?
- Dans quelles situations de communication en milieu professionnel peut-on observer une participation langagière plus active de la part des apprentis alémaniques ? Quels facteurs contextuels peuvent être considérés comme favorables à la participation langagière des apprentis ?

4.1.2.3. Résultats des questionnaires dans la pré-enquête

Nous avons pu repérer le rôle primordial que jouent les activités d'intercompréhension et de question/ réponse pour les apprenants non seulement lors des observations dans le cadre d'une pré-enquête mais également dans les réponses des acteurs eux-mêmes lors des entretiens ou dans les questionnaires.

4.1.2.3.1. En milieu extra-scolaire

Tous les apprentis interrogés signalent qu'ils ont eu (au moins au début du stage) de grands problèmes d'intercompréhension.

Lors des premiers jours du stage, ce sont surtout les termes techniques et les procédés de travail inconnus qui posent problème. Ces difficultés s'atténuent cependant assez rapidement et vers la fin du stage pratiquement tous les apprentis se sentent à l'aise à leurs nouveaux postes de travail. Il leur paraît en revanche très difficile, jusqu'à la fin du stage, de participer activement à des conversations informelles avec plusieurs francophones. Dans le pire des cas, ils vivent ce type de situation comme des exclus de la communication. Presque tous les apprentis interrogés expliquent avoir réagi aux problèmes fréquents dans l'intercompréhension par une attitude attentive, réceptive voire réactive. Comme apprenants, ils considèrent qu'ils ont un important besoin de savoir influencer l'intercompréhension, de savoir imposer leur statut d'alloglotte quand il le faut, de poser des questions, de se faire expliquer quelque chose, de solliciter des informations complémentaires, etc.

4.1.2.3.2. En milieu scolaire

Dans les témoignages des acteurs en milieu scolaire, l'intercompréhension apparaît comme une activité discursive centrale, mais difficile pour les élèves. Certes la compréhension de ce que dit l'enseignant n'est pas considérée comme un grand problème d'intercompréhension. Cependant les difficultés existantes apparaissent indirectement quand les élèves parlent de l'emploi de la L1 en classe de L2 : l'usage de L1 est motivé par sa fonction d'aide à l'intercompréhension rapide au cas où des problèmes de vocabulaire

empêcheraient la collaboration ou la bonne interprétation des cadrages généraux de l'activité commune de la classe. L'intercompréhension semble être spécialement menacée dans le cas d'explications d'objets complexes de savoir (par exemple dans le cas d'explications grammaticales), lors de la distribution de tâches ou lors de séquences de correction. Du côté de leur production, les élèves considèrent comme spécialement difficile pour l'intercompréhension le fait de répondre à des questions précises de l'enseignant, la formulation de questions et la prise d'influence sur le déroulement de l'activité commune.

4.1.3. Définition des capacités interactionnelles étudiées

4.1.3.1. Niveau de compétence et potentiel acquisitionnel

Le potentiel d'acquisition des apprenants (de même que les activités d'apprentissage qui en dépendent sous l'influence de la zone proximale de développement) est fonction entre autres du niveau des compétences respectives. Nous avons constaté que les activités d'apprentissage dans les milieux de notre étude concernent - au niveau des capacités discursives – surtout le maintien de l'intercompréhension et la création de bonnes conditions pour le développement et l'usage des moyens de la L2. Dans quelle mesure l'enseignement scolaire tient-il compte des possibilités et besoins spécifiques des apprenants ? Dans quelle mesure les conditions y sont-elles créées pour permettre aux élèves de développer et d'utiliser des stratégies de négociation et d'intercompréhension adaptées, de réaliser des séquences d'enchaînement de questions/ réponses complexes, de construire leurs capacités de compréhension active ? Un coup d'œil dans les manuels et les plans d'étude du niveau scolaire respectif montre que les didacticiens sont conscients de ces besoins.

Dans les manuels *Bonne Chance* et *Bienvenue* (employés au niveau du secondaire I), par exemple, différentes façons de poser des questions/ donner des réponses sont explicitement introduites et utilisées dans le cadre de tâches variées. Dans *A bientôt, Compact* ou *Trait d'Union* (employés dans les Ecoles professionnelles commerciales), les interviews et exercices avec questions/ réponses sont fréquents. Les capacités de compréhension et d'échange d'information sont particulièrement favorisées dans le cadre de tâches de compréhension auditive. Nous constatons donc que les activités de questionner/ de répondre sont omniprésentes dans l'enseignement du niveau concerné.

Cependant, un deuxième regard sur ces matériaux montre que les activités de sollicitation d'information/ réponse sont représentées comme des formes d'interaction schématisées, closes et mécanistes (« schéma à ping-pong »). Les contenus traités et sollicités sont souvent peu motivés pour les élèves (on ne pose pas de questions parce qu'on a envie de les poser, mais parce qu'on apprend à poser des questions) ou alors tous les participants connaissent d'emblée les réponses aux questions qu'il faut poser. Des activités d'échange d'information sous forme de séquences de négociation complexes n'existent pas dans les matériaux consultés. En outre, les textes des manuels véhiculent des discours de locuteurs natifs. Dans les exercices qui suivent les textes, les élèves sont invités à leur tour à simuler des locuteurs natifs. Quelles peuvent être les conséquences de telles

consignes sur les formes d'interaction réalisées en classe ? Est-ce que les contextes créés correspondent aux constellations de facteurs et aux tâches interactionnelles que les apprenants rencontreront en milieu extrascolaire ? Des stratégies de communication exolingues-bilingues peuvent-elles par exemple être développées dans l'interaction en classe ?

4.1.3.2. Le premier pas de l'apprentissage : la compréhension active

La compréhension joue un rôle central et pour la construction de nouveaux savoirs et pour le développement de savoirs procéduraux. Elle est « un phénomène complexe et difficile à saisir pour lequel il n'y a pas encore de définition officielle » (Stebler, Reusser, Pauli 1994, 228 ; *notre traduction*). Elle est à la fois le moyen et le but de l'apprentissage et de la communication humaine et dépend de deux principes communicatifs généraux, à savoir celui de la *pertinence* (Grice 1979) et celui de la *constance du sens* (Hörmann 1976). *La compréhension profonde* est, au-delà du bon fonctionnement de la communication dans des situations particulières, d'une importance primordiale pour le transfert de connaissances, c'est-à-dire pour la transposition productive de processus cognitifs vers d'autres contenus et d'autres situations (Reusser & Reusser 1994, 9).

La capacité de faire avancer activement sa propre compréhension peut donc être considérée comme une « capacité-clé » (« Schlüsselqualifikation », Dörig 1994).

Mais comment mieux définir la compréhension ? Reusser & Reusser (1994) signalent qu'une future théorie de la compréhension devra respecter au moins trois prémisses :

> « Premièrement elle devrait être définie à partir de l'acteur de la compréhension, à partir de ce que celui qui comprend apporte dans la situation de compréhension : (...)
>
> Deuxièmement toute théorie de la compréhension devrait tenir compte de la nature spécifique de l'objet de compréhension. (...)
>
> Troisièmement il faudrait tenir compte du contexte spécifique dans lequel les processus de la compréhension ont lieu. » (Reusser & Reusser 1994, 15 ; notre traduction)

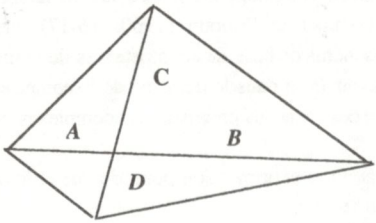
Les auteurs mettent l'accent sur le fait que les facteurs d'ordre contextuel qui influencent les processus de compréhension ont souvent été négligés par la recherche (Reusser & Reusser 1994, 21).

L'approche présentée sous 3.2. contribue à une meilleure modélisation et une meilleure connaissance de la dimension contextuelle de la compréhension. Suivant les théories interactionnistes-constructivistes, nous considérons ce phénomène moins comme un processus intrapsychique, ou même comme le produit fini de ce processus, que comme un procédé actif, dialogique et contextualisé entre plusieurs interactants. Afin de souligner cette vision socio-cognitive des processus de la compréhension, nous utiliserons par la suite le terme d'*intercompréhension* (Bange 1992).

Selon nous, l'intercompréhension peut être décrite comme une activité discursive qui met en relation quatre domaines fonctionnels :

- la construction et transformation d'objets de discours/ de savoir = **A**
- la négociation du contrat de communication entre les interactants = **B**
- la résolution de problèmes de compréhension = **C**
- le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire = **D**

TABLEAU II : LES QUATRE DIMENSIONS DE L'ACTIVITE D'INTERCOMPREHENSION



Des exemples d'activité d'intercompréhension peuvent ainsi être situés et décrits dans cet espace pyramidal.

Les approches acquisitionnistes d'inspiration interactionniste-constructiviste permettent de relier la thématique de la compréhension avec celle de la communication exolingue.

Toute communication humaine est le résultat d'une activité complexe de coordination réciproque et de négociation. Mais ces processus restent habituellement occultés et n'influencent pas directement le déroulement de l'interaction à la surface de la conversation. Dans la communication exolingue en revanche, les cadres de référence pour la construction du sens et les codes de communication sont souvent si divergents que le travail de coordination et de négociation apparaît à la surface de la conversation et influence directement le déroulement de l'interaction (cf. 3.2. : la « bifocalisation »). Dans ce contexte, on a parlé de l'effet de loupe de la communication exolingue (Trévise & Hérédia 1984). En tant qu'activité discursive de négociation, l'intercompréhension ne permet pas seulement le fonctionnement de la communication, mais elle crée aussi les conditions nécessaires pour l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ainsi nous définissons l'intercompréhension comme la condition interactionnelle de l'apprentissage.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux activités de négociation et d'intercompréhension dans les interactions en classe de langue et dans les contacts avec des natifs pendant les échanges d'apprentis. Nous les considérons comme les traces de la mise en oeuvre et de la construction des savoir-faire interactionnels. Dans quelle mesure les activités développées, les stratégies utilisées et les ressources activées sont-elles différentes dans les deux milieux ? Quels types de savoir-faire pouvons-nous observer dans les différentes situations du milieu scolaire et extrascolaire ?

4.1.3.3. Savoir-dire, savoir-négocier, savoir-comprendre :
les savoir-faire discursifs de l'apprentissage

Avec Bange (1992a), nous considérons l'apprentissage comme la création, dans l'interaction, de conditions favorables à l'acquisition. En tant qu'activité finalisée, l'apprentissage sollicite et met en oeuvre des savoir-faire discursifs du côté de l'expert (savoir-étayer, savoir-expliquer, savoir-corriger, etc.) et du côté de l'apprenant (savoir se débrouiller, savoir-solliciter, savoir-comparer, etc.). Ces savoir-faire correspondent à ce que Bange, suite à Miller, Galanter et Pribram (1960, 16-17), appelle des savoirs procéduraux ou plans. Dans le schéma de base des compétences de communication élaboré par van Ek, nous situons ces savoir-faire dans le domaine de la compétence discursive. La compétence discursive regroupe des capacités pragmatiques complexes qu'on peut résumer comme suit (van Ek 1991) :

- *Les capacités argumentatives* : exprimer son point de vue et le défendre ; soutenir des opinions ou les attaquer, etc.
- *Les capacités de régulation de l'interaction* : intervenir dans une discussion de manière spontanée, prendre la parole, donner la parole à autrui, signaler qu'on veut continuer à parler, etc.
- *Les capacités de structuration du discours* : ouvrir ou clore une conversation, résumer, raconter, etc.
- *Les capacités de négociation* : demander une explication ou une reformulation, signaler un problème de compréhension, signaler sa compréhension, refocaliser un problème, reformuler, changer de point de vue, etc.

Ces exemples montrent combien la compétence discursive est hétérogène et ils soulignent en même temps son caractère profondément interactionnel et procédural. Il s'agit en fait, selon van Ek, de la capacité à contribuer, dans l'interaction avec un ou plusieurs interlocuteurs, à la construction du discours, de manière dynamique, créative et coordonnée. Il ne suffit pas de maîtriser certaines tournures argumentatives ou certains marqueurs de structuration si on ne sait pas les appliquer « sur le vif », en les intégrant de manière juste dans la dynamique imprévisible de l'interaction, en les transformant de manière créative et en coordonnant sa propre participation à l'interaction avec celles des autres interlocuteurs. (« la flexibilité conversationnelle » Lüdi, Pekarek & Saudan, sous presse). Les capacités discursives s'apprennent par conséquent uniquement dans et par leur propre mise en oeuvre dans l'interaction.

Résumons : nous définissons la capacité discursive comme un ensemble/ un faisceau de savoir-faire procéduraux qui – outre les compétences linguistiques et socioculturelles – sont nécessaires pour l'utilisation des moyens langagiers dans des contextes concrets d'interaction. La capacité discursive permet par exemple à un LNN de résoudre des problèmes d'intercompréhension tout en en profitant pour son apprentissage de L2 ; d'exprimer son opinion ; de participer activement au déroulement d'une conversation ; etc.

Dans l'analyse des données, il s'agira de décrire la mise en oeuvre de ces capacités dans les activités discursives des acteurs.

4.1.3.4. Les observables pour l'analyse des activités d'intercompréhension et de négociation

Les capacités discursives qui permettent à l'apprenant de participer activement aux négociations de l'intercompréhension avec les locuteurs natifs peuvent être observées surtout dans trois types de situations :

- lors de la résolution de problèmes d'intercompréhension
- lors de la construction et de la transmission d'informations
- lors de la négociation du contrat de communication entre les inter actants.

Dans chacune de ces trois tâches interactionnelles prototypiques, une autre dimension du travail d'intercompréhension est mise en relief : la dimension langagière-discursive lors de la résolution de problèmes, la dimension cognitive lors de la construction/ transmission de connaissances et la dimension sociale lors de la négociation du contrat de communication. Notre approche utilise la dimension langagière de la résolution de problèmes pour entamer l'analyse des activités de négociation entre apprenants et natifs/ enseignants.

Le domaine de la résolution de problèmes (d'intercompréhension) dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères a surtout été élaboré par les recherches sur la communication exolingue. Nous recourons donc aux observables formels et fonctionnels fournis par ces recherches pour étudier les activités de négociation et d'intercompréhension auxquels les apprenants participent dans leurs pratiques communicatives en milieux scolaire et extrascolaire. Ces observables peuvent être regroupés comme suit :

a) activités de reformulation, reprise et correction
b) schémas interactionnels récurrents
c) activités de question/ réponse
d) activités transcodiques
e) activités énonciatives.

Ces différentes activités ne peuvent souvent pas être séparées les unes des autres à l'intérieur de la dynamique interactionnelle des pratiques communicatives observées. Elles contribuent au développement d'espaces interactionnels plus ou moins favorables à la construction des savoir-faire interactionnels. Dans le tableau qui suit, nous avons mis en relation d'une part les conditions contextuelles qui, suite aux théories acquisitionnistes (cf. 3.1.), semblent privilégier le développement des capacités communicatives en L2 et, d'autre part, les types d'observables pertinents pour leur description. Dans une troisième colonne sont réunies les questions qui ont guidé notre approche des données. Ce schéma d'analyse nous a permis non seulement une description détaillée des contextes de communication et d'apprentissage dans chaque milieu, mais également une comparaison évaluative des différents contextes. Cela non pas au niveau d'observables isolés (ce qui

dépasserait les possibilités d'une approche qualitative, considérant les différences situationnelles importantes entre les contextes étudiés), mais au niveau des potentiels acquisitionnels respectifs :

TABLEAU III : DES CONDITIONS ACQUISITIONNELLES AUX OBSERVABLES DISCURSIFS

Conditions acquisitionnelles	**Questions**	**Types d'observables**
Tâches communicatives adaptées et usage instrumental de la langue	Les apprenants sont-ils confrontés à des tâches qui correspondent à leurs besoins et possibilités ? Exploitent-ils toutes les ressources langagières pour arriver à réaliser des buts communicatifs superordonnés ? Les contenus traités ont-ils un lien avec l'expérience individuelle des apprenants ? Quels objets d'apprentissage sont focalisés ?	-Activités d'intercompréhension ; stratégies de communication -Activité développée de questions/ réponses -Activités de sollicitation et d'étayage ; stratégies d'apprentissage -Schémas interactionnels récurrents -Focalisation sur des contenus et la réalisation de buts de communication superordonnés -« Prise de risques » par les apprenants
Activité de négociation	L'interaction en cours permet-elle/ nécessite-elle le développement d'activités de négociation? Si oui, de quel type?	-Schémas interactionnels récurrents (par exemple séquences analytiques ou explicatives ; achèvement interactif, etc.) -Reformulations -Formes de travail local de coordination
Co-responsabilité	Les apprenants participent-ils activement à l'interaction ? Prennent-ils en main leur propre apprentissage ? Quel type de contrat de communication/ de collaboration influence l'interaction ?	-Tours de parole cogérés -Participation active des apprenants -Enchaînement dialogique complexe -Introduction de savoirs des apprenants -Argumentation, modalisation -Schémas interactionnels récurrents (SPA, séquences analytiques, auto-correction)
Diversité des activités discursives	Les apprenants sont-ils confrontés à une diversité de tâches communicatives, de contextes, de rôles ?	-Diversité des activités discursives et interactionnelles -Diversité des variables situationnelles, contextuelles -Diversité des rôles

4.2. Le développement d'une méthodologie

4.2.1. Pour une approche globale et impliquée

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être représenté comme un système complexe de facteurs (« Faktorenkomplex » : Edmondson & House 1992, 24). Il n'existe aujourd'hui aucun modèle ni aucune théorie qui puisse expliquer l'apprentissage des langues étrangères dans son ensemble de manière satisfaisante. Et pourtant les cours de langue existent et sont contraints de se conformer aux théories et modèles existants. Du côté scientifique peu de recherches ont contribué jusqu'à aujourd'hui à une connaissance plus précise de ce domaine de réalité :

> « L'enseignement du français L2 dans les écoles obligatoires en Suisse alémanique n'a pratiquement pas été considéré comme un véritable objet d'étude par la recherche universitaire. » (Werlen 1994, 27).

Les résultats récents des recherches dans les domaines de l'acquisition des langues (cf. chapitre III) suggèrent que le fait d'apprendre une deuxième langue soit lié à un ensemble de processus et de régulations socio-cognitifs extrêmement complexes qui dépasse toute simplification et dichotomisation du genre « apprentissage »/ « acquisition », « milieu scolaire »/ « milieu naturel », « savoir explicite »/ « savoir implicite », « stratégie d'apprentissage »/ « stratégie de communication », etc. (cf. Porquier 1994).

Il s'avère que c'est plutôt la combinaison de différents facteurs d'ordre cognitif, socio-discursif, social et affectif, tels que les savoirs antérieurs, la L1 de l'apprenant, le type et les modalités de la situation de communication et des interactions, l'enjeu acquisitionnel, mais aussi les relations interpersonnelles et les rôles sociaux, la motivation des apprenants, l'image qu'ils se font de l'autre culture, etc. qui déterminent les processus d'acquisition se développant effectivement chez tel ou tel apprenant dans tel ou tel contexte d'apprentissage.

On est donc également porté à abandonner l'idée d'une unique et parfaite méthode d'enseignement « tout terrain », apte à créer des conditions favorables à une acquisition dont les processus intrapsychiques sont, de toute manière :

> « von Lehrerseite wenig steuer- und manipulierbar; sie können zwar durch spezifische Gegebenheiten des unterrichtlichen Lernkontextes angeregt und gefördert werden, basieren letztlich aber auf Eigenaktivität der Lerner (...). » (Timm & Vollmer 1993, 78)

A partir du constat de la complexité du domaine concerné, nous choisissons une approche globale et impliquée pour étudier l'apprentissage d'une L2 auprès d'un groupe social spécifique dans les différents contextes concrets de sa réalisation.

Bien que le domaine de recherche de notre travail ne soit qu'en état d'émergence, nous cherchons, grâce à nos analyses à aboutir à des résultats qui soient compréhensibles et pertinents pour les acteurs des domaines éducatifs respectifs. Nous voulons en même temps contribuer au développement de modèles plus précis de l'apprentissage des langues étrangères dans des contextes particuliers.

Par « globalité », nous n'entendons pas l'exhaustivité (la prétention de prendre en considération « tout » ce qui influence l'apprentissage), mais une démarche de recherche qui rende compte de façon systématique du plus grand nombre de facteurs pertinents selon le cadrage théorique choisi.

La globalité à laquelle nous aspirons dans notre travail peut être définie plus particulièrement :

- par rapport au but de notre enquête qui poursuit à la fois des objectifs théoriques et pratiques
- par rapport à son objet d'étude dans la mesure où, à côté des phénomènes linguistiques tels que les activités discursives et interactionnelles des acteurs observées dans leurs conditions de réalisation concrètes, nous avons également pris en considération les attitudes et les représentations des apprenants et des enseignants par rapport à la langue française et à son enseignement
- par rapport à la méthodologie de recherche utilisée, considérant que les capacités discursives ne peuvent pas être observées isolément dans le cadre d'activités langagières authentiques (c.-à.-d. non-expérimentales), mais seulement en relation avec d'autres facultés communicatives (linguistiques, sociales ou stratégiques).

Ce constat nous a amené à aborder la pratique communicative des apprenants germanophones dans sa globalité. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous nous sommes focalisé sur les particularités discursives dans leurs contextes sociaux précis. Des procédés expérimentaux ou des recueils de données sous forme de tests ne sont pas appropriés pour l'étude des savoir-faire interactionnels, tels que nous les définissons. Notre méthode est holistique dans son approche de l'objet de recherche, elle vise un but heuristique, renonce au contrôle et à la manipulation du terrain de recherche et repose sur une multitude d'informations différentes :

> « Par 'synthétique' ou 'holistique', on entend une approche du phénomène de la deuxième langue qui nous permet de considérer les parties distinctives comme un *tout cohérent.* » (Seliger & Shohamy 1989, 27).

Définissons maintenant ce que nous entendons par approche *impliquée* :

> « Depuis Heisenberg, on sait qu'en physique la position qu'occupe le chercheur par rapport à son objet modifie les résultats des expériences et que la relation que le chercheur entretient à son objet doit donc être prise en compte dans les comptes rendus de la recherche. Or, ce qui est vrai en physique l'est bien davantage dans les sciences humaines, où le chercheur ne peut absolument pas s'extérioriser de l'objet qu'il essaye de construire. A un moment ou à un autre, il apparaît nécessairement qu'il est difficile de ne pas retrouver le 'sujet' de la recherche dans son 'objet'.(...) La question posée est celle d'une épistémologie nouvelle de la pratique. (...) La question qui est la mienne actuellement consiste à savoir si le passage par l'implication ne serait pas un moyen d'accéder à la maîtrise de certains objets qui resteraient extérieurs à la recherche sans ce passage par l'implication. » (Hess-Lüttich 1984, 64)

Dans le cadre de notre travail, l'implication signifie trois choses :

Premièrement, le choix des terrains et des questions de recherche ne sont dus ni au hasard, ni à un intérêt prioritairement scientifique, mais à des questions pratiques issues d'un certain milieu éducatif donné. *Deuxièmement*, notre rôle ne se limite pas à celui d'un observateur-chercheur, mais implique celui d'acteur par rapport aux terrains concernés grâce aux activités de valorisation de nos résultats. *Troisièmement*, notre action ne se limite pas à l'application/ valorisation de nos résultats en aval de la recherche. Nous considérons la démarche d'enquête en amont de la recherche également comme une forme d'action sur la réalité éducative dans les terrains concernés[2].

Le choix d'une approche globale et impliquée a plusieurs conséquences :

- Elle nous oblige à avoir recours à tout un ensemble de méthodes d'enquête.
- Elle nécessite un contact intensif avec tous les acteurs des terrains concernés aussi en dehors de l'enquête proprement dite.
- Elle implique une méthodologie qualitative-interprétative dans laquelle la communication en classe et pendant un échange échappe, à cause de sa complexité et de son hétérogénéité constitutive, à une systématisation unique.
- Elle fait de la valorisation un élément constitutif du projet de recherche.
- Elle nécessite une planification du projet à long terme avec des investissements de temps importants au-delà du travail de recherche.

4.2.2. La planification du projet 1992–1999

L'objectif *Elaboration d'une méthodologie générale pour une pratique réflexive dans l'enseignement de L2* a nécessité une planification intensive sur plusieurs années à partir d'un programme incluant des démarches de pré-enquête, d'enquête et de valorisation. A partir de 1992, nous avions planifié l'ensemble des travaux en trois étapes comme suit :

4.2.2.1. Réalisation des objectifs à court terme (1992–94)

Dans un premier temps, il s'agissait d'élaborer un cadre général de recherche en articulant le projet de thèse avec les résultats de la pré-enquête (mémoire de D.E.A., obtenu en juin 1992 à l'Université de Paris VIII) et avec le projet de recherche dans le cadre du PNR33 sous la direction du professeur Georges Lüdi. La prise de contact avec les nouveaux terrains a demandé une démarche spécifique considérant que l'approche *globale* et *impliquée* met en son centre la collaboration entre chercheur et acteur du terrain étudié. La réalisation de l'enquête a pris plus d'une année, vu l'étendue du terrain de recherche et les effectifs disponibles. Une analyse sommaire et un travail systématique de documentation des données ont été effectués parallèlement à l'enquête.

---

[2] « On observe actuellement des tentatives de recadrage pluridisciplinaire des différents domaines de recherche concernés par l'apprentissage des langues étrangères dans plusieurs pays. La « Fremdsprachenforschung » par exemple, initiée en Allemagnge depuis le début des années '90 met en relief certains des points dont une approche globale et impliquée devrait rendre compte (cf. Timm & Vollmer 1993).

4.2.2.2 Réalisation des objectifs à moyen terme (1994–96)

Après un premier repérage de l'ensemble des données, un corpus plus restreint a été choisi selon le critère de saillance par rapport au cadre théorique et méthodologique esquissé plus haut. Grâce aux premiers résultats détaillés, nous avons construit les bases conceptuelles et méthodologiques pour la collaboration régulière avec des enseignants (ceux qui avaient participé à l'enquête et d'autres). Le retour de la démarche analytique et interprétative sur le terrain de l'enquête en vue d'une pratique réflexive partagée impliquant des ré-interprétations réciproques des données, des résultats d'analyse et des hypothèses de recherche représente le point de départ du volet de la formation continue de notre recherche. La réalisation de projets-pilotes communs dans les écoles, notamment la mise sur pieds de programmes d'échanges perfectionnés à partir des résultats de notre recherche ou la création de groupes de réflexion dans les établissements concernés peut être considérée comme un premier résultat concret de la collaboration entre acteurs du terrain et acteurs de la recherche. La collaboration avec le milieu des enseignants a nécessité l'élaboration d'outils de médiation et de dissémination des résultats de recherche qui soient compréhensibles et pertinents par rapport aux expériences et par rapport aux théories subjectives des enseignants.

L'ensemble des travaux réalisés, à savoir l'élaboration du cadre théorique et méthodologique, l'enquête, les travaux d'analyse et de documentation des données et le premier volet des travaux de valorisation a été exploité dans la rédaction des rapports de recherche à l'attention du Fonds National pour la Recherche Scientifique.

4.2.2.3 Réalisation des objectifs à long terme (1997–99)

L'évaluation des premiers résultats de valorisation a permis d'engager un deuxième cycle d'élaboration d'outils de dissémination, notamment sur le plan de la formation initiale des enseignants. Parallèlement, les résultats de notre recherche ont contribué à une sensibilisation des décideurs, au niveau de la politique linguistique, aux enjeux discursifs et interactionnels dans l'enseignement des langues.

Notre démarche de valorisation des résultats en vue d'une pratique didactique réflexive au sein de la formation des enseignants sera présentée et discutée de manière plus détaillée au chapitre VII.

4.2.3. Résultats de la pré-enquête concernant la méthodologie en milieu extrascolaire

La pré-enquête visait, entre autres, une meilleure connaissance des conditions situationnelles et contextuelles pour le recueil des données en milieu professionnel dans le cadre de l'enquête principale. Ses résultats nous ont obligés à prévoir des méthodologies plus spécifiques pour certains terrains. Voici les plus importants de ces résultats :

a) Les activités langagières et leurs conditions d'enregistrement sont déterminées par le domaine professionnel choisi. Il est donc nécessaire de bien connaître d'avance les

formes de communication de chaque terrain professionnel et d'y adapter les méthodes d'observation.

b) Il y a des domaines professionnels où de vastes zones ne sont pas ou à peine codées discursivement. C'est-à-dire que les apprentis-mécaniciens n'ont par exemple pas l'habitude d'expliquer ou de se faire expliquer verbalement les machines et leurs manipulations. Ce sont, au moins dans ce domaine-là, davantage les codes graphiques et gestuels qui sont mis en oeuvre pour communiquer.

c) Les problèmes pratiques rencontrés avec la technique des « auto-enregistrements » ont eu des retombées sur l'objet même de notre étude : l'étude a porté non seulement sur les pratiques langagières dans le cadre d'un échange interculturel d'apprentis, mais également sur les pratiques langagières dans le cadre d'une enquête sur un tel échange.

d) Nous nous sommes rendu compte de l'ambiguïté du rôle de l'enquêteur/ chercheur dans les interactions qu'il crée en collaboration avec les apprentis :

- Considérant une enquête comme un événement social d'échange réciproque, nous nous sommes senti « obligé » en tant qu'enquêteur, en face des informateurs, de donner « quelque chose en échange » de leur effort. Dans les interactions en marge des entretiens d'enquête, nous avons vite ressenti l'utilité que nous pouvions avoir pour eux en tant qu'intermédiaire bilingue et en tant qu'initiateur à l'autre communauté culturelle. Nous avons essayé de les soutenir dans leur démarche grâce à cette fonction[3].

- Nous considérons la situation d'enquête comme une situation de communication à part entière, marquée par un haut degré de « prise de conscience » et engendrant des processus de reconceptualisation par rapport à des savoirs langagiers et non-langagiers (nous croyons par conséquent qu'une « bonne » interaction d'enquête doit « apporter quelque chose » aux deux interactants : l'enquêteur apprend des choses sur le vécu professionnel, social et langagier de l'apprenti ; l'apprenti à son tour profite du savoir interlinguistique et interculturel de l'enquêteur, il peut comparer ses propres observations et réflexions avec un savoir et un point de vue différents, etc.). Cette conception de la situation d'enquête engendre cependant un changement important par rapport au rôle et au statut de l'enquêteur : il devient participant à part entière de la communication des situations étudiées et il doit, par conséquent, être pris en considération également à part entière dans les analyses (cf. la notion d'*implication* citée plus haut).

- Certaines situations d'enquête nous semblent créer des types d'interaction qui en font des situations « para-didactiques », et ce dans le sens enquêteur -> apprenti et dans le sens apprenti -> enquêteur. Ces situations d'enquête, redéfinies en tant que situations para-didactiques, sont surtout intéressantes pour une approche heuristique de la communication interculturelle, vu qu'elles mettent en scène des

---

[3] Cf. Saville-Troike 1982, 120 : « (...) the ethnographer should not be 'taking' data without returning something of immediate usefulness to the community. »

reconceptualisations dans l'interaction (par exemple la modification de stéréotypes dans le discours). La « co-schématisation » peut être considérée comme forme discursive principale de cette situation « scientifico-didactique ».

4.3. Les méthodes de travail et le recueil des données

L'acquisition d'une langue est ancrée dans l'interaction sociale[4]. Elle dépend, outre des processus cognitifs plus indépendants, des facteurs contextuels de cette interaction et des représentations/ attitudes des participants. Nous avons choisi, par conséquent, une méthodologie combinée pour étudier les différentes formes d'apprentissage en milieux scolaire et extrascolaire. Afin de mieux connaître la vision précise des acteurs sur les pratiques éducatives, des entretiens réguliers ont été réalisés. Certains terrains professionnels ont nécessité des outils méthodologiques spécifiques, comme par exemple le journal de bord ou l'enregistrement vidéo.

4.3.1. Enquête par questionnaire : les représentations des élèves, enseignants, apprentis

Nous sommes partis de la prémisse que les représentations et les attitudes des acteurs ont une influence centrale sur leur comportement langagier et sur les conditions de leur acquisition d'une L2 (cf. chapitre V). L'enquête par questionnaire nous permet d'approcher de manière systématique les représentations, attitudes et expériences personnelles des acteurs par rapport à la langue française et son enseignement de sorte qu'une comparaison entre toutes les personnes interrogées soit possible.

Le choix des sujets ne correspond pas à un échantillon statistiquement représentatif. Les résultats permettent tout de même certaines conclusions généralisables.

Les questionnaires en milieu scolaire ont été distribués lors de la première visite dans une classe. Les enseignants ont fait remplir les questionnaires pendant une de leurs leçons et nous ont envoyé l'ensemble des questionnaires remplis.

Dans les échanges en groupe, les apprentis ont rempli les questionnaires au début de notre première rencontre. Dans le cadre des échanges individuels, les questionnaires ont servi de point de départ pour l'entretien plus détaillé lors d'une première rencontre.

Les questions fermées ont permis un traitement systématique des réponses. Les autres réponses ont servi à une analyse de contenu et/ ou de source de citations par rapport à des thèmes traités de manière plus générale (cf. chapitre V).

---

[4] Cf. par exemple Krafft & Dausendschön-Gay 1994 ; Gaonac'h 1987 ; de Pietro, Matthey & Py 1988 ; Bange 1996. Signalons que notre démarche peut également servir à une évaluation qualitative de l'enseignement d'une L2. Mais à l'encontre d'une évaluation sommative par test visant le produit de l'apprentissage, une évaluation au moyen d'une observation participante permet d'évaluer les procédés interactionnels qui conditionnent les processus d'acquisition chez les élèves.

4.3.2. Entretiens semi-directifs (avec enseignants, apprentis, responsables de formation dans les entreprises)

A l'aide d'entretiens, nous avons approfondi et complété les informations que nous avions obtenues grâce aux questionnaires. Le fait d'organiser régulièrement des entretiens nous a de plus donné la possibilité de suivre l'évolution des représentations et attitudes des acteurs dans le temps, par exemple sous l'influence des expériences d'un échange. Parallèlement nous avons pu soutenir, conseiller et accompagner les participants dans leurs expériences.

Dans le cadre des échanges, nous avons organisé un entretien de prise de contact avant, un ou plusieurs entretiens d'accompagnement pendant, et un entretien de synthèse après l'échange avec chaque apprenti. Nous avons également réalisé un entretien avec chaque responsable de formation pendant l'échange et, de manière moins systématique, de courts entretiens avec les collègues de travail sur place afin de connaître l'expérience de l'apprenti alémanique d'un autre point de vue. Dans certains des entretiens avec les apprentis, nous avons également intégré des tâches discursives plus particulières (raconter en détail les expériences faites, expliquer le nouveau poste de travail, discuter en groupe les observations de type interculturel, etc.) tout en évitant des situations qui faisaient trop penser à un « test » (pour plus de détails cf. Saudan 1992). L'espace discursif des entretiens a été marqué d'emblée comme étant bilingue. Ainsi nous avons utilisé le français et le suisse alémanique dès nos premiers contacts avec les apprentis en leur expliquant que nous avions l'intention de les habituer « naturellement" à parler le français. Certains élèves ont préféré dans un premier temps continuer à parler en suisse alémanique. Peu à peu, tous les élèves ont accepté de parler dans les deux langues.

Dans le milieu scolaire, nous avons réalisé au moins un entretien de deux heures environ avec chaque enseignant lors de la première rencontre. Avec certains enseignants plusieurs entretiens ont suivi pendant toute l'enquête. Le groupe de travail créé vers la fin de l'enquête a permis de poursuivre les entretiens avec les praticiens sur un plan plus institutionnalisé. Les entretiens avec les enseignants ont joué un rôle-clé dans le passage de la phase d'enquête à la phase de valorisation de notre projet.

En revanche, des entretiens avec les élèves n'ont pas été organisés systématiquement. Nous avons eu de courts entretiens plutôt ponctuels surtout avec les élèves des écoles professionnelles en marge des enregistrements en classe. Ces informations ont complété les données recueillies de manière plus systématique.

4.3.3. Observation et observation participante dans les leçons de français et dans le cadre des échanges d'apprentis

Afin de pouvoir situer les interactions verbales enregistrées dans le cadre plus global des pratiques communicatives en classe, nous avons accompagné les enregistrements d'un travail d'observation et de prise de notes. Etant donné que le déroulement d'une leçon ordinaire est hautement préstructuré, une forme plus participative de l'observation était à exclure. Nous sommes donc resté le plus souvent au fond de la salle pour déranger le moins possible le déroulement des leçons.

Dans le cadre des échanges, forme éducative nouvelle et encore peu préstructurée, une grande partie des personnes autour de l'apprenti nous ont considéré comme faisant partie du projet d'échange (comme une sorte de moniteur ou d'accompagnant pédagogique). Dans ces conditions, une forme plus participative de l'observation était possible, ce qui nous a en effet permis d'avoir plus d'influence sur l'émergence d'interactions verbales pendant le travail.

4.3.4. Enregistrements des leçons de français et des situations de communication en entreprise pendant les échanges

Les enregistrements audio nous donnent la possibilité de réécouter, de transcrire et d'analyser en détail les interactions verbales qui ont lieu en classe et pendant un échange. Bien sûr, la présence de l'enregistreur et du microphone a une influence non négligeable sur le comportement des sujets, au moins dans un premier temps. En classe, lieu relativement statique et hautement contrôlé par l'enseignant, la réalisation des enregistrements n'a pas posé beaucoup de problèmes. Dans le cadre des échanges en milieu professionnel en revanche, les enregistrements ont été très difficiles à réaliser. Tout d'abord beaucoup de situations professionnelles ne se prêtent pas à un enregistrement à l'aide d'enregistreurs : le(s) bruit(s), les mouvements dans l'espace ou les restrictions dues à la politesse ou au respect face à un client limitent les occasions à un minimum. Deuxièmement, il s'est avéré que dans beaucoup d'univers professionnels, les interactions verbales sont rarissimes (atelier d'architecture, laboratoire chimique, mécanicien, électricien, serrurier). Pour compléter nos données, nous avons fait ponctuellement des enregistrements vidéo afin de mieux connaître l'ancrage des interactions verbales dans des contextes en grande partie non-verbaux. Et troisièmement, le statut d'apprenti à l'intérieur des entreprises n'a pas facilité les enregistrements de la part des collègues de travail (dans le cas des auto-enregistrements). Il nous a fallu d'autant plus d'activités de sollicitation, d'accompagnement et de motivation pour arriver à rassembler suffisamment de données pour l'analyse. Tous les apprentis ont été initiés à l'auto-enregistrement et ont reçu un enregistreur équipé pour toute la durée de l'échange.

4.3.5. Transcription détaillée et micro-analyse des interactions

Les techniques empiriques de transcription et d'analyse microscopique nous permettent de comprendre de manière précise le fonctionnement des interactions dans des contextes existants. Grâce à la transcription des enregistrements sonores, nous arrivons à suivre de manière systématique le déroulement détaillé de l'interaction verbale, insaisissable par simple observation. L'analyse vise plus particulièrement les structures récurrentes d'interaction, qu'elle permet d'étudier à l'aide de certains paramètres de l'interaction (par exemple la reformulation, les marques transcodiques, la modalisation, etc.).

4.3.6. Journal de bord des apprentis pendant les échanges en milieu professionnel

Les journaux de bord rédigés par les apprentis nous permettent non seulement de connaître le déroulement précis des journées de travail pour les apprentis dans différents domaines professionnels, mais aussi d'y situer les situations de communication auxquelles ils participent. Nous avions prié les apprentis de signaler clairement à quels moments de la journée ils avaient l'occasion de parler avec quelqu'un, de noter également les problèmes de communication qu'ils rencontraient et les stratégies qu'ils utilisaient pour les résoudre. Ils étaient également censés situer leurs auto-enregistrements à l'intérieur de leur journal.

4.4. Terrains et corpus

Dans notre recherche, nous nous sommes proposé d'étudier l'articulation entre formes d'apprentissage scolaires et extrascolaires sur une des trajectoires de formation possible dans le système éducatif suisse. A savoir celle qui confronte l'apprentissage du français en classe au secondaire I et à l'école professionnelle aux expériences de communication avec des natifs dans le cadre des échanges d'apprentis entre la Suisse romande et la Suisse alémanique :

TABLEAU IV : LES TERRAINS DE LA RECHERCHE

Milieu scolaire	**Milieu extrascolaire**
Secondaire I -> Ecole professionnelle	Echanges d'apprentis

4.4.1. Aborder les terrains

La prise de contact avec les enseignants s'est faite par l'intermédiaire des rectorats d'école ou grâce à des relations personnelles. Après une première prise de contact par téléphone, le projet a été présenté à chaque enseignant lors d'un premier entretien qui servait également à repérer la disponibilité et les intérêts spécifiques de chaque participant.

La prise de contact avec les apprentis était plus compliquée. Auprès du service *ch* Echanges de Jeunes, nous avons obtenu les coordonnées des entreprises participant au programme « Echange d'apprentis ».

Par la suite, des entretiens avec les responsables de formation nous ont permis d'expliquer notre projet. Dans la plupart des cas, les responsables de formation nous ont permis de contacter les apprentis, dont une partie a refusé de collaborer à notre projet.

Dans d'autres entreprises, les responsables de formation ont décidé de participer au projet de recherche eux-mêmes.

4.4.2. Des données au corpus

Etant donné la difficulté de définir d'emblée les situations de communication pertinentes à l'analyse, nous avons été obligés dans un premier temps de réaliser un recueil des données « à grande échelle ». Lors d'un premier parcours d'analyse, nous avons fait le tri des contextes d'interaction afin de mieux délimiter notre objet de recherche. A partir de cette construction, un ensemble limité de données a pu être choisi à l'aide des critères suivants :

- l'homogénéité par rapport au niveau de compétence et du parcours de formation des apprenants,
- la diversité des situations de communication,
- la pertinence par rapport à l'interrelation entre situations de communication, activités interactionnelles et potentiels acquisitionnels,
- la qualité technique des données.

Le corpus ainsi constitué a permis l'analyse de la mise en oeuvre et de la construction des savoir-faire interactionnels dans un échantillon suffisamment diversifié et cohérent de données. Dans le tableau qui suit, les données « crues » sont mises entre parenthèses :

TABLEAU V : LES DONNEES

Types de données	Classes du Secondaire I	Classes de l'école professionnelle
Lieu	Classes du secondaire I dans les cantons de Bâle-Ville (Realschule), Bâle-Campagne (Sekundarschule) et Argovie (Sekundarschule)	Classes de l'Ecole professionnelle Commerciale dans les cantons de Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Soleure
Classes	5 classes 6e-9e année scolaire 1-4 ans d'enseignement de français âge des élèves : 13-15	8 classes 10e-13e année scolaire 5-8 ans d'enseignement de français âge des élèves : 16-19 ans
Enseignantes et enseignants	5 : 2 femmes et 3 hommes âge : entre 32 et 46 ans au début de l'enquête tous avec plus de 5 ans d'expérience d'enseignement	8 : 3 femmes et 5 hommes âge : entre 30 et 54 ans au début de l'enquête tous avec plus de 5 ans d'expérience d'enseignement
Enregistrements	9 (35)[5]	11 (25)
Protocole d'enquête	13	12

[5] Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre des enregistrements effectués et dont seulement une partie a été retenue pour l'analyse systématique.

Questionnaire	Elèves : 78 Enseignants : 5	Elèves : 118 Enseignants : 8
Entretiens avec les enseignants	1-3 par personne	1-3 par personne

	Echanges de groupe	*Echanges individuels*
Nombre d'apprentis et domaines professionnels	9 : 1 fille et 8 garçons: apprentis de commerce, mécanicien, électricien, dessinateur en bâtiment, serrurier	5 :2 filles et 3 garçons: apprentis de commerce, apprentis en laboratoire, dessinateur en bâtiment
Age	16-19	17-19
Lieu	Entreprises métallurgiques dans les cantons de Zurich et de Vaud	Entreprises pharmaceutiques, de production d'énergie et bureaux d'architectes dans les cantons de Bâle, Soleure, Berne et Genève
Enregistrements audio	3 (23) dans l'entreprise	5 (10) dans l'entreprise
Enregistrements audio d'entretiens semi-directifs	2-5 par personnes plus des discussions en groupe	2-5 par personne
Questionnaires	9	5
Autres		Afin de mieux connaître les pratiques professionnelles et communicatives dans les entreprises concernées, nous avons demandé à 4 des apprentis de rédiger un journal de bord. Dans le cadre de 3 projets nous avons réalisé des enregistrements vidéo. Ces enregistrements ont servi surtout à situer de manière plus précise les données verbales dans les pratiques communicatives plus globales et n'ont pas été analysés de manière systématique.

4.5. Conclusion

Ce chapitre-charnière, qui articule les parties théoriques en amont de notre recherche avec la présentation de ses résultats en aval, nous a permis de réfléchir sur un plan méta-méthodologique sur l'ensemble de notre démarche, réflexion qui sera reprise et complétée dans le chapitre final. La définition de nos objectifs a révélé une des caractéristiques de notre projet : les activités de valorisation n'y sont pas considérées comme une étape postérieure à la recherche, mais elles font partie intégrante de toute la démarche. Ce choix a eu des retombées importantes sur toute la méthodologie, à savoir l'implication des praticiens dans le développement de la démarche d'une part, l'élargissement des rôles et des fonctions des chercheurs dans les domaines éducatifs concernés d'autre part. L'objectif général du projet consiste ainsi en la contribution au développement d'une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement de L2 grâce à une approche que nous qualifions de *globale* et d'*impliquée*.

Une partie importante du chapitre concerne la construction de l'objet d'étude proprement dit. A l'aide des résultats de la pré-enquête, des réponses aux questionnaires et de la réflexion théorique, les capacités interactionnelles qui nous intéressent ont pu être définies en termes de savoir-faire discursifs émergeant dans le cadre d'activités de négociation et en vue de la réalisation de l'intercompréhension entre les interlocuteurs. Il s'est avéré que les activités langagières observables doivent toutefois être situées et interprétées dans un espace discursif plus complexe, intégrant les quatre dimensions suivantes : la construction et transformation d'objets de discours/ de savoir, la négociation du contrat de communication entre les interactants, la résolution de problèmes de compréhension et le développement de nouveaux savoir-faire.

L'approche globale a nécessité tout un ensemble de méthodes de recherche : l'enquête par questionnaire ; l'entretien semi-directif; l'observation participante ; l'enregistrement audio et vidéo avec protocole d'enquête; transcription et micro-analyse des interactions et journal de bord.

Dans les chapitres V et VI, les résultats de nos analyses seront présentés en détail.

CHAPITRE V

Résultats d'analyse des représentations des acteurs en milieu scolaire et pendant les échanges d'apprentis

CHAPITRE V

Résultats de l'analyse des représentations des acteurs en milieu scolaire et pendant les échanges d'apprentis

5.0. Introduction

Un objectif central de notre recherche était de mieux connaître ce que les élèves, les apprentis et les enseignants en Suisse alémanique pensent de la langue française et de son enseignement. A cette fin, nous avons réalisé des enquêtes par questionnaire et par entretien semi-directif dans les deux milieux étudiés.

5.0.1. L'enquête en milieu scolaire

En milieu scolaire, l'enquête par questionnaire a été réalisée en même temps que les enregistrements en classe et en collaboration avec les mêmes classes et enseignants. Nous avons disposé ainsi de 196 questionnaires d'élèves et de 13 questionnaires d'enseignants pour les analyses.

5.0.1.1. Les élèves au niveau du secondaire I

Les élèves des classes du secondaire I sont au début de la construction de leurs compétences en L2. Avec des moyens linguistiques relativement limités, ils font leurs premières expériences d'intercompréhension dans des situations communicatives. Pour un nombre considérable d'entre eux, l'apprentissage scolaire de L2 se termine à la fin de la scolarité obligatoire. Nous supposons que les représentations et attitudes qu'ils développent pendant la scolarité influence à long terme la vision du français et par conséquent aussi les formes d'apprentissage postérieur en milieu extra-scolaire.

5.0.1.2. Les élèves au niveau des écoles professionnelles

Les élèves que nous avons rencontrés dans les écoles professionnelles commerciales de Bâle, Liestal et Solothurn ont tous déjà eu (au moins) 4 années de français au niveau du secondaire I et possèdent une compétence de base en français. L'apprentissage du français à ce niveau se caractérise par les traits suivants :

- L'enseignement (2h/ semaine) vise la répétition et l'approfondissement des connaissances (grammaticales) acquises antérieurement.
- Les contenus de l'enseignement sont plus orientés vers des objectifs professionnels.

- En tant qu'apprentis (séquences de formation scolaire et professionnelle en alternance), les élèves ont éventuellement l'occasion d'appliquer leurs compétences en français dans des contacts avec des clients francophones.

La réforme de l'enseignement de L2 a été introduite dans les écoles professionnelles commerciales plus tard qu'au niveau du secondaire I. Son application concrète est encore plus variable selon les cantons et selon les écoles. Malgré une coordination nationale plus importante des plans d'études et des règlements d'examen au niveau de la formation professionnelle (sous la direction de l'OFIAMT), les choix didactiques et méthodologiques (formules d'enseignement proposées, matériels/ manuels utilisés, formation des enseignants) sont faits par chaque école professionnelle de manière autonome.

Ces conditions particulières ont une influence sur les représentations et attitudes des enseignants et des élèves qu'il s'agira de mieux connaître. Les témoignages des acteurs permettent des constats sur leur vision de la langue française, sur les contacts extrascolaires qu'ils ont avec le français et sur leurs représentations concernant son enseignement.

5.0.1.3. L'enquête dans le cadre des échanges d'apprentis

En milieu extrascolaire, les questionnaires ont été adaptés aux différents types d'échange concernés. L'enquête par questionnaire a été complétée par des interviews et des entretiens tout au long des échanges. 12 questionnaires d'apprentis ont pu être exploités. Nous avons réalisé des interviews avec 7 des 10 responsables de formation.

5.1. Un enjeu central pour l'apprentissage : les représentations des acteurs

Comment définir la « motivation » de faire quelque chose ? Nous considérons que c'est un processus dialectique entre un « faire » et un positionnement par rapport à ce faire. Ce positionnement est le résultat d'expériences faites, d'attitudes, de réflexions mais également des perceptions sur ce qu'il est permis, souhaitable ou mal vu de faire dans un contexte donné. Cette activité de positionnement par rapport à un « faire » (le sien propre ou celui d'autrui) implique autant des facteurs émotifs que cognitifs. Être motivé à faire quelque chose signifie en fait que l'on se positionne favorablement par rapport à son activité. Pour être motivé à apprendre par exemple, il faut tout d'abord avoir le droit et l'envie de se positionner en tant qu'apprenant.

De même, l'enseignant ou le natif se comportera envers l'apprenant et son apprentissage selon ses propres attitudes et ses propres idées et influencera, à son tour, par son comportement, les idées et les attitudes de l'apprenant. Ainsi, les interactions entre l'apprenant et l'enseignant/ le natif ont une double influence sur les processus d'apprentissage : d'une part, elles sont le lieu où les activités d'apprentissage peuvent se

développer, d'autre part, elles sont le lieu où les représentations et les attitudes envers l'apprentissage, son objet, ses buts et ses acteurs sont construites (au moins en partie).

D'après les travaux en psychologie sociale et en sociologie cognitive (Moscovici 1976 ; Wertsch 1991a) :

> « il existe un rapport étroit entre, d'un côté, la perception qu'ont les acteurs d'une situation sociale donnée et des normes qui la régissent et, de l'autre côté, leurs conduites (langagières) et leurs raisonnements pratiques.(...) Les perceptions ou représentations orientent les conduites des acteurs en mettant à leur disposition des schèmes d'action et en créant des ensembles de valeurs de référence ; les conduites peuvent à leur tour contribuer à (re-)moduler les représentations (Moscovici 1976 ; Herzlich 1972 ; Doise 1986).(...) Pour la classe de langue, cela signifie que des compétences langagières y sont construites et médiatisées à l'intérieur d'un cadre de représentations portant sur les contrats didactiques et interactionnels, sur les rôles et les droits des interactants, sur l'objet d'acquisition, etc. » (Pekarek 1997, 204)[1]

5.2. Les représentations des élèves et des enseignants sur le français et son enseignement à l'école

Nous partons de la prémisse que les attitudes et les représentations des acteurs par rapport à la L2 et son enseignement influencent les conduites des acteurs dans et par rapport à cette langue et par conséquent également les modalités de son acquisition. Les attitudes constituent ainsi un facteur important quant au succès de l'enseignement de L2. L'étude des pratiques discursives des acteurs impliquent donc non seulement une analyse de leurs activités langagières, mais également de leurs représentations.

Nous allons par la suite étudier plus en détail les représentations des acteurs au sujet de certains points particulièrement pertinents pour notre démarche. Nous avons abordé la réalité intrapsychique des représentations à travers les schématisations que les acteurs construisent (Grize 1990) en répondant à nos questions dans le cadre des questionnaires écrits ou lors des entretiens. Nos questions ont visé spécialement trois domaines du vécu des apprenants et des enseignants :

a) l'attitude générale envers le français et envers ses propres compétences en français
b) les contacts avec la langue française en dehors de la classe et
c) l'enseignement du français en classe

5.2.1. L'attitude générale envers le français

Un premier groupe de questions concerne l'attitude des élèves envers la langue française en général : la trouvent-ils belle et/ ou utile ? Difficile ou facile à apprendre ?

Le questionnaire prévoyait des réponses sur une échelle à cinq valeurs : 1 (non, pas du tout), 2 (non, pas tellement), 3 (moyennement, plus ou moins), 4 (oui, assez) et 5 (oui, beaucoup). Pour des raisons de clarté nous avons réduit ces 5 valeurs à 3 : 1+2, 3, 4+5.

---

[1] Cf. également Pekarek 1995.

Une grande majorité des élèves considèrent le français comme une assez belle (Sec.I : 35% ; Sec.II : 22%), voire une belle ou très belle langue (Sec.I : 34% ; Sec.II : 59%). Et ce, bien qu'elle soit considérée en même temps comme difficile ou très difficile à apprendre (Sec.I : 62% ; Sec.II : 67%). Seulement une minorité trouve qu'elle est facile à apprendre (Sec.I : 16% ; Sec.II : 11%). Observation intéressante : les élèves des écoles professionnelles ont une attitude plus favorable envers la L2 que les élèves du secondaire I.

La question de l'utilité de la L2 est particulièrement intéressante dans ce contexte : le français est considéré par une majorité des élèves comme utile ou très utile (Sec.I : 54% ; Sec.II : 65%). Seul un très petit nombre d'élèves le trouve sans utilité (Sec.I : 3% , Sec.II : 6%). Dans le cadre de l'école professionnelle, ce résultat permet d'émettre l'hypothèse d'un lien important entre le vécu extrascolaire des élèves/ apprentis et leurs représentations envers la L2. Une double question nous a permis de différencier cette hypothèse : « Le français est-il utile pour toi par rapport aux futurs besoins professionnels ? »/ « Le français est-il utile pour toi par rapport aux vacances et loisirs ? » Voici les résultats :

TABLEAU VI : L'ATTITUDE GENERALE DES ELEVES ENVERS LE FRANÇAIS AU SECONDAIRE I

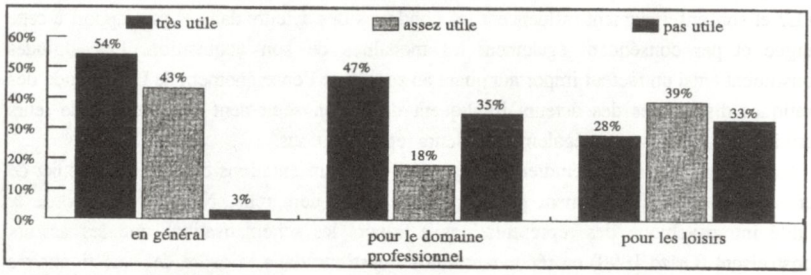
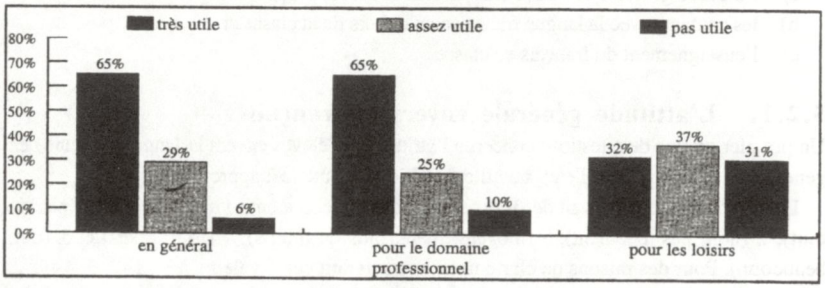


TABLEAU VII : L'ATTITUDE GENERALE DES ELEVES ENVERS LE FRANÇAIS DANS LES ECOLES PROFESSIONNELLES



En effet, 65% des élèves/ apprentis au niveau des écoles professionnelles répondent que le français leur semble utile, voire très utile pour leur avenir professionnel, 25% le trouvent toujours assez utile et seulement 10% trouvent que le français n'est pas tellement utile ou pas utile du tout pour leur carrière professionnelle. Au niveau du secondaire I en revanche, les élèves sont beaucoup moins favorables quant à l'utilité imaginée qu'ils accordent au français dans leur vie professionnelle future.

Quant aux loisirs et aux vacances, les réponses aux deux niveaux scolaires sont beaucoup plus semblables : le nombre des items est pratiquement le même par rapport aux trois réponses possibles.

Le français est donc considéré par les élèves comme une langue belle, utile mais exigeante par rapport aux efforts d'apprentissage. L'utilité reconnue du français tient surtout à son rôle important dans l'univers professionnel. Dans ce contexte, la différence entre les réponses des deux niveaux scolaire est intéressante. Car nous pouvons faire l'hypothèse que le vécu des élèves au niveau des écoles professionnelles a une influence positive sur leur motivation par rapport au français. Est-ce uniquement l'influence de l'enseignement, ou y a-t-il des raisons liées à leur vécu extrascolaire ? Un troisième ensemble de questions nous a permis de mieux comprendre la différence constatée entre les deux niveaux scolaires.

5.2.2. Les contacts avec le français en dehors de l'école

Quels sont les contacts que les élèves ont avec le français en dehors de l'école ?

Les différences entre les deux niveaux sont assez considérables : 66% des élèves du secondaire I n'ont aucun contact de ce type, 24% en ont de temps en temps et uniquement 10% ont souvent des contacts avec le français en dehors de l'école. A l'école professionnelle un peu plus de la moitié (52%) des élèves signalent avoir des contacts avec des francophones/ avec le français en dehors de l'école, 22% même régulièrement ou souvent, 30% de temps en temps. 48% n'ont pas de tels contacts.

Où ces contacts ont-ils lieu ? Une partie importante des contacts avec le français concerne, pour les élèves/ apprentis de l'école professionnelle, les rencontres avec des francophones en milieu professionnel : un tiers des élèves en a régulièrement. L'attitude positive par rapport à l'utilité du français pour l'avenir professionnel des élèves semble donc surtout être influencée par cette expérience vécue.

Les médias jouent également un rôle important : 70% font régulièrement appel aux médias en français, surtout à la télévision et à la radio.

Au niveau du secondaire I, 44% des élèves font appel aux médias francophones de temps en temps, surtout à la télévision.

A la question de savoir s'ils souhaitaient avoir plus de contacts avec des francophones en dehors de l'école, seulement 49% des élèves du secondaire I répondent par oui, alors qu'au niveau de l'école professionnelle 76% des élèves le souhaitent.

Et qu'en est-il avec les contacts francophones des enseignants ?

38% des enseignants interrogés parlent (aussi) le français à la maison, tandis que 62% n'y parlent que le suisse allemand[2]. La majorité des contacts avec le français ont lieu pendant des voyages ou des visites en Suisse Romande et en France : plus de la moitié des enseignants (54%) en profitent souvent, voire très souvent, 31% de temps en temps et seulement 15% peu souvent ou pas du tout. La plupart de ces rencontres fréquentes se fait probablement dans le cadre de liens familiaux ou amicaux, car 54% des enseignants signalent en profiter beaucoup pour leur français. Seulement 23 % n'ont pas de tels liens. En revanche, 85% des enseignants interrogés ne participent jamais ou rarement à des stages ou voyages de formation continue pour développer leur français. Ils utilisent cependant très régulièrement les médias francophones : 69% les utilisent souvent ou très souvent, 23% de temps en temps et seulement 8% indiquent qu'ils les consultent peu.

5.2.3. Expériences d'échanges et enseignement culturel

25% des élèves du secondaire I et 34% des élèves des écoles professionnelles ont déjà fait un séjour de plus d'une semaine en région francophone (pour ces derniers il s'agissait surtout de stages de langue organisés par des organismes privés). Une grande majorité des élèves (59%/ 76%) souhaiterait faire un tel séjour. Signalons cependant qu'une partie non négligeable des élèves ayant déjà fait l'expérience d'un tel stage de langue (58%/ 22%) ne souhaitent pas la refaire. Une très grande majorité (incluant même ceux qui ne voudraient pas repartir pour un séjour privé de langue) souhaite cependant plus d'activités d'échanges en milieu scolaire et professionnel : 83% des élèves au secondaire I et 97% dans les écoles professionnelles apprécieraient plus d'activités d'échanges sous toutes ses formes. Un tiers des élèves (29%/ 34%) a déjà eu l'occasion de participer à une prise de contact avec la francophonie dans le cadre scolaire. Les échanges par correspondance et excursions en Suisse Romande avec rencontre d'une classe semblent dans ce contexte être les formes privilégiées, tandis que les échanges de classes, de groupes ou les échanges individuels sont encore des pratiques exceptionnelles.

De leur côté, 23% des enseignants interrogés n'ont jamais fait de séjours en région francophone (entre 1 mois et 12 mois), 46% l'ont fait et 31% ont passé plus d'un an dans un milieu francophone. Aucun des enseignants n'a participé à un échange d'enseignants, ni pendant ni après la formation initiale.

A partir du constat que la plupart des élèves souhaite aller en région francophone dans le cadre d'une activité d'échange scolaire, nous voulions savoir dans quelle mesure les élèves considèrent comme nécessaire ou souhaitable de recevoir des informations plus précises sur la culture et sur la vie quotidienne de ces régions. 39%/ 35% des élèves trouvent ce type de connaissances sans importance, 33%/ 33% les trouvent relativement importantes et

---

[2] Les enseignants qui ont participé à notre enquête peuvent être considérés, en général, comme des enseignants particulièrement engagés et motivés par rapport à l'enseignement du français et à la langue et la culture françaises.

28%/ 32% les trouvent importantes ou même très importantes. Dans les représentations des élèves, le rôle des savoirs et savoir-faire culturels pour le succès communicatif dans le contact avec une autre communauté linguistique ne semble donc pas jouer un rôle primordial.

Les enseignants ne sont pas beaucoup plus sensibilisés à ce type de capacités et de connaissances : 33% les considèrent comme peu ou pas importantes du tout, 25% assez importantes et 42% importantes ou très importantes. Pour tous, le travail avec le manuel permet assez bien de traiter ces contenus, sinon ils pratiquent surtout trois types d'activités pour faire entrer davantage le quotidien francophone en classe de langue : travail avec les médias (45%), parler de ses propres expériences (45%), faire des excursions en région francophone ou réaliser des échanges (10%).

5.2.4. L'attitude envers ses propres compétences en français

L'objectif déclaré de l'approche communicative étant de préparer les élèves à leurs besoins réels lors de contacts avec des francophones, nous voulions savoir dans quelle mesure ils se sentaient prêts à communiquer en français, et cela dans trois types de situation différents : en contexte touristique, dans un entourage de formation (par exemple pendant un échange individuel) et lors de contacts avec des francophones en milieu professionnel :

Est-ce que tu penses que l'enseignement de français t'apporte les connaissances nécessaires pour te débrouiller en milieu francophone ?

Nous partons de l'hypothèse qu'à travers leurs réponses, les élèves expriment la confiance qu'ils ont dans leurs compétences en L2 construites en milieu scolaire, élément essentiel pour communiquer et pour apprendre davantage, surtout quand on a un registre linguistique limité. La confiance en ses propres capacités de communication malgré certains déficits grammaticaux peut même être considérée comme le véritable but de l'approche communicative. Dans quelle mesure cette confiance est-elle présente chez les élèves questionnés ? Voici les résultats :

TABLEAU VIII : L'ATTITUDE DES ELEVES ENVERS LEURS PROPRES COMPETENCES EN FRANÇAIS DANS LES CLASSES DU SECONDAIRE I

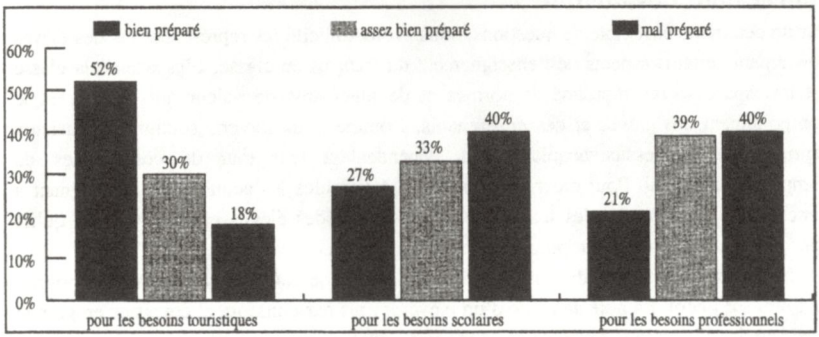
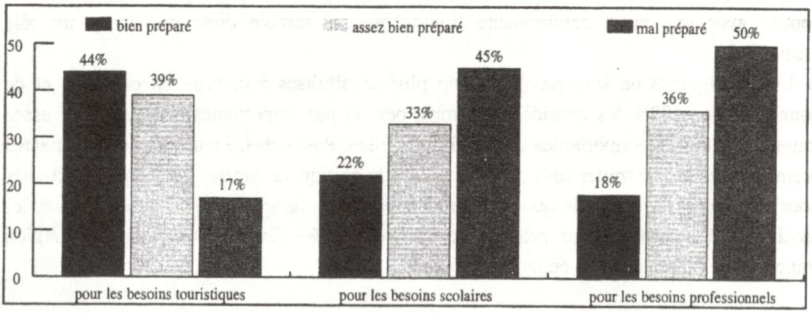


TABLEAU IX : L'ATTITUDE DES ELEVES ENVERS LEURS PROPRES COMPETENCES EN FRANÇAIS DANS LES CLASSES DE L'ECOLE PROFESSIONNELLE



La plupart des élèves (82%/ 83%) se sent assez bien ou bien préparé pour passer des vacances en région francophone. Par contre, ils se sentent moins bien préparés pour se débrouiller en contexte scolaire : 27%/ 22% se sentent bien préparés, un tiers (33%/ 33%) pense être assez bien préparé et 40%/ 45% a l'impression d'être mal préparé pour suivre la communication en milieu de formation. Ce manque de confiance en ses propres compétences s'accentue par rapport aux exigences de la communication en milieu professionnel : 40% des élèves au secondaire I et 50% dans les écoles professionnelles pensent être mal préparés pour la communication en contexte professionnel. Ce résultat témoigne d'un malaise assez grave surtout en ce qui concerne les élèves/ apprentis qui, dans les questions que nous avons discutées sous 5.2.1./ 5.2.2., ont signalé des contacts réguliers avec des francophones en milieu professionnel et dont la motivation pour apprendre le français dépend aussi (et surtout) de l'utilité qu'ils attribuent à la langue française dans le milieu du travail.

5.2.5. Deux jeux de règles pour un seul jeu : les représentations des élèves et des enseignants concernant l'évaluation

Par un deuxième ensemble de questions, nous avons sollicité les représentations des élèves concernant certains aspects de l'enseignement du français en classe. L'espace de la classe est un espace social imprégné de normes et de jugements de valeur qui influencent le comportement des élèves et des enseignants. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les processus acquisitionnels dépendent à leur tour de ces formes de comportement social. Pour créer des conditions favorables à l'acquisition, l'enseignant a donc besoin de connaître les « systèmes de valeur » des élèves et de savoir ce qu'ils considèrent comme pertinent pour leur propre évaluation.

Un objectif central lors de l'introduction de l'approche communicative visait la priorité de l'oral sur l'écrit. La note annuelle d'un élève devrait par conséquent consister en grande partie en des évaluations faites de ses capacités orales et communicatives en français et les

examens finaux devraient également rendre compte de ce changement. Une réforme du système d'évaluation n'est cependant efficace que si les acteurs concernés (enseignants et élèves) la prennent en considération et l'appliquent dans leurs pratiques d'évaluation. Les élèves (et les enseignants) ne prendront vraiment au sérieux les objectifs de l'approche communicative que si l'engagement communicatif peut réellement être mesuré et pris en compte pour l'évaluation officielle, c'est-à-dire pour la note annuelle.

Or, il s'avère que les représentations des élèves et des enseignants par rapport aux poids respectifs de l'oral et de l'écrit pour la note annuelle sont extrêmement divergentes. Une correspondance systématique entre les représentations des enseignants et des élèves n'est pas faisable : plus de 10% des élèves pensent que l'oral ne compte pas du tout pour la note annuelle, un quart suppose que l'écrit et l'oral sont évalués au même titre. Il y a cependant aussi des élèves qui prennent l'approche communicative à la lettre en indiquant que selon eux l'écrit ne compte que pour 25% et que leur note annuelle se base donc à 75% sur les résultats de leurs activités orales !

Si déjà cette multitude de représentations au sujet du système d'évaluation valable témoigne d'un sérieux problème de transparence et de cohérence, le problème s'aggrave encore plus si on confronte les représentations des élèves avec la pratique d'évaluation des enseignants : tandis que 50% des élèves considèrent le poids de l'oral comme relativement important (50% ou 75% de la note annuelle), 69% des enseignants indiquent que les notes annuelles se basent à 75% sur l'écrit. 15% des enseignants interrogés établissent leurs notes sur une base d'évaluation moitié écrite, moitié orale ; et 16% donnent plus de poids à l'oral qu'à l'écrit.

5.2.6. Auto-évaluation des élèves et représentations des difficultés en L2

Les réponses à la question « Qu'est-ce qui te fait le plus de peine dans l'enseignement du français ? » peuvent être réparties en deux groupes : un premier groupe concerne les différents types de compétences/ contenus linguistiques de l'enseignement de langue et leur degré de difficulté pour les élèves ; un deuxième groupe vise des facteurs d'ordre contextuel, social ou motivationnel qui sont considérés par les élèves comme gênants pour l'apprentissage.

« La grammaire de L2 » (56/ 64 items) apparaît comme la plus grande difficulté quant aux compétences à acquérir. Il reste cependant peu clair si ce jugement concerne l'objet de savoir lui-même ou les formes de sa transmission. Ensuite c'est l'écriture qui est considérée comme difficulté majeure (32/ 47 items) suivie de la production orale (24/ 36 items) ; la prononciation (19/ 19 items) et la compréhension (19/ 15 items) semblent poser moins de problèmes, et la lecture (11/ 8 items) apparaît comme une pratique peu problématique.

Le deuxième groupe de difficultés que les élèves rencontrent concerne des facteurs ayant à faire avec les circonstances contextuelles de l'apprentissage en classe.

Aux deux niveaux scolaires, les élèves considèrent comme obstacles majeurs, d'une part, l'absence d'occasions de s'exprimer librement en communication orale (sec.I : 21

items ; sec.II : 39 items), et d'autre part, le fait qu'ils se sentent gênés de parler librement quand l'occasion se présente. L'articulation entre ces deux difficultés représente à nos yeux un obstacle important pour la réalisation des buts de l'approche communicative en classe. Les analyses d'interaction en classe nous permettront de mieux comprendre l'émergence de formes d'interaction susceptibles de démotiver les élèves à participer activement à la communication.

Outre ces deux difficultés citées par les élèves des deux niveaux concernés, nous trouvons des témoignages concernant plus spécifiquement l'un des deux niveaux.

Au niveau du secondaire I, les élèves considèrent « le contenu de la leçon » comme la plus grande difficulté pour l'apprentissage en classe. Cette catégorie un peu « fourre-tout » a été choisie par 29 des 78 élèves. Son choix peut être interprété comme l'expression d'un malaise général par rapport à ce qui se passe en classe de L2 : il semble que pour une partie non négligeable des élèves, les thèmes traités en classe apparaissent comme peu intéressants et peu motivants. Ce manque de motivation peut cependant être relié également au manque de participation active, cité plus haut, et ne dépendrait ainsi pas exclusivement des contenus traités. Le comportement des autres élèves (16 items) représente un autre facteur défavorable à l'apprentissage : ainsi, la gêne ressentie par les élèves de parler librement pourrait également dépendre des réactions des autres élèves.

Au niveau des écoles professionnelles, la critique des élèves vise moins les contenus traités que le caractère artificiel de parler le français avec d'autres germanophones dans des situations de communication simulées (34 items). Les élèves considèrent comme un obstacle important à l'apprentissage le manque de leçons (34 items) et le déroulement des leçons (30 items).

Les élèves des deux niveaux citent un peu moins souvent les facteurs suivants : la peur des notes (12/ 27 items), les manuels utilisés (4/ 23 items), la peur des fautes (2/ 18 items), les leçons isolées à 45 minutes (8/ 12 items) et l'aversion contre la langue française (14/ 20 items).

Certains élèves ont profité de l'espace libre dans le questionnaire pour ajouter leurs propres commentaires. Au niveau du secondaire I, on trouve cités les obstacles suivants : « la méthode d'enseignement de l'enseignant », « l'enseignant », « apprendre le vocabulaire », « la formulation des tâches dans certains exercices », « les élèves ne parlent pas assez », « manque d'envie ». Au niveau des écoles professionnelles, les élèves ont ajouté les remarques suivantes : « la méthode d'enseignement de l'enseignant me pose le plus de problème pour l'apprentissage », « après avoir découvert, au bout de trois années de français à l'école, le plaisir d'apprendre le français lors d'un séjour en France, ici de retour à l'école, je perds de nouveau ce plaisir. Rien que de la grammaire ! De toute manière, je retournerai en France pour apprendre vraiment cette langue. C'est beau quand on peut se faire comprendre ! »

5.2.7. L'utilisation de la L1 en classe de L2 : le point de vue des élèves

Ce que les élèves pensent de l'usage de L1 par l'enseignant :
Au moyen de plusieurs questions, nous avons tenté de mieux connaître certains aspects des représentations métalingusitiques des élèves, ce qu'ils pensent de l'usage de L1 par l'enseignant :

> « L'enseignant devrait-elle/ il également utiliser l'allemand en classe de L2, oui ou non ? Explique, s'il te plaît, ta réponse. »

Par cette première question, nous avons visé quatre types d'information : premièrement, elle nous permet de repérer les moments dans l'interaction en classe qui posent spécialement problème à l'intercompréhension ; deuxièmement, elle nous donne la possibilité de faire des hypothèses sur les stratégies d'intercompréhension considérées comme spécialement pertinentes par les élèves ; troisièmement, elle nous renseigne sur les représentations des élèves concernant les rôles de la première langue dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une L2 ; et quatrièmement, elle nous permet de mesurer le succès de l'approche communicative sur les représentations des élèves.

La comparaison des résultats aux deux niveaux scolaires montre que, de manière générale, très peu d'élèves approuvent un usage fréquent de la L1 par l'enseignant (sec.I : 2%/ ; sec.II : 4%). Selon ces quelques élèves, l'usage fréquent de L1 favoriserait leur motivation générale à participer aux activités de la classe et la véritable compréhension des problèmes grammaticaux (ce qui contribuerait à son tour à l'apprentissage linguistique).

Une différence intéressante entre les réponses des deux niveaux scolaires concernés se situe à l'autre bout de la gamme des réponses : beaucoup plus d'élèves au niveau de l'école professionnelle souhaiteraient bannir complètement la L1 du discours de l'enseignant (28%) que ce n'est le cas au niveau du secondaire I (14%). Cette différence montre bien que l'usage de la L1 est considéré par les élèves en fonction de leur propre niveau de compétence linguistique. Dès que les moyens linguistiques en L2 semblent suffisants, les élèves préfèrent un enseignement de plus en plus en L2. Ce constat peut aussi être interprété comme une trace du succès de l'approche communicative auprès des élèves : son principe de base, à savoir l'usage général de la L2 en classe, fait désormais partie des représentations des apprenants.

Les arguments en faveur de l'usage exclusif de la L2 se basent sur les représentations suivantes des élèves : l'enseignement monolingue de L2 permettrait une habituation forte à l'autre langue, l'ouïe se transformerait et favoriserait ainsi l'acquisition (« le son étranger est assimilé par l'ouïe »). On apprendrait par l'écoute, même si on ne comprend pas tout d'emblée. L'intercompréhension est considérée dans ce contexte comme un processus actif qu'on peut perfectionner grâce à l'exercice. La situation contraignante de comprendre et de se faire comprendre d'une manière ou d'une autre selon ses propres moyens engendrerait un plus grand engagement des élèves, facteur positif pour l'apprentissage. Ce serait

uniquement sous ces conditions qu'on acquerrait vraiment les capacités nécessaires pour se débrouiller dans de vraies situations de contact avec des francophones et « penser en français ». Certains émettent l'hypothèse que la séparation nette entre les deux langues représente une condition nécessaire pour l'acquisition de la L2.

Les élèves sont cependant beaucoup moins exclusifs dans leur définition du rôle de la L1 qu'un point de vue « communicativiste » strict l'exigerait. Une nette majorité d'élèves aux deux niveaux se prononce pour un usage ponctuel et nuancé de la L1 en classe de L2 (sec.I : 84% ; sec.II : 68%). Les explications et remarques ajoutées par les élèves témoignent de représentations développées au sujet du rôle possible de la L1 pour l'apprentissage d'une L2. Une interprétation de ce phénomène exclusivement en termes de « stratégies d'évitement par paresse » (de la part des élèves ou des professeurs) semble alors insuffisante.

Le rôle positif de la L1 dans l'enseignement de L2 concerne surtout la meilleure intercompréhension dans les activités de la classe. Les arguments cités par les élèves en faveur de l'usage de la L1 et les occasions spécialement favorables à cet usage sont les suivants : « on comprend plus rapidement la langue », « quand ça devient compliqué », « vocabulaire, explications de mots », « pour expliquer quelque chose en détail », « pour les explications », « l'usage unique du français exclut une grande partie des élèves de la conversation », « pour organiser les travaux à réaliser », « pour les corrections », « pour la grammaire », « pour soutenir les élèves », « quand les élèves ne comprennent vraiment pas », « reformuler en allemand les phrases difficiles en français », « lors de malentendus ».

Selon les élèves, la L1 sert surtout au maintien d'une transparence entre enseignant et élèves par rapport au déroulement de la leçon, par rapport à l'intercompréhension et par rapport aux conditions de participation aux activités de la classe. C'est dans ce cadre d'intercompréhension et de réciprocité des perspectives que les tâches linguistiques en français peuvent être abordées et réalisées. La peur d'être exclu de l'intercompréhension et de perdre ainsi la face devant les autres doit donc être considérée comme un facteur important pour le comportement des élèves en classe de L2.

Les élèves considèrent comme spécialement utiles les stratégies d'intercompréhension suivantes : la traduction ponctuelle (en cas de problème de vocabulaire), la reformulation transcodique et la paraphrase d'énoncés difficiles à comprendre mais importants pour le bon déroulement de la leçon à savoir faire le point, définir un objet de savoir de discours, esquisser le cadre général pour la suite des activités en classe.

Ce que les élèves pensent de l'usage de L1 par les élèves :
Par rapport à leur propre comportement langagier, les élèves sont également de l'avis qu'un usage limité et fonctionnel de la L1 peut être considéré comme utile à l'apprentissage de la L2. Une large majorité des élèves trouve donc qu'ils devraient utiliser l'allemand de temps en temps (71%/ 67%) ; la part des élèves qui trouvent que les élèves ne devraient jamais parler l'allemand en classe de L2 est plus haute que par rapport à l'usage de la L1 par le

professeur : 23% au secondaire I et 31% au secondaire II y sont opposés. L'usage de la L1 par les élèves est donc, aux yeux des élèves, moins acceptable que son usage par l'enseignant.

L'opinion exprimée que toute utilisation de L1 devrait être exclue se base entre autres sur la représentation qu'un bon apprentissage de L2 dépend d'une séparation stricte entre L1 et L2. (« évitement du mélange des langues = meilleures conditions d'acquisition »). L'apprentissage d'une langue passerait par son usage, par l'exercice et par la répétition de ses formes. S'y ajoute l'idée que l'apprentissage implique le bricolage communicatif, les coups d'essai multiples, les erreurs et les corrections (des autres et de soi-même). Les élèves supposent qu'un enseignement monolingue favorise le développement d'activités de négociation, de paraphrase et de stratégies de communication multiples. Un élève signale que pour cette raison spécialement les explications devraient être faites en français. Pour ces élèves la seule manière d'apprendre à utiliser les moyens linguistiques acquis passe par l'exclusion de la L1. Un dernier argument dans ce sens concerne la prononciation qui dépendrait surtout du fait que les élèves parlent le plus possible en L2.

L'idée opposée, à savoir l'idée que l'usage fréquent de L1 serait favorable à l'apprentissage de L2, se base surtout sur deux représentations : premièrement que l'usage de L1 permettrait une meilleure intercompréhension dont profiterait également l'apprentissage de L2 ; deuxièmement qu'ainsi beaucoup plus d'élèves pourraient participer activement à la conversation et que le fait de participer activement à la communication en classe (en L2 ou L1 !) devrait être considéré de toute manière comme favorable à l'apprentissage. Les élèves qui sont pour l'usage fréquent de L1 pensent que cet usage est surtout nécessaire et utile pour donner des explications et pour poser des questions.

La majorité des élèves pensent qu'en absolu les meilleures conditions pour l'apprentissage d'une L2 sont données dans un enseignement monolingue mais que pour différentes raisons, l'usage ponctuel de L1 peut être considéré comme nécessaire, voire utile pour l'apprentissage. Ce surtout dans trois cas : dans le premier cas, l'usage de L1 permet aux élèves, d'une part, de répondre à l'enseignant sur des questions précises de détail, et d'autre part de poser des questions précises de leur côté. Ainsi, les élèves auraient la possibilité de participer à la gestion des activités discursives même quand leurs compétences discursives ne le permettraient pas. Dans le deuxième cas, la L1 permet aux élèves de mener, malgré des lacunes importantes en L2, une vraie conversation engagée et de s'entraider. Dans ce contexte, le contrôle de la réciprocité dans l'interprétation de la situation et du sens co-construit apparaît comme spécialement important. En cas de malentendu ou d'incompréhension, la L1 peut servir à réinstaller l'intercompréhension sans trop de perte de temps. Dans le troisième cas, la L1 sert à dépasser des situations de « crash communicatif ».

5.2.8. Réalités d'enseignement : le point de vue des enseignants

Les représentations, connaissances et attitudes des enseignants au sujet de la langue/ culture 2 et de sa transmission influencent à travers leurs conduites, de manière fondamentale, ce qui se passe en classe et déterminent par conséquent, pour une grande partie, les conditions acquisitionnelles d'un enseignement et donc son succès ou son échec. Ces représentations sont, elles-mêmes, sous l'influence de la biographie linguistique, de la formation linguistique et didactique, des contacts quotidiens avec la langue enseignée et surtout des expériences d'enseignement et des conditions institutionnelles.

Dans notre enquête, nous avons choisi deux méthodes pour mieux connaître les expériences, opinions et représentations des enseignants impliqués. Après un petit entretien de prise de contact, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire. Lors d'une deuxième rencontre, les différentes questions ont pu être approfondies et complétées dans un entretien d'environ une heure et demie. L'entretien semi-directif a permis aux enseignants d'introduire eux-mêmes des questions ou des aspects auxquels nous n'avions pas pensé. Les résultats de ce recueil d'information doivent être interprétés en tenant compte du fait que les enseignants qui ont volontairement participé à notre enquête peuvent être considérés comme des représentants plutôt engagés et motivés de leur métier qui, de par leur propre biographie linguistique, ont beaucoup de contacts avec la francophonie.

5.2.8.1. Vision des enseignants sur l'enseignement à travers les réponses au questionnaire

Comment certains aspects de l'enseignement sont-ils vécus et évalués par les enseignants ? Quels sont selon eux les plus grands obstacles et difficultés pour réaliser un enseignement efficace ? Comment jugent-ils dans ce contexte les manuels imposés ? Quelles sont les activités les plus fréquentes des élèves dans leur enseignement ? Comment décrivent-ils leur propre comportement en classe ?

a) Activités en classe

L'enseignement de la grammaire (explications suivies d'exercices écrits et oraux) occupe une large place dans les leçons de français des classes du secondaire I et des écoles professionnelles. Ce qui surprend, c'est le rôle important que semble jouer la dictée dans l'enseignement de français des écoles professionnelles, alors qu'elle est pratiquement absente au niveau du secondaire I.

Les jeux de rôles sont présents dans les classes des deux niveaux et ont été introduits également dans les examens finaux.

Peu nombreux sont en revanche les présentations ou exposés d'élèves sur des domaines thématiques divers. Seuls deux enseignants pratiquent ce type d'activités dans leurs classes. Encore plus rares sont les exercices d'expression libre sur un thème donné ou les débats entre deux groupes d'opinions opposées.

Le travail en groupes semble être peu fréquent dans les classes de l'école professionnelle tandis qu'il apparaît comme très fréquent au niveau du secondaire I. Le seul enseignant qui parle de « formes élargies d'apprentissage » (travail en atelier, planning de travail individualisé, travail par projet, etc.) dans son enseignement est également du niveau du secondaire I.

b) Les manuels

Dans l'enseignement des deux niveaux scolaires concernés, l'utilisation d'un manuel est prévue. 12 des 13 enseignants les utilisent régulièrement (« Bonne Chance », « Rencontres » et « Bienvenue » au niveau du secondaire I ; « A bientôt », « A vous de jouer ! » et « Trait d'union » dans les écoles professionnelles commerciales). 46% des enseignants sont contents de leurs manuels (« Bonne Chance », « A bientôt », « Rencontres ») ; 27% sont plus ou moins contents (« A bientôt », « A vous de jouer ! », « Bienvenue ») et 27 % ne sont pas ou pas du tout contents (« Trait d'union »).

c) Les principaux obstacles à un enseignement efficace

Pour la plupart des enseignants, les principaux obstacles sont liés aux conditions de cadrage institutionnel et/ ou à des contraintes et facteurs personnels. Selon eux, le nombre de leçons est insuffisant (11 items), les classes sont trop hétérogènes (11 items), les occasions d'avoir des contacts avec des francophones sont trop rares (7 items). Le deuxième groupe d'obstacles mentionnés est également situé en dehors du domaine d'influence directe des enseignants : il s'agit du manque de motivation des élèves à apprendre et parler le français[3] (8 items) et, de manière plus générale, du manque de connaissances des élèves en français (8 items). Le fait que les difficultés ressenties pourraient être en relation avec des facteurs liés à l'enseignement et son organisation (atomisation de l'enseignement sur des leçons isolées de 45 minutes, manque de cohérence entre les différentes disciplines, les formes d'évaluation et d'enseignement, le plan d'étude, etc.) n'a pas été beaucoup thématisé dans le cadre du questionnaire. C'est uniquement dans les entretiens que ces points ont pu être approfondis.

5.2.8.2. Vision des enseignants sur l'enseignement à travers les entretiens semi-directifs

Avec les entretiens individuels et semi-directifs nous avions comme but d'approfondir et d'élargir les informations reçues dans le cadre de l'enquête par questionnaire et surtout de donner plus de place aux enseignants pour introduire et développer des aspects qui leur semblaient spécialement importants. La majorité des participants a préféré ne pas être enregistrée. Nous avons respecté cette décision et avons pris des notes par écrit pendant les entretiens.

---

[3] La majorité des enseignants interrogés considère que la motivation des élèves est en grande partie en dehors de leur domaine d'influence !

Au début de l'entretien, nous avons résumé encore une fois les objectifs de notre projet de recherche, en mettant l'accent sur le fait que nous nous intéressions spécialement aux points de vue des acteurs, enseignants, élèves, responsables de formation. Nous avons ensuite demandé aux enseignants de faire le point sur l'état actuel de l'enseignement du français à leur niveau à partir de leurs propres expériences. Au cours de l'entretien nous avons mis l'accent sur les aspects qui semblaient particulièrement problématiques.

Dans ce qui suit nous discuterons les aspects mentionnés par les enseignants :

Aspects problématiques mentionnés par les enseignants au niveau du secondaire I

- *Manque de motivation des élèves* :
  Les élèves n'auraient pas de motivation directe pour apprendre le français ; l'effort leur semblerait trop important comparé par exemple à l'anglais ; les élèves posséderaient, en général, des connaissances assez importantes, mais ne les utiliseraient pas ; ils n'« habiteraient » pas le français.
- *Problèmes de cohérence verticale* :
  Il existerait une véritable rupture dans l'enseignement du français entre une première phase ludique, orientée exclusivement vers l'oral, et une deuxième phase d'orientation plus cognitive ; le passage vers l'écrit et le grammatical serait accompagné d'une perte de motivation ; les enseignants constatent un manque de cohérence et de transparence entre la phase initiale et la phase avancée de l'enseignement.
- *Problèmes méthodologico-didactiques dans la réalisation des « formes élargies d'apprentissage »* :
  L'enseignement (monodisciplinaire) de L2 qui suit un programme rigide, imposé par le manuel, ne favorise pas le développement d'une culture d'enseignement plus pluridisciplinaire prévue, par exemple, dans le cadre de la réforme scolaire à Bâle-Ville ; de plus, les formes élargies d'apprentissage, objectif important du renouvellement pédagogique des écoles suisses, posent des problèmes spécifiques en classe de L2 (motiver les élèves à travailler ensemble en français sans la présence de l'enseignant semble difficile à réaliser).
- *Le rôle de la L1* :
  Des principes didactiques différenciés pour le traitement de la L1 en classe font défaut ; les enseignants sont assez désorientés à ce sujet : pratiquement tous les enseignants « avouent » utiliser de temps en temps l'allemand en classe de français (avec mauvaise conscience car la plupart le fait malgré des représentations strictement monolingues) ; c'est pourquoi certains ont fini par remettre en question le principe même d'un enseignement en L2, le traitant d'utopique et en parlant de plus en plus allemand avec leurs classes; une connaissance plus précise des fonctions exactes de la L1 en classe de L2 est donc souhaitée.
- *Les élèves alloglottes* :
  Plusieurs enseignants se posent la question du pourquoi et du comment d'un enseignement de français L3 à des élèves alloglottes qui ont des problèmes avec

l'allemand L2 et souvent aussi avec leur L1. Dans quelle mesure leur expérience d'apprentissage extrascolaire pourrait-elle être mieux mise en valeur en classe ?

- *L'approche communicative* :

Au sujet de la notion de compétence communicative, surtout trois types de difficulté sont mentionnés :

a) Les possibilités de communication en L2 au niveau du secondaire sont considérées comme extrêmement limitées, voire impossibles. Quelles formes et activités communicatives authentiques sont possibles à ce niveau en milieu scolaire ?

b) Les simulations et jeux de rôle sont mis en question : quel type de « monde discursif » permet mieux la transmission des capacités communicatives ? Un monde extrascolaire simulé ou un monde scolaire authentique ?

c) L'évaluation des compétences orales et communicatives. Quand, quoi, comment évaluer ?

Aspects problématiques mentionnés par les enseignants au niveau des écoles professionnelles

L'absence de motivation de la part des élèves et le manque de connaissances pour une évaluation pratiquable et objective des compétences communicatives étaient également au premier rang des remarques chez les enseignants des écoles professionnelles. A quoi s'ajoutent encore certaines difficultés plus spécifiques du niveau supérieur :

- *Manque de cohérence verticale et atomisation de l'enseignement* :

Plusieurs enseignants pensent que l'enseignement du français à l'école professionnelle ne se base pas suffisamment sur les expériences d'enseignement et d'apprentissage du secondaire I. Ainsi, les capacités communicatives développées au secondaire I ne sont pas toujours assez prises en compte par les enseignants des écoles professionnelles qui, eux, auraient parfois tendance à trop mettre l'accent sur les lacunes grammaticales. Les enseignants pensent que ce manque de coordination verticale entre les deux niveaux est pour beaucoup quant à la perte de motivation des élèves. Ils voient une autre cause dans l'atomisation de l'enseignement du français à l'école professionnelle sur une ou deux fois 45 minutes par semaine pendant 3 à 4 ans. La conséquence de ces problèmes serait, chez les élèves, un sentiment de frustration (le sentiment de n'avoir rien appris ou de devoir tout rattraper ; le sentiment de ne plus rien apprendre ou même de perdre ce qu'ils avaient appris auparavant) et une régression didactique vers des formes d'enseignement exclusivement directives chez les enseignants (« faire passer tout le programme »).

- *Langues de spécialité* :

Les enseignants ont de la peine à intégrer le français de métier dans une approche communicative : comment mieux préparer les apprentis à un travail en milieu francophone ? L'intégration systématique de thèmes, champs lexicaux et situations de communication spécifiques au domaine professionnel représente un trait de

caractère important de l'enseignement de L2 à l'école professionnelle. Pour plusieurs enseignants, cette mise en relation représente cependant une grande difficulté : plusieurs signalent un travail avec des listes terminologiques à apprendre par cœur, des traductions mot à mot, des dictées de lettres commerciales standardisées, des jeux de rôles appris par cœur, simulant des situations professionnelles standardisées.

- *Le soutien des enseignants* :
  La plupart des enseignants signalent que les changements pédagogiques et méthodologiques des dernières années et l'ouverture vers des formes plus diversifiées d'enseignement devraient être accompagnés par la création d'un service de soutien et d'accompagnement des enseignants qui, laissés seuls avec un nombre élevé de nouveaux rôles et de nouvelles tâches, se sentent de plus en plus dépassés par le travail. Surtout dans des écoles qui cultivent l'innovation pédagogique, certains effets d'usure peuvent être constatés. De nouvelles fonctions à l'intérieur des écoles pourraient ainsi voir le jour (animation et supervision de projets pluridisciplinaires, information et soutien lors de l'introduction de nouvelles formes didactiques).

5.2.9. Carrefour des théories subjectives : l'art de la correction

Il est habituellement difficile de décrire et de commenter son propre comportement discursif. Aussi avons-nous visé par nos questions un domaine d'activités particulièrement important pour le travail des enseignants, à savoir la correction. Ce type d'activité discursive est plus que d'autres pris en compte explicitement dans le cadre de la formation didactique, il est même éventuellement analysé voire exercé. Une plus grande conscience par rapport aux régularités de ce type de comportement peut donc être présupposée.

Dans l'espace didactique, la correction joue un rôle ambigu : d'une part, elle sert à l'évaluation, et par conséquent à la définition et l'application de normes et de valeurs de l'autre, elle est un élément essentiel de toute interaction sous contrat didactique et peut, sous certaines conditions, favoriser l'apprentissage et l'acquisition. Connaître la description que font les enseignants de leur propre activité corrective et les représentations qui les guident dans cette activité est donc pour nous d'un grand intérêt pour aller vers une pratique plus réflexive de l'enseignement de L2. A la question « *Corrigez-vous vos élèves* ? » 62% des enseignants répondent par « oui, souvent », 15% par « de temps en temps » et 23% par « rarement ». Les représentations des enseignants semblent donc les conduire vers des modes différents de valorisation quant à l'acte correctif en classe.

Certains enseignants ont commenté, pendant les entretiens, plus en détail leurs formes de correction. Ces commentaires nous permettent de définir plus précisément les différentes représentations que les enseignants se font de leur activité corrective. La différenciation des formes de correction faite par les enseignants dépend des facteurs suivants :

- du *contenu de la séquence* dans laquelle l'erreur à corriger est repérée : les enseignants distinguent, d'une part, entre les corrections faites dans des séquences de travail grammatical et celles faites dans des séquences d'expression libre, et d'autre part, entre des corrections d'éléments structurels ou lexicaux focalisés ou non focalisés au moment même du programme
- de la *gravité de l'erreur* : ils distinguent entre des erreurs non-importantes (des lapsus) et des erreurs importantes (renvoyant à des zones critiques dans l'interlangue de l'apprenant)
- du *moment*, où l'acte correctif a lieu : il suit directement l'erreur, est placé à la fin de la prise de parole de l'élève ou se situe à la fin de la leçon
- de *la personne qui corrige* : ils distinguent entre les corrections faites par l'enseignant, par l'élève lui-même ou par un autre élève
- de la *constellation de groupe* dans laquelle la correction a lieu : une distinction est faite entre les corrections en classe et celles faites dans l'interaction avec un seul élève
- de *l'énoncé correctif* : les enseignants distinguent entre la signalisation de l'erreur et l'indication de la forme juste.

La correction peut être décrite grâce à ces distinctions comme une activité plus ou moins systématique, guidée par un ensemble de règles se basant sur des représentations individuelles (des « théories subjectives », cf. Dubs 1995). Les exemples suivants témoignent de la description plus ou moins détaillée de ces règles par les enseignants :

> « Dans le cadre des exercices de grammaire la correction se fait toujours et tout de suite (par l'enseignant ou par un autre élève), dans des phases d'expression plus libre seulement de temps en temps (50%). »
>
> « Je ne corrige que les erreurs importantes en essayant de ne pas interrompre l'élève. »
>
> « Selon la situation et le type d'erreur je corrige en classe ou je parle individuellement avec les élèves. »
>
> « Pendant le travail sur l'oral je note les problèmes et je les explique à la fin de la leçon individuellement. »
>
> « Correction uniquement quand il s'agit d'appliquer un élément de la grammaire que je viens d'introduire. »
>
> « Je corrige l'élève en l'interrompant, directement après l'erreur ou plus tard en lui signalant la forme juste. »
>
> « Correction uniquement lors qu'il y a erreur grave. »
>
> « Je les laisse parler. Je corrige après. Rarement dans la même phrase. »
>
> « Correction uniquement par rapport aux structures et champs lexicaux actuels (c'est-à-dire qui sont en train d'être construits en classe). »

Les résultats montrent que les enseignants ont, d'une part, partiellement conscience de leurs activités discursives et, de l'autre, ils ont accès aux représentations et règles qui les

guident dans ces activités. Par notre travail d'analyse en vue d'une pratique plus réflexive, nous contribuerons à la sensibilisation et à la prise de conscience plus systématiques des activités en classe de L2.

5.3. Les représentations en milieu extra-scolaire

Au centre de l'étude sur l'axe niveau secondaire I – école professionnelle, la question suivante se pose : dans quelle mesure les contacts avec la L2 en milieu extra-scolaire peuvent-ils être considérés comme espaces d'apprentissage complémentaires par rapport à ce qui se passe en classe de langue ? Cette question prend comme point de départ la réalité en milieu scolaire et s'intéresse en milieu extra-scolaire avant tout aux modalités de l'interaction entre les apprenants et les natifs. L'étude des représentations des acteurs prend ici une importance relativement moindre par rapport au milieu scolaire. Avant tout, elle doit montrer quelles raisons motivent la participation à un échange, comment le quotidien communicatif est vécu pendant l'échange et dans quelle mesure les participants pensent pouvoir en tirer profit à long terme. Ces informations de la part des apprentis ont été complétées par des prises de position de la part des organisateurs et des responsables de formation impliqués dans le programme d'échange.

Chaque projet d'échange est différent selon son organisation et son déroulement. Les conditions du cadre organisationnel et temporel ne permettent par conséquent pas d'avoir recours à un mode de sondage unique pour tous les informateurs. Les données ont été recueillies par un travail extrêmement exigeant sur le terrain (cf. chapitre IV), sous forme d'enquête par questionnaires, sous forme d'interviews ou encore dans le cadre d'entretiens qui ont pu durer plusieurs heures et cela avant, pendant ou après les échanges. La courte présentation d'une partie de ces informations sera complétée au chapitre VI, notamment à l'aide d'exemples transcrits dans lesquels les apprentis rapportent et discutent leurs expériences faites pendant l'échange.

5.3.1. Le point de vue des organisateurs et des responsables de formation dans les entreprises

Selon le responsable du centre de coordination pour les échanges d'apprentis auprès de la « Fondation Ch Echanges de Jeunes », cette nouvelle pratique de formation poursuit différents objectifs éducatifs qui dépassent ceux d'un simple séjour linguistique :

a) La mobilité professionnelle : l'échange devrait permettre aux apprentis d'acquérir de nouvelles techniques de travail et de connaître un autre cadre de travail.
b) La mobilité culturelle et sociale : l'échange devrait engendrer le contact des jeunes avec une autre culture et une autre région linguistique et ainsi contribuer au développement de capacités sociales générales.

c) La mobilité linguistique : l'échange devrait permettre aux apprentis d'utiliser les connaissances acquises à l'école. Dans ce contexte, l'accent est mis sur l'utilisation de la langue quotidienne et sur le développement de stratégies de communication.

Dans le cadre de la formation professionnelle, les échanges jouent un rôle d'autant plus important que la situation de l'enseignement de L2 dans cette partie du système éducatif est particulièrement précaire[4]. La motivation des responsables de formation dans les entreprises de faire faire un échange à leurs apprentis repose donc avant tout sur la conviction que les jeunes se créent ainsi un meilleur point de départ pour une carrière professionnelle et humaine dans le cadre d'une Europe ouverte :

> « Du côté des maîtres d'apprentissage et responsables de la formation de nos futurs collaborateurs et citoyens, on se plaît à relever l'ouverture d'esprit apportée à nos jeunes. La réalité des choses leur fait comprendre qu'un certain nombre de clichés suggérés par des gens à l'esprit étroit doivent tomber pour faire place à une intégration des régions suisses devant nous permettre de rapidement trouver notre place dans la Communauté Européenne. »[5]

Plusieurs responsables ont souligné le fait que la pratique des échanges ne représente actuellement pour eux qu'un « espace ouvert » dans lequel personne ne sait avec certitude « comment il faut faire... ». La démarche est, par conséquent, de type actionniste : les règles du « faire » surgissent souvent du « faire » lui-même et dépendent très souvent d'un heureux hasard. Selon les responsables de formation, « cette lacune ne semble pour le moment pas trop grave » car « de toute manière le résultat est presque toujours positif » et dépend surtout de « l'engagement personnel des participants ».

Dans quelle mesure les représentations des apprentis qui participent à un échange correspondent-elles au point de vue de leurs responsables de formation et des organisateurs d'échange ? Et de quelle manière ces représentations évoluent-elles sous l'influence de l'expérience de l'échange ?

5.3.2. Représentations des apprentis

Les résultats suivants se basent sur l'évaluation des interviews, des conversations et des questionnaires que nous avons faits avec les 14 apprentis avant, pendant et après leur échange. Ce sont les mêmes apprentis que nous avons enregistrés dans des situations de communication pendant les échanges. Comme il n'est ni possible ni pertinent pour la présente étude de rapporter toutes les informations recueillies, nous nous limitons aux réponses par rapport aux trois questions suivantes : Quelles sont les raisons qui poussent les apprentis à faire un échange ? Comment les apprentis vivent-ils les échanges ? Dans quelle mesure ont-ils l'impression de profiter de cette expérience (à long terme) ?

---

4 Des 290 plans d'apprentissage conformes aux exigences de l'OFIAMT, uniquement 20 prévoient un enseignement de L2 obligatoire !

5 Communication personnelle d'un responsable de formation.

5.3.2.1. Avant l'échange

La moitié des apprentis interrogés reconnaît l'importance de la langue lors d'un échange. Ils parlent surtout de vouloir « réactiver » et « utiliser » ce qu'ils ont appris à l'école. Un seul apprenti signale qu'il participe pour pouvoir « apprendre beaucoup de français ». Trois des treize apprentis viennent par simple curiosité et par envie de connaître d'autres personnes. Quatre autres veulent tirer profit de l'échange essentiellement pour mieux connaître la Suisse Romande. Un apprenti souligne que pour lui, il s'agit de vivre concrètement la « mentalité des Romands » dont on lui avait parlé. Le côté professionnel de l'échange n'a été mentionné par aucun des apprentis comme raison principale de leur participation. Cinq d'entre eux pourtant voient dans l'expérience d'un nouveau poste de travail une motivation supplémentaire. Il s'agit d'ailleurs d'apprentis qui ont l'intention de faire un séjour professionnel plus long en Suisse Romande après leur apprentissage.

5.3.2.2. Pendant l'échange

Dans les entretiens que nous avons organisés régulièrement pendant toute la durée des échanges, les apprentis nous ont rapporté au fur et à mesure ce qui les a surpris dans leur nouveau quotidien et quelles étaient leurs difficultés communicatives et linguistiques. A partir de ces informations rapportées, nous avons posé des questions de plus en plus détaillées et adaptées au déroulement des expériences des apprentis dans le temps. Dans ce qui suit, nous résumons en synthétisant les différentes informations, sans toutefois expliciter à chaque fois les circonstances précises de leur énonciation.

Observations dans un quotidien différent

Les apprentis observent à leur poste de travail en Suisse Romande d'autres règles d'usage communicatif, d'autres habitudes communicatives que chez eux. Ainsi, ils mentionnent à plusieurs reprises le rituel matinal de « se donner la main » au poste de travail. Les apprentis pensent de manière générale qu'entre les collègues des entreprises romandes règne une atmosphère plus familière et qu'il existe entre les employés des échanges verbaux beaucoup plus fréquents que dans une entreprise de leur région d'origine. Un des apprentis a cependant fait remarquer que dans une entreprise alémanique ces relations privées existaient aussi mais qu'elles étaient vécues en dehors des postes de travail. La plupart des apprentis ont avancé l'argument du rituel du « faire la bise » pour justifier leur constat général que la « mentalité » des Romands était selon eux plus chaleureuse et plus joyeuse que la mentalité des Suisses allemands. Lors des entretiens nous avons cependant pu constater que les règles exactes de ce rituel n'avaient été que partiellement comprises par certains apprentis, ce qui, pour un apprenti en particulier, a eu des conséquences assez conflictuelles au niveau communicatif.

La construction de sa propre identité à travers l'expérience de l'altérité

La manière dont les apprentis alémaniques ont vécu leur accueil en Suisse Romande avait entre autres à faire avec leur propre origine, à savoir « alémanique » ou « latine ». Certes, tous ont fait l'expérience de la réaction souvent un peu péjorative de bon nombre de collègues romands envers les Suisses allemands en général. Leurs propres réactions à cette

attitude étaient cependant très variées. Une partie des apprentis alémaniques assumait leur propre identité culturelle, essayant de relativiser les préjugés et de mieux comprendre les raisons de ce rejet romand ; une plus grande partie cependant a assimilé le comportement négatif des Romands envers leur propre groupe linguistique et a essayé de s'afficher le moins possible en tant que Suisse alémanique, suivant ainsi l'exemple des collègues de travail apparemment francophones, qui, après quelques jours seulement de travail en commun, ont « avoué » leur origine suisse allemande en parlant tout à coup le suisse allemand avec eux. Les apprentis d'origine italienne par contre ont expliqué qu'ils avaient réellement pris conscience de leur origine latine pendant l'échange quand ils ont remarqué qu'ils avaient beaucoup moins de problème avec l'italien qu'avec l'allemand pour communiquer avec leurs collègues romands (« en tant qu'étranger c'est plus facile qu'en tant que suisse allemand »).

Difficultés de communication

Dix des quatorze apprentis signalent avoir eu au début de leur séjour de gros problèmes de compréhension et d'intercompréhension. Dans un premier temps, le problème du vocabulaire a été considéré comme la source principale de difficultés et cela avant tout par rapport aux termes techniques spécialisés pendant le travail. Mais déjà au bout de la première semaine, cette difficulté semble être moins grave. En revanche, ce qui a posé des problèmes à long terme était l'usage de la langue quotidienne et familière des Romands, qui a été perçue par les apprentis comme quelque chose de tout à fait inhabituel par rapport au français appris à l'école : débit, prononciation, vocabulaire, expressions/ tournures fixes et formes elliptiques ont beaucoup désécurisé les apprentis. Les réactions spontanées aux énoncés des Romands leur ont semblé particulièrement difficiles parce que ça « allait trop vite », que la réaction ne « pouvait pas être planifiée » et qu'on « devait réagir sur plusieurs choses en même temps ». Un apprenti était spécialement malheureux parce que personne à son poste de travail ne s'occupait de ses problèmes de compréhension et ne l'aidait à les résoudre. Il a été constaté que les contacts avec les collègues de travail dépassaient rarement l'échange de quelques mots amicaux et que les apprentis avaient très peu l'occasion de participer de manière active à la discussion des autres et que, par conséquent, ils écoutaient surtout les autres et essayaient de comprendre (cf. à ce propos les journaux de bord et les vidéos). En revanche, ils se sentaient également mal à l'aise quand plusieurs Romands faisaient trop attention à eux pour les faire participer davantage à la conversation ; dans ce contexte, ils parlent d'un véritable « stress communicatif ». Non seulement la compréhension mais aussi la production libre a été vécue comme problématique. Dans ce contexte, les apprentis signalent les lacunes de vocabulaire et les formes verbales qui leur manquaient. L'activité langagière qui leur a posé particulièrement problème en production était l'explication de contenus compliqués. Un apprenti a fait remarquer qu'il avait beaucoup de peine avec les remarques humoristiques et ironiques et les blagues des Romands et cela pas seulement sur le plan linguistique mais aussi par ce qu'il ne comprenait pas la plupart des allusions impliquées.

Les apprentis ont aussi parlé des différentes techniques et méthodes qui leur ont servi à mieux se faire comprendre.

Ils ont mentionné comme principales stratégies de compréhension le passage d'une langue à l'autre (appelé « mélange de langues »), la traduction, les discours parallèles en L1 et L2 et l'utilisation de l'anglais. Lors de problèmes de compréhension sur le lieu de travail, ils ont eu recours aux dessins, aux informations écrites (prospectus, manuels techniques) et à la mimo-gestualité. F. (apprenti d'origine italienne) a expliqué qu'il essayait de penser le moins possible aux règles de la grammaire et de s'exprimer avec « tout ce qu'il avait à disposition » et que, lorsqu'il ne connaissait pas un mot, il en créait un nouveau à partir de ses connaissances italiennes. Le « mélange des langues » a été expérimenté par la plupart des apprentis comme un moyen important de l'intercompréhension. F. explique avoir développé une véritable « technique de mélange » qui lui semblait très utile. Il avait essayé de comprendre comment cette technique fonctionnait en détail, mais il n'avait pas réussi à en saisir les règles. Il avait tout de même observé qu'au début cela n'avait pas très bien marché car il s'était trop concentré sur une des trois langues qu'il mélangeait, le français : ce n'était que plus tard, quand il parlait le français plus couramment, que le « bon mélange » lui a paru plus facile. Un autre apprenti, P., « avoue » avoir également mélangé souvent les langues mais plutôt avec mauvaise conscience. Son but restait cependant d'arriver à parler exclusivement en français. Le même P. trouvait que les Romands ne le corrigeaient pas assez et que, de manière plus générale, il serait nécessaire de prévoir un meilleur accompagnement linguistique lors d'un échange. M. au début du stage n'a fait qu'écouter les autres. Selon lui, ce bain sonore a « réactivé » ses connaissances grammaticales en français. A partir du moment où il a commencé à parler, il n'a plus pensé aux règles grammaticales, il a « laissé parler ».

Concernant les principales différences dans le comportement langagier et communicatif des Romands et des Alémaniques, les résultats ont clairement montré que les expériences des apprentis ont eu un effet important de sensibilisation sur leur conscience métalinguistique et métaculturelle. Ainsi, un apprenti a fait remarquer qu'il avait l'impression que les Suisses allemands étaient incapables d'expliquer leur propre langue alors que les Romands connaissaient très bien les règles de leur langue et qu'ils pouvaient en parler. Un autre pensait, suite à ses observations, que la relation entre le français parlé et le français scolaire correspondait à la relation entre l'allemand standard et le suisse allemand.

Nos discussions ont toutefois montré que les expériences interculturelles des apprentis n'auraient pas pu dépasser le stade du pur constat, voire de la pure impression sans notre soutien, faute d'un cadrage pédagogique adapté à une réflexion plus approfondie, cadrage non prévu par les institutions concernées.

5.3.2.3. Après l'échange

Dans les entretiens après les expériences d'échange (environ un mois après), nous voulions savoir, entre autres, dans quelle mesure les apprentis avaient penser profiter à long terme de leurs expériences d'échange. Dans leurs réponses, ils ont mis l'accent surtout sur l'utilité linguistique et culturelle, tout en reconnaissant que le profit fondamental dépassait largement certains types de compétences plus particuliers et concernait en fait leur « évolution humaine » en général.

Utilité générale

Une très grande majorité des apprentis considère comme principal profit de l'expérience d'échange le fait d'avoir développé une vraie motivation pour apprendre et pour parler le français. Enfin ils voient un sens dans les cours de français à l'école : « on peut utiliser ce que l'on a appris à l'école ». En plus, ils se rendent compte que les difficultés perdaient rapidement du poids après peu de jours déjà. Ils ont donc pris confiance en leurs propres moyens et stratégies.

Plusieurs apprentis ont pris la décision de continuer à apprendre le français après l'échange, car ils en voient enfin l'utilité. R. reconnaît avoir détesté le français à l'école. Il avait même voulu renoncer dans un premier temps à l'échange à cause de la langue. Après l'échange, il n'a pas le sentiment de parler beaucoup mieux le français, mais le rejet de la langue a disparu.

Sinon, les apprentis ont surtout apprécié les contacts personnels à long terme qu'ils ont pu lier pendant l'échange, la découverte des médias romands et de la musique pop francophone. Certains ont créé les contacts nécessaires pour un stage professionnel ultérieur en Suisse romande.

Utilité linguistique

P. a dit de lui-même qu'il avait été un très mauvais élève en français. Après l'échange, il se rend compte d'avoir appris énormément de choses en langue, sur le quotidien, et sur la façon de parler des Romands. La plupart des apprentis déclarent en avoir tiré beaucoup de profit pour « leur français », notamment pour les capacités suivantes :

- la compréhension de la langue et de la communication quotidienne des Romands
- le vocabulaire technique
- une compréhension plus rapide et une reconnaissance des éléments pertinents dans un discours
- une réaction linguistique plus rapide
- la (ré)activation des connaissances grammaticales qui n'ont jamais été utilisées à l'école
- la confiance dans son propre français.

Utilité sociale et culturelle

Généralement tous les apprentis ont constaté qu'ils avaient une autre image des Romands après l'échange (une image plus contrastée).

P. a trouvé qu'il avait appris à mieux s'en sortir avec des personnes étrangères en général, à mieux savoir les aborder et à être plus ouvert à la communication. Comme lui, plusieurs autres apprentis signalent avoir essayé, de retour chez eux, de se comporter autrement avec les collègues, de manière plus chaleureuse, « comme en Romandie ».

5.3.3. Conclusion

Les principaux résultats de l'enquête par questionnaire ou entretien peuvent être résumés comme suit :

5.3.3.1. Résultats en milieu scolaire

- Une grande majorité des élèves interrogés ont une attitude positive envers la langue française. Elle est considérée certes comme difficile mais, en même temps, comme belle et utile. Son utilité semble être en relation directe avec le rôle qu'elle joue pour la future carrière professionnelle des élèves (particulièrement dans les écoles professionnelles commerciales). Pour les domaines de la vie privée et les loisirs, elle est considérée comme moins importante.
- Un nombre relativement élevé des élèves signale avoir régulièrement des contacts avec la langue française en dehors du contexte scolaire également. Un tiers des élèves-apprentis a des contacts avec des francophones en milieu professionnel.
  Les séjours (linguistiques) individuels en région francophones pendant les vacances semblent être assez répandus. Les séjours de langue dans des établissements privés sont cependant jugés moyennement efficaces.
- Les médias, notamment la télé, jouent un rôle non négligeable pour le contact avec le français. Les témoignages des élèves et des enseignants montrent que la plupart de ces contacts et expériences avec la langue et la culture francophone ne sont pas exploités de manière systématique en milieu scolaire.
- Un tiers des élèves a déjà eu un contact avec des francophones dans le cadre d'une activité d'échange organisée en milieu scolaire. Il s'agit surtout de contact pendant des excursions en région francophone ou dans le cadre d'un échange par correspondance. Les échanges de classe sont peu nombreux. Alors que l'intérêt des élèves pour plus de contacts avec des francophones en dehors de l'école est moyennement développé (50%), une très grande majorité juge utile d'en faire plus en milieu scolaire (83%/ 97%). En général, les élèves des écoles professionnelles commerciales apparaissent comme plus motivés pour des contacts avec les francophones que les élèves du secondaire1.
- La confiance des élèves dans les compétences en L2 acquises à l'école apparait comme peu développée aux deux niveaux du système éducatif. Certes, ils se sentent bien préparés pour passer des vacances en région francophone. Pour des situations de communication professionnelles exolingues en revanche, la plupart des élèves se

sentent insuffisamment préparés, alors que ce domaine représente pour eux l'espace d'utilité majeur du français. Indépendamment du fait de savoir si ce manque de confiance est justifié, ce doute doit être pris très au sérieux car il contribue et à l'abandon de la motivation intrinsèque d'apprendre le français et au refus de participer activement aux situations effectives de communication en classe et en milieu extrascolaire.

- Les représentations des élèves et des enseignants concernant l'enseignement et les règles qui les gouvernent sont en partie divergentes : par rapport à la notation par exemple (poids de l'oral pour la note annuelle), il n'y a pas de cohérence ni de transparence entre les représentations des élèves et des enseignants. Un autre exemple qui montre les divergences existantes entre représentations des élèves et des enseignants concerne la définition des plus grands obstacles à l'enseignement du français selon les deux groupes : alors que les enseignants considèrent comme obstacles majeurs le manque d'heures, l'hétérogénéité des classes, le manque de motivation et de connaissances chez les élèves, les élèves du secondaire I trouvent que ce sont les contenus traités, le manque d'occasions de parler librement ou la timidité. Les élèves des écoles professionnelles, quant à eux, considèrent comme difficultés majeures de l'enseignement de L2 l'absence d'occasions pour l'expression libre, le caractère artificiel de parler le français avec d'autres germanophones, le manque d'heures, la timidité et les programmes des leçons.
- Les élèves des deux niveaux considèrent comme activités langagières particulièrement difficiles en L2 : expliquer et se faire expliquer quelque chose, les questions et réponses, la compréhension d'objets de discours complexes, l'intercompréhension dans le déroulement de la leçon et l'expression libre. Les lacunes en vocabulaire et en grammaire leur semblent les plus grands déficits dans leurs compétences en L2.
- Les verbalisations des représentations des acteurs au sujet de leurs activités langagières et de leurs stratégies communicatives témoignent d'une compétence métalangagière et métalinguistique élevée.
- Les enseignants considèrent comme difficultés méthodologico-didactiques majeures l'évaluation des compétences orales et communicatives, l'usage de l'allemand en classe, la création de situations de communication authentiques en classe et l'introduction des ELF dans le programme rigide de L2 du travail avec manuel.

5.3.3.2. Résultats en milieu extrascolaire

Les commentaires des apprentis témoignent du fait que les expériences lors d'un échange correspondent en grande partie aux attentes des participants. En majorité ils ont le sentiment d'avoir beaucoup profité dans le domaine culturel et social, et un peu moins dans le domaine professionnel. En outre, l'expérience de l'échange peut être considérée comme un pas décisif dans la socialisation des jeunes. Ainsi, P. a le sentiment de « ne plus être le

même » et D. a l'impression que depuis l'échange il est devenu plus adulte et indépendant (citations tirées des rapports d'expérience faites individuellement après l'échange).

Malgré leur attitude globalement positive, 4 des 14 participants ont ajouté également quelques aspects qui à leurs yeux ne favorisaient pas l'efficacité pédagogique d'un échange.

Ces remarques critiques concernaient d'une part l'absence d'occasions pour pouvoir parler librement de leurs expériences et observations, et pour pouvoir comparer avec les expériences d'autres apprentis, et, d'autre part, l'isolement que certains vivaient dans leur entourage professionnel.

Un problème d'ordre général concerne donc l'absence d'une articulation systématique entre l'expérience forte de l'échange et un cadrage de sensibilisation et d'apprentissage adapté à cette expérience. Selon le cas, les conditions contextuelles permettent à tel apprenti de profiter pleinement de ses expériences et donc d'exploiter le potentiel d'apprentissage et de socialisation, alors que tel autre n'exploitera pas ce potentiel, faute d'un cadrage adapté.

Un objectif central de l'étude des situations de communication et des interactions en milieu extrascolaire a été par conséquent de repérer les « lieux » et les conditions contextuelles qui favorisent la communication et l'apprentissage pendant un échange.

CHAPITRE VI

Résultats de l'analyse des interactions en classe et pendant les échanges d'apprentis

CHAPITRE VI

Résultats de l'analyse des interactions en classe et pendant les échanges d'apprenti

6.0. Introduction

L'analyse des interactions en classe et pendant les échanges d'apprentis a permis de vérifier l'hypothèse centrale de notre recherche, à savoir la complémentarité des contextes de communication et d'apprentissage entre milieu scolaire et extrascolaire. La complémentarité telle qu'elle se présente à travers nos données ne se laisse cependant pas réduire à une simple dichotomie entre des contextes « typiquement » extrascolaires ou scolaires. La complémentarité observée est de caractère complexe et doit être pensée plutôt en termes de continuités et de discontinuités co-construites par les acteurs mêmes dans leurs activités langagières.

Il s'avère en effet que ce n'est pas le seul fait qu'une situation de communication ait lieu en classe ou dans le cadre d'un échange qui détermine son caractère langagier et ses potentiels acquisitionnels. D'autres facteurs, notamment d'ordre social et interactionnel, influencent considérablement la construction des contextes observés. Nous examinerons ces facteurs en détail lors des exemples d'analyse dans la deuxième partie de ce chapitre.

Le présent chapitre comporte trois parties consécutives qui ne correspondent cependant pas à la démarche effective de l'analyse : loin d'être des étapes chronologiquement agencées, ces trois types d'analyse (la micro-analyse *particularisante* d'un grand nombre d'exemples, la définition *généralisante* d'un nombre restreint de situations de communication prototypiques, l'analyse d'un nombre suffisant d'exemples de contextes *saillants*) représentent les trois activités simultanées de la pratique d'analyse qualitative en général. Ce n'est que pour des raisons de clarté que l'ordre linéaire a été choisi pour présenter les résultats d'analyse : I. Définition des situations prototypiques de communication, II. Commentaires explicatifs d'observations saillantes, III. Illustration par des séquences exemplaires :

I. A partir d'un travail d'observation et d'analyse globale en plusieurs étapes, des situations prototypiques de communication ont été définies dans les deux milieux (6.1. et 6.2.)

II. L'analyse d'un nombre suffisant d'exemples concrets des situations prototypiques de communication a permis de vérifier, d'approfondir, de différencier l'hypothèse

centrale de notre propos, à savoir la complémentarité entre les formes de communication et d'apprentissage en milieux scolaire et extrascolaire (6.3).

III. Plusieurs exemples illustrent nos résultats et permettent de mieux considérer le type d'analyse qualitative des interactions que nous avions appliquées dans les deux milieux étudiés. Afin de renforcer la transparence et la cohérence dans la présentation des résultats en vue de leur comparaison qualitative, nous avons opté pour un même canevas de présentation pour toutes les séquences analysées. Ce canevas (qui consiste en une opérationnalisation des réflexions théoriques et méthodologiques des chapitre III et IV) sera également présenté sous 6.3.

Les liens entre le 5e et le 6e chapitre contribuent à la meilleure compréhension et des résultats concernant l'analyse des représentations des acteurs et de ceux concernant l'analyse des interactions.

6.1. Situations de communication et contextes interactionnels en milieu scolaire

Rappelons tout d'abord

- sur quelles données se basent les analyses dont les résultats seront présentés par la suite ;
- les questions qui ont guidé les analyses des interactions dans les deux milieux étudiés.

Les études des pratiques discursives en milieu scolaire se basent sur les données suivantes[1] :

6.1.1. Classes du secondaire I

6.1.1.1. Données

- Nombre de classes : 5
- Nombre d'enseignants : 5
- Leçons de français enregistrées et transcrites : 13
- Protocoles d'enquête : 13
- Niveau scolaire : Secondaire I (entre 5e et 9e année scolaire)
- Cantons : BS, BL et AG

[1] En vérité, les données recueillies sont beaucoup plus nombreuses : lors de leur dépouillement, il s'est avéré qu'un corpus délimité et bien connu valait mieux pour une approche qualitative qu'un corpus étendu mais peu exploité. Les données retenues ont été choisies pour leur spécificité et leur représentativité au niveau du contenu, des méthodes d'enseignement et du style d'enseignement.

6.1.1.2. Enjeux et questions de recherche

Les élèves de ce niveau ne font que débuter dans l'apprentissage de la langue française. La construction du système grammatical est par conséquent un objectif prioritaire des enseignants. Comment alors articuler cet objectif avec une approche communicative ? Dans quelle mesure ces apprenants ont-ils, malgré des capacités grammaticales limitées, la possibilité d'apprendre en classe à s'engager dans une conversation exolingue ou à se procurer l'aide du natif en cas de problème d'intercompréhension ? Comment arrivent-ils à exploiter leurs ressources et à en créer d'autres quand les contraintes communicatives le nécessitent ? Les plans d'études et les manuels prévoient explicitement le développement de ces capacités. Mais les formes d'enseignement observées favorisent-elles réellement ces apprentissages ?

Les résultats de notre étude ont en effet montré que les classes de français offrent des espaces et des modes de communication très variés, avec à chaque fois des formes d'interaction, des rôles, des contrats de communication et des potentiels acquisitionnels tout à fait différents. Par conséquent, l'usage conscient et pertinent des différents contextes discursifs de la classe de langue en vue de la réalisation d'objectifs d'apprentissage adaptés aux besoins et aux possibilités des apprenants s'avère la tâche centrale de l'enseignant. De quelle nature sont précisément ces contextes ?

6.1.2. Ecoles professionnelles commerciales

6.1.2.1. Données

- Nombre de classes : 8
- Nombre d'enseignants : 8
- Leçons de français enregistrées et transcrites : 12
- Protocoles d'enquête : 12
- Niveau scolaire : écoles professionnelles commerciales (10e-14e années scolaires)
- Cantons : BS, BL et SO

6.1.2.2. Enjeux et questions de recherche

A ce niveau du système scolaire suisse, l'enseignement de français L2 se limite à deux heures de cours par semaine. Selon le plan d'étude, l'enseignement vise d'une part la réactivation et l'approfondissement des connaissances linguistiques acquises au niveau secondaire I. S'y ajoutent deux autres objectifs : le développement des capacités de négociation et d'expression libre et l'acquisition des facultés de communication spécifiques au milieu professionnel. Les cours sont ainsi composés d'une grande variété de contenus et de formes d'enseignement. On y trouve des exercices de révision de la grammaire à côté de jeux de rôle, des exercices de compréhension auditive à côté de la rédaction de lettres commerciales, des simulations globales au sujet de la création d'une entreprise fictive à côté de dictées « à l'ancienne ». Or deux questions se posent dans ce contexte : premièrement, dans quelle mesure les conditions sociales, linguistiques et

cognitives du cours de français à l'école professionnelle permettent le développement des capacités communicatives construites au niveau du secondaire I (continuité) ? Et deuxièmement : dans quelle mesure l'enseignement prend-il en compte que des niveaux et des objectifs d'apprentissage différents nécessitent également des environnements didactiques différents (discontinuité) ? En référence aux résultats de l'enquête par questionnaire, on peut se poser la question de savoir dans quelle mesure les cours de français s'ouvrent aux contacts des élèves avec des francophones en dehors de l'école et comment ils les préparent en vue de ces contacts.

Les leçons de français dans les écoles professionnelles représentent le dernier contact scolaire avec la langue française pour la plupart des élèves. C'est à ce moment que les élèves ont, pour ainsi dire, la dernière possibilité de construire ou de développer les capacités dont ils auront besoin plus tard dans les situations de communication extrascolaire avec des francophones. Une partie de ces capacités leur servira également à aller plus loin dans leur propre acquisition de L2 (« apprendre à apprendre »). Or, les cours de français dans les écoles professionnelles rendent-ils compte de cette fonction « tremplin » de l'apprentissage scolaire ?

L'enseignement du français aux deux niveaux concernés suit les principes de l'approche communicative dont on retrouve les traces également dans les manuels utilisés et qui définissent en grande partie le quotidien des classes de français. L'enseignement inclut entre autres des dialogues lus, joués ou improvisés, des jeux de rôles, des exercices de compréhension auditive, des travaux en groupe, l'usage de matériaux visuels et/ ou auditifs et un travail grammatical tout comme l'introduction de la grammaire selon des principes fonctionnels. Les leçons que nous avons analysées se caractérisent d'une part par une grande variété de contenu, de formes d'organisation matérielles et d'occasions d'expression, et d'autre part par une structuration générale clairement dominée par les enseignants, qui, en grande partie, suivent le programme prévu par le manuel respectif. Dans quelle mesure cette richesse de contenus et de formes d'enseignement laisse-t-elle des traces au niveau discursif de la classe de français (c'est-à-dire au niveau des modalités discursives au moyen desquelles vont se réaliser les différentes unités de cours) ? Quelles « situations d'enseignement » peuvent être distinguées ? Quelles pratiques communicatives se laissent différencier dans ces situations ? Dans quelles situations le développement des savoir-faire interactionnels semble être spécialement favorisé ?

6.1.3. Présentation des résultats au niveau de l'analyse des situations prototypiques de communication en milieu scolaire

Après la transcription, les leçons enregistrées ont été soumises à un premier regroupement selon des critères proposés par les enseignants eux-même lors des

entretiens qui ont suivi les enregistrements[2]. Ainsi nous avons pu distinguer entre les unités récurrentes suivantes : lecture, jeu de rôles, leçon de grammaire, exercices de grammaire et de vocabulaire, dictées, exercices de compréhension sous forme de question-réponse (à partir de la lecture de textes ou de l'audition/ vision de documents enregistrés) et descriptions d'images[3].

Dans un deuxième temps, nous avons abordé ce premier regroupement d'ordre préscientifique avec la question suivante : dans quelle mesure ces unités d'enseignement se distinguent-elles entre elles quant aux conditions qu'elles créent pour le développement des capacités interactionnelles et dialogales en L2 ? Nous avions déjà constaté plus haut que les critères de contenu ou de méthode d'enseignement sont insuffisants pour une différenciation pertinente des situations réellement observées. Pour une analyse plus fine du rapport entre le type d'enseignement, les pratiques communicatives observables et le potentiel acquisitionnel respectif, des critères plus interactionnels sont nécessaires.

Lors d'un prochain pas d'analyse, des critères issus de la didactique générale et de la théorie de l'apprentissage nous ont permis de définir des unités de communication didactique à un niveau général. D'ordre général, les situations de communication didactique visent le transfert de savoirs et de savoir-faire, le contrôle, la régulation de processus acquisitionnels et l'automatisation de nouveaux savoir-faire déjà acquis de même que la réflexion et la régulation de l'activité conjointe d'enseigner et d'apprendre. A partir de ces prémisses, nous avons analysé et comparé les différentes situations de communication dans les leçons observées à l'aide des critères suivants : les tâches communicatives principales des acteurs, le contrat de communication entre les acteurs, les objectifs d'action superordonnés. Ainsi nous avons pu distinguer à l'aide de nos données les sept types récurrents de « situation de communication didactique » suivants : a) « Transfert de savoirs enseignant/ élèves », b) « Sollicitation d'information », c) « Régulation », d) « Application », e) « Enquête », f) « Collaboration », g) « Gestion de la vie de classe ». Ces situations d'apprentissage se caractérisent dans leur forme prototypique comme suit :

a) « Transfert de savoirs »

Au cours de cette activité discursive commune, l'enseignant transmet des savoirs aux élèves sans que ceux-ci participent explicitement. La tâche principale de l'apprenant se limite à une « écoute active ». Le but de communication subordonnée est une transmission efficace de connaissances ciblées. Le contrat de communication devrait créer à cette fin des conditions favorables. Le caractère asymétrique de la situation se revêle dans le droit de parole exclusif du professeur, qui conditionne également le

---

[2] Dans le cadre d'entretiens avec « autoconfrontation » les enregistrements ont été discutés avec les enseignants.

[3] Les leçons transcrites recouvrent tous les types d'unités d'enseignement que nous avons pu repérer dans l'ensemble des leçons observées.

contenu et la durée de son exposé. La forme monologique du discours lui permet de planifier de manière globale ses énoncés. Les tâches discursives que les élèves ont à remplir sont exclusivement d'ordre réceptif. Les négociations n'interviennent que dans les cas d'exception[4].

b) « Sollicitation d'information »

Les nouvelles informations que les élèves enregistrent peuvent déclencher chez eux des questions. Ces questions peuvent viser des lacunes d'information linguistique ou encyclopédique. La situation ainsi initiée se caractérise par la participation visible des élèves à la conversation (des questions, des demandes verbales ou non-verbales d'information) mais celle-ci reste asymétrique de par le fait d'un déséquilibre constitutif des connaissances. L'échange suit un schéma préstructuré dont les rôles sont rarement échangés. Le transfert d'information reste globalement structuré et les négociations n'interviennent qu'exceptionnellement.

c) « Régulation »

L'enseignant essaie au moyen de procédés discursifs d'influencer le processus d'acquisition ou le savoir/ les capacités déjà acquis(es) de l'élève (« Intervention cognitive »). Son but est de révéler aux élèves les « règles critiques » dans leurs savoirs au moyen d'hétérorégulations, de les amener à une analyse plus fine de ces règles et de contribuer ainsi à une restructuration de leurs savoirs et savoir-faire. Dans les corrections, un élément précis du savoir à restructurer est délimité et traité. Toutes les autres règles ainsi que les facteurs situationnels sont stabilisés pour permettre la focalisation sur la règle à restructurer. Il n'est pas rare que l'hétérorégulation soit accompagnée d'un commentaire métalinguistique dans lequel la règle étudiée est explicitée à un niveau plus général. Différentes formes de correction sont observables : autocorrections et hétérocorrections, corrections auto- ou hétéroinitiées, corrections négociées localement ou dans le cadre de séquences planifiées globalement, comme les schémas récurrents FCRR (faute-correction-répétition-ratification) ou IRE (initiative-réaction-évaluation).

d) « Application »

Alors que la correction a pour but de révéler et d'activer les zones en construction dans les savoirs des élèves, l'application vise « l'automatisation » des nouveaux savoir-faire. Comparable au cas de la correction, un seul élément ou sous-élément y est focalisé, délimité et exercé, le plus souvent de manière répétitive. La stabilisation du cadre interactionnel facilite le contrôle des items.

Les formes discursives peuvent varier selon les compétences visées et selon le dispositif d'exercice choisi. Nous avons observé les variantes suivantes : « l'exercice de grammaire », « le travail en tandem », « le travail en groupe », « l'atelier », « la simulation ».

---

[4] On peut cependant partir du principe que les experts adaptent leur façon de parler lors d'un exposé également aux réactions non verbales du public.

e) « Enquête »

Dans le cadre d'une enquête, l'enseignant vise avant tout la réaction langagière spontanée des élèves. Il leur pose des questions dont il suppose qu'elles sont comprises et sur le plan du contenu et sur le plan formel et auxquelles les élèves pourront répondre sans trop de difficultés. Il fait alors appel au savoir qu'il peut présumer. Ses questions sont formulées de telle sorte que les élèves peuvent y répondre avec peu de mots. Les questions fermées, les « fausses » questions (les questions « display ») ou les formulations généralisantes peuvent être la conséquence de cette planification. Nous observons rarement dans ce type de situation des séquences dialogiques plus longues, il y a peu d'implication active des élèves et peu d'activités de négociation. L'enchaînement des questions-réponses prend souvent l'allure d'un jeu de ping-pong géré par le professeur au cours duquel un élève après l'autre contribue par un seul énoncé sans suivre une nécessité profonde de transmission d'information. Ce qui est dit reste souvent un but en soi et ne sera pas développé ou repris par la suite. Le déroulement de l'interaction est prévisible et la répartition des prises de parole est déterminée par le professeur. Les changements de rôles sont absents. L'interaction reste dyadique. Les rares séquences métalinguistiques ou les activités de régulation se limitent aux problèmes de prononciation ou de vocabulaire. En fait, l'enseignant tente plutôt d'éviter les problèmes de compréhension et le travail métalinguistique. Le but de l'enquête est de faire parler tous les élèves le plus possible et le plus correctement possible dans un cadre facile à gérer par l'enseignant.

f) « Collaboration »

Un objet de savoir est co-construit (par les élèves seuls ou avec le soutien de l'enseignant) à partir des connaissances préalables des élèves, sans que le processus de cette élaboration soit entièrement prévisible ou planifié par un seul participant de l'interaction. Le but n'est pas la production linguistique en tant que telle mais la construction par collaboration d'un nouveau savoir encyclopédique ou la planification/ organisation d'une activité commune à réaliser. Le maintien de l'intercompréhension entre les interactants peut être considéré comme principale condition pour le succès d'une telle co-construction. Elle peut cependant être mise en danger à tout moment de l'interaction car les élèves manquent souvent de moyens linguistiques pour la mise en mots de faits complexes. Le travail d'intercompréhension, les négociations du sens et les répétitions sont courants. Dans les collaborations, la répartition des tours de parole est moins préstructurée, les élèves participent à l'interaction de manière beaucoup plus active : ils posent des questions, ils donnent des réponses, ils expliquent, ils argumentent. Les enchaînements dialogiques deviennent plus longs et plus complexes. L'interaction tend vers une gestion plus polyadique. Confrontés à différentes tâches à la fois, les élèves sont souvent contraints d'aller jusqu'aux limites de leurs ressources langagières et d'utiliser également des stratégies exolingues-bilingues afin d'atteindre le but de communication superordonné.

g) « Gestion de la vie de classe »

Au début et à la fin des leçons, dans les moments-charnières entre deux unités d'enseignement, lors d'activités de négociation, d'intercompréhension et d'organisation de la vie de classe, on observe des situations de communication caractéristiques. Leur but principal est la régulation de l'activité du groupe, la résolution des problèmes de compréhension, l'explication des tâches à réaliser, du déroulement des activités, etc. La répartition des tours de parole est gérée de manière locale ; les élèves prennent part activement à l'interaction (questions, remarques, propositions) ; les séquences métacommunicatives initiées par les élèves, les références à leurs expériences personnelles et aux domaines extra-scolaires interviennent plus souvent. L'argumentation et la modalisation des énoncés jouent alors un rôle plus important. En revanche, les activités métalinguistiques passent au second plan. L'utilisation de la L1 est fréquente dans ces situations même chez des enseignants chez qui sinon tout l'enseignement se fait en L2.

Les situations décrites correspondent à des catégories très générales. Souvent les situations observées ne représentent pas de manière univoque un seul prototype, mais comportent des caractéristiques de plusieurs d'eux. Ce qui importe pour notre démarche, c'est le constat que les situations de communication que nous définissons à travers la description de leurs modes généraux de réalisation ne se laissent pas réduire à des schémas de communication scolaire définis a priori, tels que les « jeux de rôles », « leçons de grammaire » ou « leçons de conversation ». Il n'est toutefois pas encore possible de dire quelque chose de précis sur les modalités de réalisation des activités discursives et des potentiels acquisitionnels correspondants à partir de la seule identification des prototypes. Ainsi à l'intérieur d'une enquête, la réalisation des enchaînements dialogiques peut être très différente d'un cas à l'autre.

Seule l'étude minutieuse des modalités des situations prototypiques de communication nous a permis de décrire les activités discursives réelles des apprenants (et enseignants) dans le cadre de leurs contextes d'interaction, d'approfondir plus en détail l'influence réciproque entre contexte interactionnel et activité de négociation et de discuter les potentiels acquisitionnels respectifs concernant les savoir-faire interactionnels en jeu. Pour cette micro-analyse des interactions, nous avons eu recours aux types d'observables présentés sous 4.1.3.4.

6.1.4. Rappel des observables

A partir de la définition des possibilités et des besoins communicatifs des groupes d'apprenants concernés, il s'agit de discuter la question de savoir dans quelle mesure la pratique discursive en classe offre des contextes d'interaction adaptée à ces besoins/ possibilités. Dans ce contexte, nous nous intéressons surtout à la manière dont les élèves s'investissent dans les activités d'intercompréhension et de négociation. Notre analyse est centrée sur les questions suivantes :

- Est-ce que les élèves sont confrontés aux tâches discursives qui correspondent à leurs possibilités et à leurs besoins ?
- Est-ce que la communication est orientée vers la réalisation de tâches visant la correction formelle ou vers des activités de compréhension et de construction de contenus ?
- Est-ce que les ressources linguistiques acquises antérieurement sont mises en usage ?
- Est-ce que les conditions communicatives permettent ou nécessitent le recours à des activités de négociation ?
- Est-ce que les élèves prennent activement part à l'interaction ? Ont-ils une influence sur leur propre apprentissage ?
- Est-ce qu'ils sont confrontés à une variété d'activités discursives, de contextes et de types de discours ?

6.2. Situations de communication et contextes interactionnels pendant les échanges

6.2.1. Données

L'étude des pratiques discursives des apprentis suisses alémaniques dans le cadre des échanges d'apprentis repose sur les données suivantes :

- Nombre des apprentis : 14 (3 filles et 11 garçons)
- Domaines professionnels : employés commerciaux, employés en laboratoire, dessinateurs en bâtiments, dessinateurs de machines, électroniciens, mécaniciens et serruriers.
- Séances de communication observées, enregistrées et transcrites : 21
- Protocoles d'enquête : 21
- Auto-enregistrements transcrits des apprentis : 6
- Séquences de communication enregistrées avec protocole mais non transcrites : 6
- Total des enregistrements : 33 (env. 50 heures)
- Journaux de bord : 4

Pour des raisons méthodologiques et didactiques, nous nous sommes limité à l'étude de l'environnement professionnel au cours des échanges d'apprentis. Une étude plus approfondie des expériences discursives dans le domaine des loisirs et surtout dans les contacts avec la famille d'accueil serait cependant souhaitable (cf. chapitre 7).

6.2.2. Enjeux et questions de recherche

La pédagogie des échanges est fondée sur une hypothèse forte :

> « L'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction : (...) pour apprendre une langue étrangère, rien ne vaut un séjour dans le pays (...) » (Krafft & Dausendschön-Gay 1994, 127).

Sur l'axe du système éducatif qui nous intéresse, l'échange d'apprentis joue un rôle particulièrement intéressant. Située au carrefour des milieux scolaire, professionnel et privé, cette pratique formative vise des buts d'éducation qui dépassent largement les objectifs de séjour de langue habituels et qui peuvent être résumés en tant que phase intensive de socialisation. L'acquisition d'une L2 est de fait, comme nous l'avons déjà mentionné, dépendante, entre autres, du niveau de compétence des apprentis/ apprenants concernés. Dans notre enquête, les activités discursives primordiales pour les apprenants en contact avec leur environnement francophone concernent l'identification et la résolution de problèmes d'intercompréhension. Les savoir-faire interactionnels en jeu sont le *savoir-combler des lacunes lexicales* (Lüdi 1989), le *savoir focaliser* sur un problème d'intercompréhension et le *savoir-contribuer à sa résolution*, les *savoir-solliciter* et *savoir-gérer* le soutien des natifs, *savoir-négocier* le sens d'une structure linguistique (Berthoud & Py 1993) et surtout le *savoir-co-construire activement un espace exolingue-bilingue* qui favorise l'émergence de procédés d'intercompréhension et de négociation (Krafft & Dausendschön-Gay 1994 ; Bange 1992a, 1996). C'est pour cette raison que nous avons placé l'analyse des processus discursifs de négociation et de résolution de problèmes au centre de notre étude en milieu extrascolaire.

L'étude de la pratique communicative des apprenants lors d'échanges d'apprentis a donné des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quelles situations de communication rencontrent les apprentis lors de l'échange et dans quelle mesure y prennent-ils part de manière active ?
- Dans quelle mesure les expériences et les pratiques discursives de l'échange d'apprentis peuvent-elles être interprétées comme des pratiques complémentaires à l'apprentissage du français à l'école ?
- Quels sont les problèmes de communication que rencontrent les apprentis et qui risquent d'empêcher par conséquent le développement des capacités discursives ?

6.2.3. Présentation des résultats au niveau des situations prototypiques de communication en milieu extrascolaire

Bien que les situations observées divergent énormément selon le domaine professionnel, on peut tout de même déterminer quatre types généraux de situation par rapport à leur agencement dans l'espace professionnel : les situations ayant trait au travail au sein de l'entreprise, celles qui sortent du cadre de l'entreprise (visite de clients, montages, expertise de dommages, etc.), les situations en marge du travail (arrivée sur les lieux du travail, pause, voyages avec les collègues pour aller chez les clients, petites conversations

pendant le travail) et des situations spécifiques à l'échange comme la séance d'accueil au bureau du responsable de formation ou d'autres formes d'accompagnement des apprentis, qui ont lieu la plupart du temps en dehors des postes de travail proprement dits.

Comme nous l'avons déjà signalé lors de la catégorisation du cadre scolaire, nous refusons l'existence a priori de types préétablis de situations de communication qui détermineraient d'emblée leurs modalités interactionnelles. Selon l'approche interactionniste-constructiviste qui est la nôtre, chaque situation de communication est, au moins en partie, (re-)définie par les participants de cette situation dans et à travers l'interaction langagière. Il s'agissait donc de définir les observables pertinents pour le contexte extrascolaire afin de pouvoir décrire plus précisément les pratiques communicatives et langagières et d'en déduire les potentiels acquisitionnels respectifs. Pour une première différenciation des situations de communications, nous sommes partis de trois types de critères :

- Le but de communication superordonné qui influence l'interaction entre les apprentis suisses allemands et les personnes francophones et qui, dans le domaine choisi, est le plus souvent d'ordre professionnel
- Le contrat de communication qui détermine le rapport entre les partenaires
- Les tâches discursives auxquelles les apprentis sont confrontés.

La distinction des situations de communication à l'aide d'activités globales ainsi définies nous a permis de repérer six situations prototypiques de communication auxquels les apprentis participent régulièrement dans le cadre d'un échange :

a) La collaboration silencieuse

Les apprentis alémaniques collaborent avec leurs collègues romands sans participer directement par des moyens verbaux à l'interaction. Ils ne prennent la parole qu'exceptionnellement lors de problèmes d'intercompréhension graves qui pourraient mettre en danger le déroulement efficace de la collaboration professionnelle. Leurs collègues francophones ne leur adressent pas non plus la parole pendant le travail. Mais les signaux non-verbaux, les courtes directives verbales et les fréquents coups d'œil échangés témoignent d'un contrat de collaboration qui existe entre apprentis et collègues de travail. Ce contrat se limite cependant strictement aux savoirs et savoir-faire nécessaires pour assurer le bon déroulement des activités professionnelles.

b) L'initiation

Pendant les premières journées de leur séjour dans l'entreprise romande, les apprentis alémaniques sont accueillis par les représentants et responsables de formation de l'entreprise d'accueil. On leur montre l'entreprise, on les renseigne sur les différents aspects de son histoire, on les initie au groupe de leurs futurs collègues de travail et on leur présente le programme du stage, etc.

Ces situations de communication se caractérisent par différents types d'asymétries entre apprentis et co-locuteurs : les décalages d'ordre langagier, culturel, professionnel et

social rendent difficile le développement d'interactions dialogiques avec une participation active des apprentis. Certes l'interaction verbale est, en comparaison avec la collaboration silencieuse beaucoup plus au centre de l'activité commune et la parole est adressée directement aux apprentis ; malgré cette différence, leur participation active se limite le plus souvent à des questions ponctuelles ou (et surtout) des brèves réponses suite à des questions de la part des responsables de formation au sujet de la personne de l'apprenti et de son passé professionnel.

c) L'introduction

Dans cette situation, le responsable de formation ou un collègue de travail (c'est souvent un apprenti romand) tente d'introduire l'apprenti alémanique le plus vite possible dans les techniques et cours d'action de son nouveau poste de travail. Les interactions sont fortement structurées et menées par l'expert romand. Dans le cadre d'un « contrat didactique » explicite et accepté par les deux parties, ils clarifient d'abord dans quelle mesure des connaissances techniques partagées sont disponibles ; l'expert donne ensuite des informations supplémentaires ciblées qui sont souvent directement reliées à des activités pratiques. Très rapidement, il appartient à l'apprenti suisse allemand de faire lui-même ce nouveau travail aussi bien que possible, de poser des questions ou de demander des explications. Dans ces situations d'apprentissage sur le tas, les actions de négociation sont beaucoup plus fréquentes et des stratégies exolingues-bilingues apparaissent régulièrement. Les interactions sont dominées par des « experts » romands, l'apprenti alémanique réagit avant tout sur les propos et les activités de ces derniers.

d) Le travail d'équipe

Dans ce type d'activité langagière, la réciprocité qui caractérise la relation entre les apprentis alémaniques et francophones est exploitée à des fins didactiques et professionnelles. Cette situation apparaît au cours d'activités de résolution de problèmes cogérées quand ni l'apprenti alémanique ni son collègue romand ne sont experts par rapport au problème à résoudre. Dans l'entreprise romande, c'est bien entendu l'apprenti romand qui, grâce à son avantage linguistique et professionnel, prend habituellement en charge la gestion de l'activité commune. L'apprenti alémanique a pourtant le droit d'influencer activement le déroulement du travail, d'apporter ses connaissances et de co-gérer l'interaction.

e) Le bavardage

En marge du travail proprement dit, les apprentis alémaniques participent à des situations de communication de caractère informel et (souvent) polyadique (arrivée au poste de travail, pause-café, petit bavardage entre deux clients, etc.). Ces situations sont marquées par l'imprévisibilité de leur déroulement et par le rôle important qu'y jouent les savoirs implicites ancrés dans l'univers quotidien des collègues de travail romands. Les apprentis alémaniques participent rarement à ce type d'interaction de manière active et se contentent surtout de suivre et de comprendre les échanges entre les collègues romands.

f) L'entretien d'accompagnement

Dans le cadre d'entretiens semi-directifs, les apprentis suisses allemands parlent de leurs expériences à un collaborateur pédagogique impliqué dans le projet d'échange. Ce médiateur leur rend visite à plusieurs reprises lors de l'échange et les confronte à diverses tâches d'ordre cognitif et discursif (ainsi ils doivent lui raconter et commenter leurs expériences personnelles et professionnelles, expliquer les nouvelles techniques de travail apprises, les comparer avec ce qu'ils font à l'entreprise d'origine, citer et commenter les différences culturelles constatées, discuter leurs problèmes de langue, etc.) Dans ces situations, les apprentis parlent de leurs propres expériences. D'une part, ils répondent aux questions que leur pose l'accompagnateur du projet, d'autre part ils ont également la possibilité de poser des questions, par exemple pour en savoir plus sur la Suisse romande. Poussés par la volonté de s'exprimer pleinement et d'expliquer en détail leurs expériences à quelqu'un qui s'intéresse à leur vécu, les apprentis sont portés à réaliser des tâches discursives complexes (raconter un ensemble d'expériences, expliquer, émettre des hypothèses, argumenter, signaler un changement de point de vue, etc.) même si leurs moyens grammaticaux sont parfois fort limités.

Par conséquent, on peut observer dans ces situations un grand nombre de stratégies de communication exo-bilingues. Ces situations sont également caractérisées par une fréquence élevée d'activités métalinguistiques, métacommunicatives et métaculturelles.

Les six catégories présentent des formes fortement schématisées d'activités communicatives globales. Dans nos données, il est souvent difficile d'attribuer une situation observée à une seule catégorie. Souvent une interaction comporte des aspects appartenant à différents types de situation prototypiques. La subdivision semble toutefois être nécessaire et semble prendre tout son sens. Elle permet en effet une première structuration des situations communicatives particulièrement hétérogènes que nous rencontrons dans le cadre des échanges d'apprentis. En tant que typologie, elle nous permet en même temps d'opérer une description située des formes d'interaction dans lesquelles nous observons l'apparition d'activités de négociation et d'inter-compréhension.

Pour une caractérisation plus précise de la pratique linguistique dans les différentes situations de communication, nous avons fait référence aux traits distinctifs discursifs utilisés dans les analyses en milieu scolaire.

Signalons d'emblée une constatation importante : l'étude des modalités discursives montre dans les différentes situations que le milieu extra-scolaire est caractérisé à son tour par la tension entre différents modes interactionnels. En effet, on peut situer toutes les interactions étudiées dans lesquelles des apprentis alémaniques communiquent avec leur environnement romand dans un espace qui s'étend entre trois pôles.

- Le pôle A se caractérise par un fort centrage de l'interaction sur l'apprenti et sur une intense activité de négociation, de sollicitation réciproque, d'explication et de construction cogérée des objets de discours : → MODE DE CONSTRUCTION.

- Le pôle B est caractérisé par une forte asymétrie au niveau des savoirs et l'existence d'un contrat didactique entre les partenaires de communication → MODE D'INSTRUCTION.
- Le pôle C est marqué par l'isolement de plus en plus total de l'apprenti alémanique des échanges communicatifs avec son environnement francophone, isolement qui se développe dans l'interaction → MODE D'ISOLEMENT.

Alors que les deux premiers types se retrouvent facilement dans nos enregistrements, il a été plus difficile de trouver des exemples du troisième type. Ce n'est que grâce aux témoignages dans les journaux de bord, aux résultats de l'observation participante et aux entretiens avec les participants eux-mêmes que nous avons pu reconnaître l'existence du mode d'isolement.

6.3. Caractérisation de la pratique communicative et des contextes interactionnels en classe de langue et pendant les échanges d'apprentis

Au moyen de l'analyse détaillée des interactions dans leurs contextes d'émergence, nous avons visé la description de certains aspects de la pratique langagière d'apprenants alémaniques au cours de leur appropriation du français L2 en milieu scolaire et extrascolaire. Comme cadre commun de référence pour une comparaison et mise en relation des différentes interactions étudiées, nous avons eu recours aux conditions contextuelles qui semblent favoriser, suite aux différentes hypothèses acquisitionnistes discutées au troisième chapitre, l'évolution des capacités discursives. Selon nous, ces conditions sont données quand certains procédés discursifs et interactionnels sont observables. Il s'agissait donc pour l'analyse de relever ces traces dans les interactions observées. Bien que la démarche interprétative ne permette pas de comparaisons quantitatives des différents exemples d'interaction, il nous a été tout de même possible de les comparer par rapport aux potentiels acquisitionnels concernant les savoir-faire interactionnels focalisés. Afin de souligner le caractère interprétatif et approximatif de notre évaluation des différents potentiels, nous avons choisi une échelle de valeurs très générale pour présenter les résultats d'analyse dans un tableau synoptique.

L'évaluation comporte trois valeurs :

- + = les conditions favorables à l'acquisition sont majoritairement remplies ;
- o = les conditions favorables à l'acquisition sont moyennement remplies ;
- - = les conditions favorables à l'acquisition sont majoritairement non remplies)[5].

[5] Par rapport à la catégorie TACHE DISCURSIVE PRINCIPALE, le tableau se lit de la manière suivante :
+ = La ou les tâches qui orientent l'activité des interactants permettent au locuteur non natif

Le tableau nous permet d'éviter les différences trop particularisantes liées aux divergences contextuelles des exemples et de nous concentrer sur l'aspect qui nous intéresse spécialement, la complémentarité des contextes d'interaction étudiés par rapport au développement des savoir-faire interactionnels.

(LNN) de (ré)activer et/ ou de restructurer/ élargir et/ ou d'automatiser ses capacités interactionnelles.

o = La ou les tâches qui orientent l'activité des interactants permettent au locuteur non natif (LNN) de (ré)activer et/ou de restructurer/ élargir et/ ou d'automatiser partiellement ses capacités interactionnelles.

- = La ou les tâches qui orientent l'activité des interactants ne contribue pas au développement des capacités interactionnelles du LNN.

Par rapport à la catégorie USAGE INSTRUMENTAL DE LA LANGUE, le tableau se lit de la manière suivante :

+ = Le LNN utilise ses moyens langagiers en vue de la réalisation d'objectifs de communication superordonnés.

o = Il est difficile de définir si l'activité langagière du LNN vise la réalisation d'objectifs communicatifs superordonnés ou si elle renvoie à un objectif d'ordre prioritairement formel.

- = L'activité du LNN ne vise pas la réalisation d'objectifs communicatifs superordonnés.

Par rapport à la catégorie NEGOCIATION le tableau se lit de la manière suivante :

+ = L'interaction entre LN et LNN favorise le développement de capacités de négociation chez le LNN.

o = L'interaction entre LN et LNN favorise moyennement le développement de capacités de négociation chez le LNN.

- = L'interaction entre LN et LNN ne favorise pas le développement de capacités de négociation chez le LNN.

Par rapport à la catégorie CO-RESPONSABILITE le tableau se lit de la manière suivante :

+ = L'interaction entre LN et LNN et cogérée et permet au LNN de participer activement à la coresponsabilité pour l'activité à réaliser.

o = La structuration de l'interaction est caractérisée par la dominance du LN ; le LNN réussit tout de même ponctuellement à participer à la gestion de l'interaction.

- = La structuration de l'interaction est clairement dominée par le LN et la participation du LNN se limite à la seule réaction à l'activité du LN.

Par rapport à la catégorie VARIETE DES ACTIVITES DISCURSIVES le tableau se lit de la manière suivante :

+ = L'interaction est caractérisée par une grande variété des activités discursives qui impliquent le développement d'un grand nombre de capacités interactionnelles chez le LNN.

o = L'interaction représente un ensemble limité d'activités discursives et ne permet que le développement d'un nombre restreint de capacités interactionnelles.

- = L'interaction se réalise dans un contexte focalisé sur un type d'activité discursive.

TABLEAU X : TABLEAU SYNOPTIQUE DES RESULTATS D' ANALYSE INTERPRETATIVE DE 28 EXEMPLES D'INTERACTIONS EN MILIEU SCOLAIRE ET EXTRASCOLAIRE

Extrait	*Type de situation de communication*	*Mode d'interaction*	Tâche discursive principale	Usage instrumental de la langue	Négociations	Co-responsabilité	Variété d'activité discursive
I: « *Bon chaud* » *sec.I, 6: 15-42*	Sollicitation	Instruction	o	o	-	-	-
II: « *Salade sucrée* » *sec.I, 3: 159-207*	Sollicitation	Co-construction	+	o	+	+	+
III: « *Corriger un exercice* » *sec.I, 4: 50-62*	Régulation	Instruction	-	o	-	-	-
IV: « *Sujet/ Subjekt* » *sec.I, 4: 189-301*	Régulation	Co-construction	+	+	+	o	o
V: « *S'orienter en ville* » *sec.I, 12: 199-248*	Application	Instruction	-	-	-	-	-
VI: « *Le porte-monnaie perdu* » *sec.I, 1: 380-415*	Application	Co-construction	o	+	o	+	+
VII: « *Noël* » *sec.I, 5: 10-155*	Enquête	Instruction	o	o	-	-	o
VIII: « *Petit déjeuner* » *sec.I, 3: 406-419*	Collaboration	Co-construction	o	+	o	+	-
IX: « *Ecrit/oral* » *sec.I, 12: 103-151*	Gestion de la vie de classe	Co-construction	+	+	o	+	+
X: « Demander des mots » éc.prof., 9: 242-263	Sollicitation	Instruction	-	o	o	-	-
XI: « Nouvelles formes verbales » éc.prof., 8: 21-29	Sollicitation	Co-construction	+	o	+	+	+
XII: « Recherche lexicale » éc. prof, 9: 128-182	Sollicitation	Co-construction	-	-	-	-	-
XIII: « Dictée » éc. prof, 6: 29-176	Régulation	Instruction	-	-	-	-	-
XIV: « Tiramisù » éc. prof., 3: 143-183	Régulation	Co-construction	+	+	+	o	+
XV: « Jambon » éc. prof., 3:464-508	Application	Instruction	-	-	-	o	-
XVI: « La mode » éc. prof., 11: 1-26	Application	Co-construction	+	+	+	+	+

XVII: « Les femmes au ménage » éc. prof., 2: 192-261	Enquête	Instruction	-	o	-	-	o
XVIII: « TV » éc. prof., 4: 584-658	Enquête	Co-construction	+	+	-	+	+
XIX: « Le nouvel ordinateur » éc. prof., 12: 319-361	Collaboration	Co-construction	+	+	+	+	+
XX: « Critiquer l'examen » éc. prof., 1: 632-700	Gestion de la vie de classe	Co-construction	+	+	+	+	+
XXI: « Cas de sinistre » échanges, III 1c	Introduction	Instruction	o	+	o	o	o
XXII: « Leçon d'écriture » échanges, III 2:1-255	Introduction / Travail en équipe	Co-construction / Instruction	+	+	+	+	+
XXIII: « Faire le point » échanges, I 1: 360-396	Travail en équipe	Co-construction	+	+	+	+	+
XXIV: « Pause-Café » échanges, III 1b	Bavardage	Co-construction	o	o	+	o	o
XXV: « Repas de midi 1 » échanges, III 3a: 1-55	Bavardage	Isolement	o	-	-	-	-
XXVI: « Repas de midi 2 » échanges, III 3a: 112-193	Bavardage	Co-construction	o	+	+	+	+
XXVII: « Les meilleurs moments de l'échange » échanges, II 7: 64 - 144	Entretien d'accompagnement	Co-construction	+	+	+	+	+
XXVIII: « Table ronde interculturelle » échanges, II 5: 1-467	Entretien d'accompagnement	Co-construction	+	+	+	+	+

6.3.1. Une complémentarité certes, mais…

Les résultats de l'analyse suggèrent qu'une séparation nette entre milieu scolaire et milieu extrascolaire n'est pas pertinente pour la distinction des diverses formes communicatives et de leurs potentiels acquisitionnels respectifs. Il apparaît comme plus adapté de parler de « modalités discursives différentes » qui peuvent exister certes dans les deux milieux, mais qui sont beaucoup plus fréquentes dans l'un ou dans l'autre des deux, dépendant notamment des contraintes situationnelles respectives. Ne citons que les plus importantes de ces contraintes : a) le nombre d'interactants, b) les symétries et asymétries

relationnelles, c) le degré de simultanéité des tâches et le degré de contingence, d) le degré d'exploitation des ressources disponibles, e) le degré de réflexivité langagière.

TABLEAU XI : RESUME DES PRINCIPALES DIFFERENCES ENTRE LES PRATIQUES COMMUNICATIVES EN MILIEU SCOLAIRE (CLASSE DE L2) ET EXTRASCOLAIRE (ECHANGES D'APPRENTIS)

Critères de comparaison	Communication scolaire	Communication extrascolaire
Nombre d'interactants	• Communication de groupe guidée avec séquences dialogiques	• Communication dialogique avec des séquences polyadiques
Degré d'asymétrie relationnelle	• Accumulation des asymétries	• Combinaison d'asymétries et de symétries
Degré de contingence	• Relativement peu de contingence	• Relativement trop de contingence
Degré d'exploitation des ressources disponibles/ définition de l'espacede communication	• Exploitation limitée • Définition exolingue-monolingue de la communication	• Exploitation maximale • Définition exolingue-bilingue de la communication
Degré de la bifocalisation/ degré de la réflexivité langagière	• Forme > Réalisation de buts communicatifs superordonnés • Séquences explicatives • Analyser, intégrer • Conceptualisation	• Réalisation de buts communicatifs superordonnés > Forme • Séquences analytiques • Intégrer, automatiser • Réflexion

a) Le nombre d'interactants

La plupart des interactions enregistrées en milieu extrascolaire représentent des dialogues entre un apprenti alémanique et un interlocuteur francophone ou bilingue. L'espace discursif du dialogue crée des conditions particulièrement propices aux activités de négociation et de coopération. Rares sont en revanche les interactions polyadiques avec plus de 3 interlocuteurs. En milieu scolaire des séquences dialogiques plus importantes (c'est-à-dire qui dépassent les 3 minutes d'enchainement dialogique) en L2 entre un élève et l'enseignant sont peu fréquentes. Les quelques exemples repérés se caractérisent par le fait que ces dialogues ont le plus souvent lieu devant le public de la classe, situation d'interaction très spécifique qui en modifie essentiellement les enjeux. Nous trouvons certes des dialogues plus importants entre les élèves, mais ils sont le plus souvent réalisés (au moins en partie) en L1.

b) Les symétries et asymétries relationnelles

En général les interactions scolaires sont marquées par une asymétrie importante entre les interactants. Elle résulte d'un décalage dans les rapports de place entre enseignant et élèves à plusieurs niveaux de l'interaction : l'enseignant est dans une position haute par rapport à la plupart des enjeux de la classe de langue: par rapport au code linguistique, par rapport aux savoirs construits et transmis et par rapport au contrat de communication général. Positionné haut quant à sa fonction institutionnelle en classe, il est en revanche seul devant le groupe des élèves.

En milieu extrascolaire par contre, les situations lors desquelles les asymétries sont distribuées de manière moins déséquilibrée sont assez fréquentes. Dans la plupart des interactions analysées il existe au moins quelques séquences où le non-natif prend le rôle de l'expert par rapport au thème traité, par rapport à l'objet de savoir à construire ou par rapport à la gestion de l'interaction. De plus, en milieu extrascolaire le code linguistique, les thèmes traités, le contrat de communication et les rôles respectifs sont rarement prédéfinis a priori. Ainsi ils sont renégociés au fur et à mesure du déroulement de l'interaction.

c) Le degré de simultanéité des tâches et le degré de contingence

Confrontés à la dynamique de groupe de leur classe et aux connaissances linguistiques restreintes des élèves, les enseignants tentent de créer les meilleures conditions possibles pour la compréhension des élèves[6]. Ainsi ils simplifient les contenus traités dans la leçon ou leur propre langage en L2, ils uniformisent et systématisent les activités et les tâches discursives et cognitives des élèves, ce qui permet de ne focaliser « qu'une chose à la fois », et ils guident l'interaction en classe selon des schémas préétablis et en grande partie prévisibles pour les élèves. Cette volonté pédagogique de la préstructuration globale du déroulement des interactions est particulièrement saillante dans les leçons centrées sur le manuel dans lesquelles l'enseignant suit de manière systématique le programme prévu par le manuel.

En milieu extrascolaire, les apprenants sont confrontés habituellement à différentes tâches cognitives et discursives à la fois et ils se voient obligés de communiquer « le mieux possible » malgré d'importants problèmes d'intercompréhension.

D'après van Lier (1994), le développement des capacités interactionnelles nécessite un minimum de *contingence,* c'est-à-dire d'imprévisibilité du déroulement conversationnel. Plus le déroulement est imprévisible, plus les apprenants sont contraints d'activer et de développer leurs capacités interactionnelles et discursives et leur flexibilité conversationnelle.

En général, les situations de communication scolaires se caractérisent par un déficit, les situations extrascolaires par un surplus de contingence.

---

[6] Soutenus en cela à un niveau théorique par l'hypothèse du *comprehensible input* de Krashen.

d) Le degré d'exploitation des ressources disponibles/ la définition des situations de communication

Pendant les échanges, les apprentis ont la possibilité de construire, dans le cadre de leurs activités professionnelles, une identité sociale dont dépendent les différents rôles sociaux et discursifs qu'ils prennent en charge pendant leur stage et qui leur permettent (ou ne permettent pas) de participer aux situations de communication de la communauté d'accueil. Ils développent donc leurs capacités langagières à travers des activités sociales dont les objectifs sont superordonnés au seul but de produire des formes grammaticalement correctes. L'usage des moyens linguistiques est ainsi intégré dans une dynamique de processus socio-cognitifs beaucoup plus globale orientée vers des buts d'action professionnelle coordonnée.

Sous la pression de ces contraintes fonctionnelles et communicationnelles, les apprentis sont obligés d'exploiter le plus possible leurs moyens langagiers et communicatifs disponibles et, de plus, de les développer « sur le tas », et de faire preuve d'une grande flexibilité et créativité communicationnelle.

En milieu scolaire, l'activité discursive de l'élève, quant à la production, se limite souvent au cours d'une leçon à l'énonciation de quelques mots ou de quelques phrases qui ne représentent que des activités réactives à des énoncés-clés imposés par l'enseignant ou le manuel. Nous observons peu de contextes où les élèves sortent de ce type d'intervention réactive minimale pour prendre en charge de manière active le déroulement de l'interaction et la gestion thématique.

Par rapport aux types d'activité d'apprentissage tels qu'ils ont été définis dans le cadre du « Task-based Curriculum » (Prabhu 1987 ; Breen 1987 ; Crookes & Gass (Ed.) 1993 ; Edmondson & House 1993), les contextes d'apprentissage scolaires sont caractérisés surtout par des activités de type *information-gap* (les apprenants transmettent des informations/ les appliquent directement). Les activités de type *reasoning-gap* (les apprenants tirent des conclusions à partir de l'application d'informations reçues) sont un peu moins fréquentes. Dans les contextes extrascolaires, ce dernier type d'activités est plus fréquent. Il s'y ajoute un type d'activité rarement observé dans les interactions scolaires, celui des activités *opinion-gap* (les apprenants expriment leur opinion au sujet d'un thème donné en se référant aux énoncés antérieurs de leurs interlocuteurs). Les activités de type *reasoning-gap* et *opinion-gap* nécessitent et favorisent tout particulièrement les capacités interactionnelles et discursives telles que nous les avons définies.

Dans ce contexte, l'étude des régles d'usage des différentes langues disponibles dans une situation de communication donnée est particulièrement intéressante. Lors des contacts entre un Alémanique et un Romand, tous les deux peuvent supposer que l'interlocuteur est censé avoir (au moins) des connaissances de base de la langue de l'autre qu'il peut activer en cas d'urgence. Dans la plupart des interactions en milieu extrascolaire, nous trouvons en effet les traces d'une définition bilingue de la situation de communication par les interlocuteurs. Certes, l'une des deux langues sert habituellement

de langue de base, mais la L2 est régulièrement utilisée en tant qu'outil discursif efficace pour garantir l'intercompréhension, pour se positionner l'un par rapport à l'autre, pour la co-construction et la négociation d'objets de savoir et même pour la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage de L2. L'utilisation des deux langues (ou plus) joue également un rôle important pour la négociation du contrat de communication et des rôles respectifs entre les deux interactants.

Par contre, l'espace discursif dans les classes observées est défini le plus souvent comme monolingue. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de traces de la L1. Bien au contraire, nous observons beaucoup d'énoncés en dialecte alémanique ou en allemand standard. Cependant la définition monolingue des situations de communication engendre une séparation stricte dans l'usage des différents codes linguistiques selon le type d'activité langagière en cours. Plusieurs des enseignants utilisent l'effet de (re-)contextualisation de l'usage de L1 à des fins didactiques, pédagogiques et/ ou organisatrices.

Quant aux élèves, il leur est plus ou moins « interdit » d'utiliser la L1 pendant la leçon. Quand ils l'utilisent quand même, les enseignants soit font semblant de l'ignorer, soit le sanctionnent. Dans le cadre d'interactions à fonction métacommunicative, lors de la (re-)négociation des règles concernant le fonctionnement de la classe ou de l'enseignement nous pouvons toutefois observer un autre type de contrat linguistique qui fait que l'usage de L1 par les élèves est accepté par l'enseignant. Rares sont cependant les contextes définis par les interactants comme bilingues, c'est-à-dire où des éléments des deux codes sont mis en relation pour construire ou préciser les objets de discours ou pour permettre aux élèves d'exercer plus d'influence sur le déroulement ou sur les modalités de l'interaction.

Cette répartition fonctionnelle des codes linguistiques selon un mode monolingue pousse les élèves à considérer l'usage de la L1 (dialecte alémanique) plutôt comme un moyen pour se positionner en opposition aux codes connotés comme étant scolaires (l'allemand-standard et le français) que comme un moyen de participer plus activement à l'interaction de la classe.

e) La fréquence des bifocalisations et le degré de la réflexivité métalinguistique

Dans les situations de communication en milieu extrascolaire, la coordination des activités professionnelles communes, l'échange d'informations et le soutien des relations sociales représentent les objectifs majeurs de l'activité langagière. Les interactions thématisant le langage sont assez rares, portent sur des problèmes de communication ou de lacunes lexicales ponctuelles du non-natif et provoquent des séquences latérales strictement limitées à la résolution du problème donné. A part quelques exemples plus importants d'activité métalangagière dans le cadre des situations de collaboration et des entretiens d'accompagnement, la bifocalisation, c'est-à-dire le glissement du focus de l'attention des interlocuteurs sur les contenus des énoncés vers celui sur leur forme, est donc relativement peu développée en milieu professionnel exolingue. Encore plus rares

sont les SPA (les séquences potentiellement acquisitionnelles) qui, dépassant la seule résolution d'un problème de communication, témoignent de l'intention des interlocuteurs d'entrer dans un contrat didactique en vue d'un apprentissage de L2 de la part du locuteur non-natif.

En classe de L2 par contre, le contrôle des formes langagières devient un enjeu central de l'activité des interactants. La nature de la bifocalisation change radicalement : le focus de l'attention des interactants passe des contenus communicatifs vers leur forme. Le but majeur de la communication entre apprenants et enseignants est alors l'analyse d'objets de savoirs métalinguistiques (les règles de la grammaire de référence) et la restructuration potentielle des règles de la grammaire d'usage des apprenants (leur interlangue). Le plus souvent, la bifocalisation scolaire n'est pas déclenchée par un problème de communication, mais l'enseignant dirige l'attention des apprenants sur un problème de langue dans le cadre de sa planification didactique, qui suit la progression grammaticale prévue par le manuel. Cette forme de bifocalisation lui donne ainsi la possibilité de traiter des questions métalangagières à un niveau plus systématique et plus conceptuel.

La différence des modalités discursives de la bifocalisation dans les deux milieux apparaît en particulier dans la répartition respective des procédés métalinguistiques de la réflexivité et de la conceptualisation (Py 1995). Dans le cas de la réflexivité, l'activité métalinguistique reste liée à l'item et au contexte sur lequel porte la bifocalisation. Lors d'une conceptualisation en revanche, l'explication métalinguistique se détache de l'item contextualisé pour traiter le phénomène langagier respectif au niveau des règles grammaticales decontextualisées. Dans nos données des bifocalisations aboutissant à des conceptualisations ne se trouvent qu'en milieu scolaire.

6.3.2. Le rôle des modalités d'interaction

Une vue d'ensemble du tableau synoptique des résultats d'analyse nous présente une image extrêmement hétérogène. Il paraît impossible de reconnaître des régularités systématiques dans les différences entre les pratiques communicatives en milieu scolaire et extrascolaire. Seule une approche qui rend compte des diverses modalités d'interaction fait apparaître les différences qui permettent de définir plus en détail la complémentarité entre les deux milieux :

- Dans les deux milieux étudiés, nous avons pu définir un mode co-constructif. En milieu scolaire, le mode co-constructif s'oppose au mode instructif, en milieu extrascolaire il s'oppose au mode de l'isolement.
- Les interactions scolaires qui se déroulent selon le mode de « l'instruction » semblent peu favoriser le développement des capacités interactionnelles et notamment des savoir-faire nécessaires pour des activités de négociation. Par contre, les interactions en classe qui s'approchent du mode de la « co-construction » permettent aux élèves d'activer les savoir-faire et de les développer davantage. En effet, les contextes co-constructifs dans les deux milieux se

ressemblent, malgré l'existence des différences situationnelles que nous venons de présenter.

- En milieu extrascolaire, le potentiel acquisitionnel des capacités discursives dépend également des modalités langagières, discursives et sociales de leurs contextes d'émergence. Ce sont également les contextes co-constructifs qui semblent le mieux favoriser la construction des capacités interactionnelles. Le mode instructif permet tout de même l'automatisation de certaines formes d'interaction d'ordre réactif. Nous avons cependant aussi observé en milieu d'échange des interactions dans lesquelles le mécanisme d'isolation communicative excluait de plus en plus les apprentis des situations de communication avec les francophones.
- Nos résultats d'analyse révèlent ainsi le rôle central des modalités de l'interaction par rapport aux formes d'apprentissage qui se développent dans une situation de communication donnée. Certes, le milieu, le type de situation, le type de contenu traité dans la conversation contribuent également à l'émergence de ces modalités. Cependant, c'est avant tout l'ensemble des facteurs contextuels, réalisés in situ, qui déterminent un mode d'interaction et qui créent par conséquent la possibilité de développer des activités de négociation : ainsi dans une leçon de grammaire réalisée en mode co-constructif, les apprenants vont activer leurs capacités de négociation davantage que dans une discussion sur un thème actuel, mais réalisée en mode instructif.
- Les interactions en mode co-constructif sont relativement peu fréquentes dans les données scolaires.
- Par rapport à certaines situations de communication, nous ne trouvons qu'un seul type de mode d'interaction. Il semble que, dans ces types de situations, les facteurs contextuels sont prédéterminants à tel point qu'ils définissent les modalités discursives des activités langagières qui y ont lieu. Dans l'enseignement au niveau du secondaire I par exemple, les situations d'interview sont exclusivement réalisées dans le mode instructif, les situations de collaboration et de gestion de la vie de classe exclusivement dans le mode co-constructif.

A l'aide de deux exemples tirés du milieu scolaire, nous mettrons en relief l'effet qu'un changement de mode interactionnel peut avoir sur les activités langagières. Cet effet apparaît comme d'autant plus important que les deux exemples ont été enregistrés à l'intérieur d'une même leçon.

6.3.2.1. Premier exemple : « Corriger un exercice »

Dans les situations d'enseignement qui sont marquées par des activités de régulation, l'enseignant essaie d'exercer une influence directe sur le processus d'acquisition des élèves au moyen de certaines procédures discursives. L'enseignant vise plus particulièrement le développement de « formats d'apprentissage » à l'intérieur desquels il

a la possibilité de soutenir les stratégies de communication et d'apprentissage des élèves à l'aide de son étayage ; il leur permet d'aller plus loin dans le développement de leurs capacités et connaissances. Dans nos données, nous observons deux formes de régulation : les formes locales et les formes globales. Dans pratiquement toutes les situations de cours surgissent de courtes séquences de correction, prises en charge par le professeur et qui suivent le schéma ECRR (erreur-correction-répétition-ratification). Suite au repérage d'un déficit langagier chez les élèves grâce à un diagnostic d'erreur, l'enseignant interrompt l'activité superordonnée de la leçon en cours et crée un micro-contexte interactionnel pour (re)travailler un sous-domaine grammatical qui ne lui semble pas suffisamment maîtrisé par les élèves. La ratification du transfert de savoir (« o.k. j'ai compris maintenant ») par les élèves permet au professeur de clore le micro-contexte et de revenir à l'activité principale interrompue.

Une grande partie du temps d'enseignement dans les classes observées est utilisée pour des séquences de régulation globale. Dans ce qui suit, deux formes globales de régulation seront discutées et comparées. Dans ces séquences, le travail sur les connaissances grammaticales des élèves devient l'activité principale de la classe. Les deux extraits montrent que le travail grammatical en classe ne correspond pas à un seul type de situation de communication, mais qu'il peut fonctionner selon des modalités discursives très différentes.

Extrait III = sec 1, 4 : 50-62[7]

P: d'accord . ehm ils jouent dans leurs jardins est-ce que tu écris leur avec /s/ ou sans /s/
-G: avec /s/
P: oui là c'est avec /s/ hein d'accord . ensuite S.
F: l'école commence en automne quand
P: ah un instant s'il te plaît pose ton stylo (4s) oui>
-F: l'école commence en automne quand les feuilles des arbres tombent mais les enfants ne sont pas tristes quand les courses commencent oh non ils aiment leur école pourquoi et bien écoutez
P: oui tu écris comment école avec /s/ sans /s/
-F: sans /s/
P: sans /s/ oui +c'est juste* . d'accord> x
F: à x les maîtres et les maîtresses attendent leur/leurs élèves devant l'école quand les élèves arrivent à cheval xxx
P: oui ehm . les maîtres et les maîtresses attendent leurs élèves on entend que tu as écrit juste< avec /s/ sans /s/
-F: avec /s/
P: ils donnent leurs serviettes avec /s/ sans /s/ M.
G: avec /s/
P: d'accord . . bien P. continue s'il te plaît

---

[7] La présentation des différents extraits suivra, pour les raisons mentionnées, toujours le même canevas de base Introduction générale ; Extrait ;
i) Description interprétative de l'extrait : - Utilisation instrumentale de la langue, - Coordination locale/ Co-responsabilité des élèves ; **ii)** Les activités de négociation : questions/ réponses, marques transcodiques, marques énonciatives ; **iii)** Potentiels acquisitionnels ; **iv)** Aspects problématiques

i) Description interprétative de l'extrait

L'extrait montre la correction en classe d'un exercice lacunaire concernant la forme écrite des pronoms possessifs au pluriel (leur/ leurs). L'objectif de la situation didactique est clairement délimité : il s'agit du contrôle (et éventuellement de la régulation) d'une capacité partielle des élèves. Les résultats de l'exercice servent à l'enseignant comme indices pour évaluer le degré d'automatisation d'une règle acquise du système de la L2 chez les élèves. Les résultats des élèves sont évalués selon un schéma binaire en résultat juste ou résultat faux. Il n'y a pas de négociation. En effet, ce n'est pas le développement des capacités communicatives de l'élève qui se trouvent à ce moment au centre de l'activité de la classe mais le contrôle du bon usage d'un moyen très spécifique de la compétence écrite. Afin de rendre le contrôle le plus efficace possible, c'est l'enseignant qui prend le rôle du contrôleur. Les formes d'interaction que l'on peut observer montrent que l'extrait choisi représente un contexte qui, sur l'axe des modalités discursives, est très proche du pôle de l'instruction : les activités langagières des élèves sont exclusivement de nature réactive et sont soumises à l'instance du savoir et du contrôle de l'enseignant.

Utilisation instrumentale de la langue

Dans le cadre des activités de correction menées sous la direction de l'enseignant, la L2 sert aux élèves à présenter leurs résultats de manière rapide et claire. Leur activité langagière se limite à cette fonction d'étalage des résultats. Le matériel linguistique de l'exercice est utilisé de manière autonymique, c'est-à-dire que la dimension formelle du texte lu devient le véritable objet de la communication alors que le contenu du texte n'est que d'une importance subordonnée, un prétexte pour le travail sur la forme. Dans l'exemple étudié, le français est également utilisé comme langue de travail par l'enseignant et les élèves, elle est donc utilisée aussi comme instrument de la communication.

Coordination locale/ Co-responsabilité des élèves

L'interaction se déroule dans le cadre d'une forme figée, imposée et identique pour tous les élèves. Une coordination locale n'est ni nécessaire, ni possible. La co-responsabilité des élèves se limite à la lecture du passage approprié au bon moment, aux réponses adéquates et à l'évitement de toute activité inutile pour le bon déroulement de l'exercice en cours.

ii) Les activités de négociation

Le développement d'un espace discursif favorable à des activités de négociation (non-conflictuelle) est pratiquement exclu par les contraintes contextuelles imposées par la tâche didactique : finalité hautement régulatrice de l'interaction, limitation forte des activités possibles, répartition imposée des rôles des interactants et asymétrie accentuée. L'utilisation répétitive du schéma IRE (initiation/ réaction/ évaluation) durant toute la séquence témoigne également du caractère mécaniste et fortement asymétrique du mode de l'instruction :

- Initiation : appel d'un élève par son prénom et question-formule (facultatif)
- Réaction : réponse-formule par l'élève
- Evaluation : commentaire évaluatif par l'enseignant et passage de la parole au prochain élève

Questions/ réponses

Au schéma IRE correspond, au niveau de l'activité interrogative, l'enchaînement répétitif sous forme d'un « ping-pong » entre sollicitations d'information (exclusivement de la part de l'enseignant) et propositions d'information ponctuelles sans développement dialogique plus complexe, ni redemande d'information.

Marques transcodiques

Toute la séquence est réalisée en L2. Nous ne trouvons pas de traces de stratégies exolingues-bilingues. Le même type de séquence aurait pu avoir lieu tel quel dans une classe francophone.

Marques énonciatives

Dans leurs énoncés, élèves et enseignant rendent compte de la situation d'énonciation qui est déterminée en grande partie par les tâches spécifiques à réaliser dans la correction d'un exercice à lacunes. Certes l'enseignant aborde les élèves en tant qu'apprenants-énonciateurs (distinction des prénoms), le parler des élèves se limite cependant aux contributions à une seule voix d'une sorte d'élève collectif qui produit des énoncés standardisés selon un moule dépendant des consignes précises de la tâche : lecture d'une séquence du texte suffisamment longue, réponse minimale à la sollicitation de l'enseignant. Nous ne trouvons pas de traces d'une activité argumentative et/ ou modalisatrice plus développée de la part des élèves.

iii) Potentiels acquisitionnels

L'intervention cognitive réalisée en mode d'instruction vise le contrôle d'une sous-compétence grammaticale clairement délimitée. Les modalités interactionnelles et discursives sont adaptées à cet objectif. En revanche, les formes interactionnelles décrites apparaissent comme peu favorables à l'activation et au développement des capacités discursives telles que nous les avons définies plus haut.

iv) Aspects problématiques

L'étude de la forme d'interaction que nous venons de décrire nous permet de définir deux zones problématiques de l'enseignement de L2 en général quant à l'acquisition des savoir-faire interactionnels : la première zone tient à une trop grande fréquence de contextes en mode instructif, la deuxième concerne le transfert (involontaire) du schéma interactionnel rigide et mécaniste vers des situations d'enseignement à but communicatif (cf. Pekarek 1999).

La forme d'interaction mécaniste et répétitive décrite peut être vue comme adaptée et utile pour les activités collectives de contrôle et de correction. Considérant le fait qu'elle

peut être considérée comme peu favorable voire gênante et pour le développement des capacités discursives et communicatives et pour la construction de nouvelles connaissances, elle devrait cependant être utilisée/ employée seulement de manière ponctuelle. L'existence de cette forme d'interaction pose problème dans les situations didactiques qui visent des objectifs autres que la correction d'un exercice et le contrôle de savoirs déjà acquis, notamment les situations lors desquelles les élèves devraient apprendre à participer activement à l'interaction, à s'exprimer personnellement et/ ou à développer un nouvel objet de discours dans l'interaction.

Le deuxième exemple pour une régulation globale a été choisi dans la même leçon que le premier. Leur comparaison nous permettra de montrer qu'il est tout à fait possible de créer des contextes d'apprentissage très différents à l'intérieur de la même classe, de la même heure et du même type de situation au moyen de formes et de modalités langagières spécifiques.

Mais situons d'abord les deux extraits l'un par rapport à l'autre : après la fin de l'exercice de correction, l'enseignement reste orienté vers le développement des connaissances grammaticales des élèves. Il change cependant d'objectif : le contrôle de savoirs déjà acquis passe au deuxième plan tandis que la réactivation et la construction de nouveaux savoirs deviennent le but principal de l'activité commune. Les élèves sont confrontés à d'autres tâches discursives et cognitives. Se pose alors la question de savoir si les conditions d'interaction proposées aux élèves s'adaptent elles aussi au changement d'objectif didactique, autrement dit : l'enseignant réussit-il à construire un contexte qui favorise le développement des nouveaux objets de savoir, et ceci en collaboration avec les élèves ?

6.3.2.2. Deuxième exemple : « Sujet/ subjekt »

Extrait IV= sec I, 4 : 189-301

P: oui de leur voiture leur>
-G: sans /s/
P: d'accord . . . s'il vous plaît allez à vos places écrivez votre nom sur vos feuilles aussi les élèves qui n'ont PAS fait leurs devoirs et donnez-moi la feuille
(les élèves reviennent à leurs places)
P: T. allume la lumière seulement x . . bien (15s) tournez-vous vers le tableau afin que vous puissiez voir ce que j'écris (11s) vous connaissez ce symbole> . qui connaît ce symbole> (5s) +pour le français* pour le français . . oui qui connaît ce symbole> seulement seulement trois élèves> nous avons déjà travaillé avec ce: symbole . . souvient de ce symbole> . . tu as dit quelque chose . qui est juste
F: il fait quoi
P: +ça> c'est qui fait< (écrit au tableau) alors tu dis encore quoi>[on va écrire] quoi là . qu'est-ce que c'est ça> la flèche qu'est-ce qu'elle signifie> oui>
G: le verbe
P: oui disons le verbe conjugué mhm d'accord . verbe conjugué et ça qu'est-ce que c'est> D.>
G: le ou la pers/ personne
P: ouaie (hésite) ça peut être une personne oui . ça peut seulement être une personne>
-G: non ehm peut-être des personnes

P: oui . oui
F: ça peut être un objet
P: ça peut être un objet peut-être oui ça peut aussi être un animal mais
G: un homme
P: un homme oui un homme c'est aussi une personne . alors en général en grammaire on dit c'est le sujet hein . en allemand> vous connaissez en allemand>
G: sujet
P: comment est-ce que vous dites en allemand> . je pense que vous dites la même chose en allemand
G: subjekt
P: vous avez appris ça hein> vous ne parlez pas de subjekt hein . la personne qui FAIT quelque chose dans une phrase par exemple . . . alors . j'aimerais des exemples des petites phrases des petites phrases courtes . comme exemples de cette règle (8s) x c'est pas si difficile que cela hein> (4s) des exemples des petites phrases oui>
G: x
P: pardon>
-G: j'ai fait une dictée
P: ah (écrit au tableau) ensuite ça c'est QUOI hein c'est une: dictée . . le verbe a une forme . la forme change . . maintenant nous avons ais (épèle les lettres) des fois on écrit aussi . par exemple comme ça (écrit au tableau) faites une phrase avec fait t avec un t oui>
G: il fait une dict/ dictée
P: oh une autre phrase
-G: ah ehm
P: pas avec dictée . oui>
G: il fait un des/ un dessin
P: d'accord (écrit au tableau) alors la forme . . la forme du verbe . elle dépend du sujet . vous comprenez> elle dépend du sujet . . si le sujet est JE il y a une forme si le sujet est TU il y a une autre forme si le sujet est NOUS il y a encore une autre forme d'accord> vous comprenez> . oui c'est pas nouveau et nous nous choisissons un autre symbole ici pourquoi> . . la chose qu'on fait hein c'est un rectangle on appelle ça un rectangle alors (13s) ouvrez vos livres à la page cent quarante-quatre s'il vous plaît (20s) vous voyez à la page cent quarante-quatre et cent quarante-cinq l'exercice une table . où vous avez tous ces éléments vous avez à gauche le sujet ensuite vous avez le verbe conjugué ensuite vous avez QUOI on appelle ça le complément hein vous ne devez pas savoir ce mot . . et dans les phrases il y a en général quelque chose qui manque (5s) à gauche vous voyez le verbe à la forme de l'infintif d'accord> . nous allons faire ces phrases ensemble . . . première phrase . vous voyez. les voyageurs vous voyez la flèche le verbe et ensuite vous voyez le train alors nous devons mettre . le verbe attendre . à la forme juste alors qui prend cette phrase> (5s) oui C.
G: les voyageurs attendent le train depuis vingt minutes
P: par exemple oui . . ensuite . vous voyez le sujet change c'est un autre sujet ce n'est plus des voyageurs mais c'est . le train . alors A.>
G: le train attend le. voyageur les voyageurs depuis vingt minutes
P: ehm je crois que le depuis vingt minutes c'est seulement pour la dernière phrase . tu vois le train> . . alors regarde bien après le train il y a [l'] flèche et part alors le train>
-G: [le train/ . moi>]
P: oui>
-G: le train n'attend pas les voyageurs
P: on ne prononce pas le /d/ . le train n' ATTEND pas les voyageurs . répète la phrase s'il te plaît
-G: le train n'attend pas les voyageurs
P: oui prochaine phrase: un autre sujet x

G: ehm nous attendons le train depuis la gare
P: oui d'accord . . vous avez compris> oui> . alors maintenant vous allez faire cet exercice en groupe hein> donc vous travaillez ensemble James . je pense que: moi je veux changer un peu hein . J. tu vas vers P. S. R. I. . ehm [S.] tu vas vers S. . A. A. et C. et M. tu vas vers M. et x hein . et je vous donne sept minutes pour faire cet exercice en groupe

(les élèves se répartissent dans la classe et se parlent en français et en suisse-allemand)

G: vous ne vous ne vous ne comprene/ est-ce que vous ne comprenez pas vos parents
F: tu manges trop de chocolat
G: x
G: manger chocolat
G: mange
G: il mange moins de chocolat
G: nous mangeons beaucoup de choco/ hein beaucoup de fruits
G: vous buvez trop de café
G: moi je bois du lait
G: mes amis boivent de l'ovomaltine
G: ces enfants ehm x dites jamais bonjour
G: dites bonjour s'il vous plaît
G: nous disons toujours bonjour
G: vous . . . lisez des romans policiers
G: nous lisons que des romans
G: X lit le journal
G: nous n'apprenons le français
G: nous apprenons (corrige son camarade) . les élèves romands apprennent l'allemand
G: mon ami apprenne l'allemand
-G: apprend (corrige son camarade)
-G: apprend
G: oui

i) Description interprétative de l'extrait

L'extrait montre comment un enseignant et sa classe réussissent à passer d'un contexte d'apprentissage (d'une régulation), réalisé en mode d'instruction, à un contexte dont les formes d'interaction s'approchent du mode co-constructif. Ce changement réussit grâce à une redéfinition claire du contrat de collaboration entre élèves et enseignant, à travers la modification des conditions discursives de ce contrat. Tout d'abord, la répartition spatiale est modifiée : l'enseignant demande aux élèves de quitter leur cercle et de retourner à leur place (autour de quatre îlots formés par leurs tables de travail). La lumière est allumée, et l'enseignant prie explicitement les élèves de se préparer à une bonne réception des informations. L'enseignant leur laisse beaucoup de temps pour cette préparation, et crée un silence favorable à une attitude d'attente chez les élèves. Ensuite, il esquisse silencieusement quelques figures au tableau noir. Les questions par lesquelles il ouvre le nouveau contexte d'apprentissage se distinguent clairement de l'activité langagière précédente. Elles sont sensées activer la mémoire des élèves concernant des objets de savoir récemment introduis. Sans être forcés de dire quelque chose de précis, les élèves sont invités à faire travailler leur mémoire. Par des informations supplémentaires, l'enseignant les aide à retrouver des éléments de réponse, tout en leur signalant que ses

questions visaient en fait quelque chose qu'ils étaient censés connaître. Les modalités discursives utilisées par l'enseignant pour poser les questions laissent beaucoup de liberté aux élèves pour formuler leur réponse. Ils ont ainsi la possibilité de s'exprimer à partir de leur propre représentation de l'objet de savoir en jeu. Il n'est donc pas surprenant que la première réponse d'élève ne soit pas donnée à la suite d'un appel explicite de la part de l'enseignant, mais corresponde à une pensée exprimée à haute voix par un élève, ratifiée par l'enseignant. Ensuite, l'objet de savoir est retravaillé et renégocié plus en détail entre enseignant et élèves.

Tâche discursive

Dans le cadre d'une « leçon de grammaire », l'enseignant vise la réactivation chez les élèves de connaissances métalinguistiques préexistantes, le développement de ces connaissances élémentaires et leur application au moyen d'exemples trouvés par les élèves eux-mêmes. Les activités discursives et cognitives à réaliser sont donc multiples et intrinsèquement reliées entre elles. Les élèves réagissent aux questions et remarques de l'enseignant et des autres élèves et ils participent activement à la construction co-gérée. Ils verbalisent leur propre savoir, émettent des hypothèses, signalent d'éventuelles lacunes de connaissance ou des problèmes d'intercompréhension et formulent des exemples. Le cadre initialement dyadique de l'interaction s'ouvre de plus en plus, grâce à la participation active de plusieurs élèves. Cette participation les oblige en même temps à co-gérer davantage la structuration de l'interaction.

Buts de communication superordonnés/ utilisation instrumentale de la langue

L'extrait montre que même une leçon de grammaire peut être réalisée en mode co-constructif et peut ainsi permettre aux élèves d'activer et de développer certaines capacités discursives. Et cela dans une situation qui est, d'une part, caractérisée par des décalages de connaissances (encyclopédiques et langagières) importantes et engendrant une répartition asymétrique des rôles, et qui, d'autre part, est orientée vers le but superordonné de la transmission aux élèves de connaissances métalinguistiques générales (il s'agit de la relation entre le sujet et le verbe).

Ajoutons deux observations à cela : premièrement, par rapport aux savoirs métalinguistiques à transmettre, l'enseignant ne se limite pas aux seules informations concernant la langue française, mais il crée un lien avec d'autres langues et souligne la valeur générale des concepts présentés ; deuxièmement la langue de communication et de travail reste pendant toute la leçon le français, malgré les contenus difficiles et abstraits qui y sont traités. Il s'agit en fait d'un type spécifique d'enseignement immersif : un objet complexe de savoir est transmis/ construit en L2. Dans notre extrait, l'objet à transmettre lui-même fait partie de la langue de transmission. La L2 est donc à la fois objet et moyen de l'enseignement.

Coordination locale/ co-responsabilité

L'enseignant planifie et structure en grande partie l'interaction en classe, en vue de ses objectifs didactiques. Les élèves ont pourtant la possibilité d'influencer le déroulement et

la structuration de la leçon à leur tour. Ils signalent d'eux-mêmes leur volonté de parler, il arrive même qu'ils prennent la parole sans être sollicités. Ils interrompent l'enseignant au cours de la négociation et ils prennent explicitement en charge leurs énoncés. Ce sont eux qui proposent les exemples pour illustrer les règles formulées par l'enseignant. A travers la participation à la construction d'un objet de savoir, les élèves activent et exposent en même temps leurs capacités langagières et agissent sur leur propre apprentissage de L2. Ainsi, un élève signale par exemple une règle critique de son interlangue concernant le genre de « personne ». L'enseignant répond à la sollicitation de l'élève, sans pour autant interrompre la négociation de l'objet de savoir en jeu.

ii) Activités de négociation

Dans ce deuxième exemple, des activités de négociation peuvent être repérées à plusieurs niveaux: au niveau de la construction de l'objet de savoir, au niveau des moyens de communication, au niveau de la structuration de l'interaction et au niveau de la gestion relationnelle.

Séquences de négociation

L'interaction analysée peut être considérée comme la réalisation d'un format d'apprentissage dans le sens de Bruner. Il s'agit d'un « microcosme communicatif » dans lequel chaque interactant interprète les activités de l'autre et leur donne un sens. Pour arriver à cette « constance du sens » (Hörmann 1976), une activité de négociation constante est nécessaire. En l'occurrence, la transmission d'un objet complexe de connaissance apparaît, comme but de l'interaction. L'activité de négociation concerne à la fois donc l'intercompréhension entre les interlocuteurs et l'intervention cognitive sur les processus d'apprentissage des élèves. Cette intervention cognitive peut être résumée comme un « laisser-faire sous surveillance », coordonné entre les élèves et l'enseignant.

L'émergence des savoirs existants chez les apprenants joue un rôle central dans la première phase de la mise en oeuvre du format d'apprentissage. Dans une deuxième phase, il s'agit d'organiser et de systématiser ces savoirs hétérogènes. L'enseignant oriente les élèves par ses questions et remarques vers une catégorisation superordonnée aux différents exemples donnés. Dès que cette catégorisation (« sujet ») a eu lieu, l'enseignant renvoie de nouveau aux savoirs préexistants des élèves afin d'ancrer la nouvelle connaissance dans ce qui est déjà connu (cf. Riley 1985).

Dans les exemples que les élèves eux-mêmes développent par la suite, l'enseignant peut vérifier dans quelle mesure le nouveau savoir a été compris et intégré par eux. Son activité de contrôle et de régulation s'affaiblit au fur et à mesure que les élèves prennent de l'assurance dans l'usage du nouveau savoir, jusqu'à ce qu'il se retire complètement de l'interaction pour laisser la place au travail en groupes. Constat intéressant : dans le travail en groupes, nous observons un comportement comparable à celui du travail en classe : l'élève plus avancé prend le rôle de l'expert et corrige les énoncés fautifs de son collègue. Celui-ci accepte son rôle d'apprenant et ratifie le contrat de collaboration en répétant la forme corrigée par son collègue « expert ».

Le format que nous venons d'esquisser s'intègre dans un schéma d'apprentissage/ d'enseignement plus large que Lave (1988, 1991 avec Wenger) décrit dans le cadre de la théorie de l'apprentissage cognitif (« the cognitive apprenticeship »). Selon cette théorie, le cours d'un apprentissage peut être schématisé comme suit : dans un premier temps, l'apprenant réalise l'activité à acquérir sous le guidage d'un expert. Celui-ci montre comment il faut faire (« modeling ») et commente, évalue, corrige et soutient l'activité de l'apprenant (« scaffolding », « coaching ») ensuite. Au cours de cet exercice sous surveillance, l'apprenant acquiert une représentation de plus en plus complète de la bonne réalisation de l'activité-cible. Plus cette réalisation est réussie, moins l'expert s'active pour réguler le faire de l'apprenant (« fading »). A travers l'articulation entre les formats de « modeling », de « scaffolding » et de « fading », l'apprenant non seulement acquiert un savoir/ savoir-faire technique spécifique (par exemple des connaissances métalinguistiques), mais encore des capacités d'auto-contrôle et d'auto-régulation : il apprend à apprendre.

Questions/ Réponses

On trouve des questions ouvertes qui permettent aux élèves de réagir de manière adaptée à leurs possibilités. Au lieu de poser des questions directes aux élèves, le professeur préfère à plusieurs reprises répéter les paroles d'élèves ou faire un rapide commentaire afin de donner aux élèves la possibilité d'apporter de leur côté une contribution à l'objet de discours en construction.

Marques transcodiques

La séquence entière se déroule en français. La L1 n'est employée qu'une seule fois, pour un but précis, c'est-à-dire pour ancrer un objet de connaissance déjà introduit dans le savoir acquis des élèves et pour contribuer ainsi à l'évolution d'un savoir métalinguistique général. Il s'agit ainsi d'une stratégie bilingue spécifique dans laquelle le professeur utilise le changement de code pour articuler des domaines de savoir jusqu'alors séparés.

Marques énonciatives

La négociation de l'objet de savoir à partir des connaissances pré-existantes des interlocuteurs laisse des traces dans la manière dont ceux-ci introduisent leurs propres savoirs ou évaluent ceux des autres. L'enseignant et les élèves modalisent à plusieurs reprises leurs énoncés. L'enseignant utilise différentes techniques argumentatives dans ses commentaires et explications afin de mener les élèves du particulier au général (utilisation de différentes instances énonciatives et de marqueurs discursifs comme « mais », « alors », etc.).

iii) Potentiels acquisitionnels

Dans les interactions de l'exemple II, les élèves peuvent non seulement acquérir des connaissances métalinguistiques importantes, mais encore l'enseignant leur donne la possibilité d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire qu'ils peuvent, dans et par leur faire

discursif, exercer des activités et des stratégies qui leur permettent de participer activement à leur apprentissage linguistique. Le fait que le format d'apprentissage est transféré par les élèves eux-mêmes du contexte d'apprentissage, guidé par l'enseignant, vers un contexte d'apprentissage plus autonome en groupe d'élèves, témoigne du succès de l'apprentissage discursif dans cette classe. Il s'avère que la combinaison de séquences centrées sur l'apprenant avec des phases de réflexion guidées et soutenues par un expert (en l'occurrence l'enseignant), complétée par des séquences de « modeling » et de « scaffolding », peut être considérée comme particulièrement favorable à l'acquisition (cf. Stebler, Reusser & Pauli 1994, 251).

iv) Aspects problématiques

L'activité discursive de repérage et de développement individualisé des savoirs nécessite une collaboration active de tous les participants. Considérant que l'enseignant se trouve seul devant un nombre important d'élèves, il est évident qu'il ne peut réaliser le format du scaffolding qu'avec certains élèves qui jouent alors un rôle d'apprenants-modèles. Interagir simultanément dans la zone proximale de développement de plusieurs élèves d'une classe exige chez l'enseignant des capacités élevées d'analyse et d'excellentes connaissances du niveau de compétence de chaque élève. Une organisation de la classe et de la leçon très élaborées et une grande autonomie de la part des élèves sont nécessaires afin de ne pas exclure d'emblée un grand nombre des élèves des formats d'apprentissage développés.

6.3.3. Tâches interactionnelles et types de discours didactique

L'analyse de l'ensemble des interactions dans les deux milieux nous permet de distinguer, en nous inspirant de van Lier (van Lier 1994), entre quatre prototypes de formats didactiques, impliquant chacun un ensemble de types d'activités discursives :

a) *La transmission* : un expert transmet son savoir à un ou plusieurs apprenants, sans qu'il y ait d'activités dialogiques
b) *La récitation* : sous la direction de l'expert, les nouvelles informations sont traitées en collaboration avec les apprenants ; les rôles sont cependant répartis d'avance par l'expert (l'expert donne toujours les réponses et les apprenants posent toujours les questions par exemple)
c) *La transaction* : le déroulement de l'interaction, la gestion thématique et la répartition des rôles conversationnels peuvent être négociés, en partie entre l'expert et les apprenants ; le cadre général de l'interaction reste cependant prédéterminé par l'expert
d) *La transformation* : les enjeux sont objet de négociation entre les interactants à tous les niveaux de l'interaction

La définition de ces quatre prototypes d'interaction didactique permet une structuration des résultats d'analyse au-delà de la séparation des deux milieux étudiés.

Les interactions observées en milieu scolaire représentent des formats exclusivement situés entre la transmission et la transaction, la majorité étant du type récitation. Les cas rares de transformation se trouvent dans les situations de communication du type co-construction en milieu extrascolaire.

La distinction que nous venons de faire concerne le niveau des formats didactiques généraux. Il est cependant possible de faire également une distinction correspondante au niveau des formes d'interaction, grâce aux catégories élaborées dans le cadre de « l'apprentissage cognitif » (Lave 1988). Ici encore, la répartition des formes dépend de la situation et du mode d'interaction respectif.

6.3.4 Complémentarité des activités interactionnelles et des potentiels acquisitionnels

Les résultats de l'analyse des vingt-huit séquences permettent de résumer cette complémentarité comme suit :

TABLEAU XII : POTENTIELS D'ACQUISITION DES SAVOIR-FAIRE DISCURSIFS DANS LES DEUX MILIEUX[8]

Potentiels acquisitionnels spécifiques dans les contextes scolaires	**Potentiels acquisitionnels spécifiques dans les contextes extrascolaires**
• Existence de formats d'apprentissage de L2 : possibilités de focalisation et de traitement co-constructif des règles critiques de l'interlangue avec l'aide d'un expert • Participation active à des procédés de résolution de problèmes spécifiques tels que les stratégies d'explication, les séquences de sollicitation, les procédés de conceptualisation et d'exemplification • Développement de catégories et de procédés métalinguistiques différenciés • Participation active à des conversations polyadiques guidées : prendre la parole, garder la parole, redemander des infos, expliquer, exprimer et défendre son point de vue, exprimer un doute, etc. • Possibilité de se faire aider par un expert/ de se procurer des informations langagières et culturelles pertinentes pour son propre apprentissage	• Possibilité d'exploiter de manière maximale les ressources communicatives et langagières en vue de la réalisation de tâches discursives variées et complexes dans le cadre d'interactions dialogiques développées orientées vers des buts communicatifs superordonnés • Possibilité de développer les capacités de la flexibilité communicative • Possibilité de développer les capacités exolingues-bilingues et les stratégies de communication (reformulations, séquences analytiques, procédés transcodiques, etc.) • Possibilité de développer des procédés individuels de résolution de problèmes et d'apprentissage • Possibilité de se faire aider par un expert/ de se procurer des informations professionnelles et des savoir-faire communicatifs pertinents pour son propre apprentissage.

[8] Les potentiels renvoient aux activités discursives que les apprenants rencontrent plus particulièrement en milieu scolaire ou en milieu extrascolaire.

Afin d'illustrer la complémentarité des activités interactionnelles et des potentiels acquisitionnels dans les deux milieux, nous avons choisi deux séquences d'interaction, réalisées en mode co-constructif et représentant un échange d'information à partir d'une question que le LN pose au LNN.

6.3.5. Les potentiels acquisitionnels discursifs spécifiques dans les contextes d'interaction en milieu scolaire

L'extrait scolaire se trouve vers la fin d'un exercice oral sur l'article partitif. On s'attendrait donc plutôt à un espace discursif marqué par le mode instructif. Les résultats d'analyse qui suivront l'extrait transcrit montreront bien dans quelle mesure et par quelles modalités interactionnelles l'enseignant et les élèves réussissent à créer un contexte qui non seulement favorise l'usage de l'article partitif mais soutient également le développement des savoir-faire interactionnels.

6.3.5.1. Troisième exemple : « Salade sucrée »

Extrait IV = sec1,3 : 191-203

P: quand on fait quand on fait une salade . on fait une sauce n'est-ce pas . comment est-ce qu'on fait une sauce salade . qu'est-ce qu'on met dans une sauce salade . R.
G: ehm de la moutarde
P: oui certainement
-G: de la mayonnaise
P: peut-être
-G: vinaigre d'huile
P: de l'huile
-G: de l'huile
P: oui
-G: ehm des herbes
P: oui très bien oui x
-G: du sel
P: très bien
-G: du poivre
P: oui
-G: ehm
P: x du sucre>
-G: non
P: est-ce qu'il y a des gens qui mettent du sucre dans la salade
G: peut-être
P: oui ça existe .
cl: étonnement
P: oui dans dans l'est de la Suisse l'est . nous sommes à l'ouest au nord-ouest dans l'est de la Suisse il y a des gens qui mettent du sucre dans la salade
G: +salade de fruits*
P: . . pardon>
G: une salade de fruits
P: non non une salade verte une salade verte avec des tomates
G: avec sucre >
P: avec du sucre . bien demain nous allons prendre un petit déjeuner ensemble ici

F: un petit quoi>

P: un un petit déjeuner en France on dit un petit déjeuner en Suisse romande on dit un déjeuner . alors le matin quand on mange le matin c'est le déjeuner . ensuite à midi c'est le dîner et le soir c'est le souper en Suisse . en France le matin c'est le PETIT déjeuner à midi c'est le déjeuner et le soir c'est le dîner . et demain nous allons prendre notre déjeuner ici ensemble alors j'espère que ceux qui ne mangent rien le matin prennent quelque chose à boire . nous allons préparer cela après ensemble nous allons préparer/

F: /nous mangeons ici>

P: ici oui ensemble

cl: (surprise agréable)

P: nous allons préparer ça après . mais d'abord je veux faire un petit exercice avec vous prenez votre livre nous restons en cercle . ouvrez votre livre à la page cent vingt-neuf cent vingt-neuf s'il vous plaît

i) Description interprétative de l'extrait

L'extrait se situe à la fin d'un exercice de langue dont le thème est l'énonciation de différents aliments et l'attribution de la forme correcte de l'article partitif concernant l'aliment respectif. L'exercice se déroule dans le cadre d'une séquence de questions-réponses répétée pour chaque élève « Qu'est-ce que tu as mangé hier soir ? » -> « du x/ de la y/ des z » etc. L'exercice représente une structure d'interaction rigide dans laquelle l'activité interrogative du professeur représente le principe d'organisation dominant et dans laquelle les élèves ne peuvent que se limiter à des réponses minimales.

Grâce aux modalités choisies, nous observons toutefois l'émergence d'un contexte d'interaction dans lequel les élèves dépassent largement un degré minimal de participation : ils s'introduisent activement dans la conversation, redemandent à l'enseignant des informations complémentaires ou se font expliquer des aspects incompris. La gestion de la conversation n'est plus exclusivement centrée sur l'enseignant, et l'interaction fait éclater le cadre didactique. Ainsi, des élèves qui ne sont pas directement sollicités par l'enseignant participent activement à la conversation.

Objectif communicatif superordonné/ usage instrumental de la langue

L'objectif superordonné de l'exercice est la production de la bonne forme linguistique. Une attitude orientée vers le contenu, la manière dont l'enseignant réagit aux réponses des élèves ainsi que leurs propres réactions mènent vers un changement de focalisation : d'une focalisation sur la forme linguistique vers une focalisation sur les contenus. Le thème-prétexte de l'exercice grammatical est ainsi transformé en véritable thème à discussion : Qu'est-ce qui est mis vraiment dans une sauce à salade ? Y-a-t-il vraiment des gens qui y mettent du sucre ? etc.

Coordination locale/ co-responsabilité

Certes, la séquence est gérée dans sa globalité par l'enseignant. Toutefois, des activités de coordination locale entre élèves et enseignant sont possibles. La répartition du droit à la parole, d'abord clairement sous le contrôle de l'enseignant, est co-gérée à partir du moment où l'enseignant lui-même ne suit plus les règles de répartition des rôles imposées par l'exercice. Ce changement permet aux élèves une prise d'influence directe sur le

déroulement de l'interaction. Ils posent des questions de compréhension, ils mettent même en cause les informations apportées par l'enseignant (acceptation de la prise de risques) et répliquent sur une période de plusieurs tours de paroles. Le savoir encyclopédique des élèves est impliqué et l'enseignant soutient ses propos à l'aide d'un exemple, c'est-à-dire qu'il argumente et ainsi, il signale aux élèves qu'il les considère comme de véritables interlocuteurs-acteurs sociaux. L'enseignant et les élèves ont recours à l'activité de modalisation. Malgré la focalisation sur le contenu au cours de l'interaction, les élèves sont prêts à s'auto-corriger par rapport à des erreurs formelles quand l'enseignant les leur signale. Les élèves sont confrontés à différents types de tâches discursives (apporter des informations pertinentes, prendre position, garantir l'intercompréhension) et ils sont amenés au cours de l'interaction à changer leur rôle discursif et à participer à la gestion de la répartition des tours de parole.

ii) Activités de négociation

L'extrait est marqué par un aspect typique de l'interaction scolaire. Il s'agit de l'imbrication de plusieurs espaces de négociation dans un seul espace interactionnel : au niveau de la structuration globale de l'interaction en tant qu'exercice, les possibilités de négociation sont limitées pour les élèves. L'interaction est caractérisée par le schéma IRE qui sert à l'enseignant à contrôler et à évaluer les connaissances des élèves. Dans l'extrait, la modalisation des énoncés évaluatifs de l'enseignant (« oui certainement », « peut-être ») donne à l'évaluation plutôt un air de commentaire et contribue ainsi à la focalisation sur le contenu. Dans le cadre de l'exercice, nous trouvons des séquences locales de correction qui se déroulent selon le schéma ECRR (erreur-correction-répétition-ratification). Au niveau du travail d'intercompréhension orienté vers le contenu, en revanche, des séquences locales de négociation initiées par les élèves sont possibles et effectivement réalisées.

Toutes les questions sont de vraies questions. Même les questions posées pour contrôler certaines formes langagières peuvent être interprétées comme des questions inspirées par un véritable intérêt de la part de l'enseignant (« que mangent mes élèves à la maison ? »). Les questions des élèves concernent surtout les contenus en jeu. L'élève s'intéresse probablement au mot « petit déjeuner » surtout parce qu'elle participera elle-même à un petit-déjeuner le lendemain matin et non pas tellement parce qu'elle ne connaît pas encore le mot. Les réponses d'élèves sont courtes, correspondent au cadrage discursif de l'exercice et témoignent en partie d'une prise de position personnelle.

Séquences et schémas de négociation

A côté des formes déjà citées, nous trouvons un type de séquence qui montre particulièrement bien comment l'objet de discours « salade sucrée » (représentant pour les élèves un nouvel objet de savoir) est construit et ratifié entre les interactants. Tout d'abord, l'enseignant sonde le savoir préexistant des élèves par une question fermée ; il ne dévoile pas tout de suite le secret du sucre dans la salade, mais précise sa question. Les élèves à leur tour réagissent de manière étonnée, voire sceptique. Aussi l'enseignant

illustre-t-il ses informations à l'aide d'un exemple concret. Un élève continue à exprimer ses doutes par rapport aux informations de l'enseignant (ou par rapport à sa propre compréhension) et ajoute une explication qui résoudrait son problème de compréhension. L'enseignant réagit à cette remarque, la réfute et explicite ses propres informations. L'élève n'est toujours pas convaincu et demande encore une fois une confirmation. L'enseignant souligne la validité de ses informations (corrigeant en même temps une erreur grammaticale de l'élève). Il est probable que la réalisation d'activités discursives aussi complexes en L2 favorise particulièrement bien le développement de la compétence de négociation.

Marques transcodiques

Dans l'extrait IV, les participants ne parlent que le français. La classe concernée avait en effet établi un contrat avec l'enseignant de français qui stipulait que chaque mot en allemand coûterait 5 centimes à l'élève qui le prononcerait. Dans les deux leçons, que nous avons pu observer dans cette classe, la règle a été strictement respectée et mieux encore : nous avons constaté que son maintien nécessitait des activités importantes de négociation en L2 entre les élèves, mettant en oeuvre des stratégies exo-bilingues qu'on observe rarement en classe par ailleurs.

Marques énonciatives

Dans cet extrait, l'enseignant et les élèves interagissent en tant qu'acteurs sociaux autonomes malgré les contraintes contextuelles fortes, imposées par l'espace social de l'exercice de grammaire. Ils prennent position par rapport à leur dire (modalisation), ils réfèrent à un univers extrascolaire commun (« faire une salade »), se définissent en tant que groupe (« nous ensemble »), dans un lieu précis (« ici », « à l'ouest de la Suisse »), en opposition aux « gens qui mettent du sucre dans leur salade, dans l'est de la Suisse », à un moment historique donné (« demain nous allons prendre un petit déjeuner »). Dans le travail d'intercompréhension concernant l'organisation du petit-déjeuner prévu pour le lendemain, c'est même un élève qui prend brièvement en charge la gestion de l'interaction. Les cadres situationnels de l'application et de la sollicitation sont transformés à travers l'interaction à des contextes qui ressemblent beaucoup plus à des situations de communication de type collaboration ou gestion de la vie de classe.

iii) Potentiels acquisitionnels

Dans le cadre d'un exercice de grammaire hautement contraignant quant à l'activité discursive des élèves, émerge, grâce à certaines formes d'interaction, un contexte qui permet aux élèves (et à l'enseignant) une activité de négociation relativement créative et indépendante et qui met en valeur les potentiels spécifiques des interactions en classe de langue. Ces formes d'interaction ont les caractéristiques suivantes : une focalisation sur le contenu plus que sur la forme, l'adaptation réciproque et respectueuse (« pardon ») des uns aux autres, une répartition non-prédéterminée des tours de parole, des enchaînements dialogiques complexes, des changements de rôle au cours de la conversation, l'introduction de savoirs inconnus, une structuration argumentative de la conversation.

Ainsi, dans cette leçon, peuvent être développées les capacités suivantes (à côté de l'automatisation de l'article partitif) : prendre position par rapport à une nouvelle information invraisemblable ; exprimer des doutes par rapport à ce qu'énonce une personne hiérarchiquement supérieure ; focaliser sur un problème d'intercompréhension ; poser une question de clarification.

6.3.5.2. Les potentiels acquisitionnels discursifs spécifiques dans les contextes d'interaction en milieu extra-scolaire

Nos résultats montrent que les contextes extrascolaires qui s'approchent des situations de communication prototypiques du travail en équipe créent des conditions particulièrement propices au développement des capacités discursives et notamment des capacités de négociation. Nous observons le travail en équipe surtout dans le cadre des binômes. Un binôme est une forme de collaboration basée sur un contrat de coopération et de soutien réciproque entre des paires (par rapport à leur niveau et statut social), par exemple entre un apprenti alémanique et un apprenti romand. Dans un binôme (ou tandem), les conditions contextuelles sont données pour que le LN adapte son comportement de manière précise aux besoins et aux possibilités du LNN et arrive ainsi particulièrement bien à contribuer à l'élaboration d'un format d'apprentissage. En outre, le caractère asymétrique qui caractérise par exemple la situation prototypique de l'introduction (dû au décalage social important entre le statut d'un apprenti et celui du contremaître ou responsable de formation) est neutralisé dans le travail en équipe. Par conséquent, le LNN s'expose davantage dans ses énoncés, exprime son propre point de vue ou s'oppose à celui du LN. L'environnement professionnel et les expériences partagées de l'échange représentent en plus un cadre commun de référence important qui permet le renvoi à des savoirs implicites et des présupposés partagés. Le fait que finalement les deux apprentis doivent réaliser ensemble une tâche complexe inconnue des deux mais qui nécessite les capacités spécifiques des deux, garantit un degré élevé de disponibilité à la coopération.

L'exemple suivant montre un cas spécialement intéressant d'un tel binôme.

Lors d'une journée de synthèse après un échange d'apprentis qui a duré 5 semaines, un apprenti alémanique (M) et un apprenti romand (G) réalisent ensemble une interview sur leurs expériences respectives. Dans une autre partie de la salle, un formateur (F) discute avec un autre groupe d'apprentis.

6.3.5.2.1. Quatrième Exemple : « Faire le point »

Extrait XXIII = Echanges I, 1 : 360-396

G: (rire) alors . . ah oui qu'est-ce que tu pensais des romands avant . t'as compris ou bien
M: oui oui moi je comprends (rire)
G: +attention hein* (en plaisantant)
M: moi je . moi je pensais . un peu . le romand les romands sont . ehm qu'est-ce que ça veut dire ehm
G: essaye de le dire en allemand
M: starkköpfig . stur . sont ehm . . x stur
G: (2s) x fermés ehm >

M: ehm .
G: non ça c'est les suisses-allemands il me semble
M: NON moi je moi je pense c'est. le romand sont . un peu ehm (fait un signe de perplexité)
G: ouaie x
M: qu'est-ce que ça veut dire. stur. ehm
G: x x
M: x x oui vraiment difficile . .non .pas tout droit .non pas. ehm ça.. le carré hein pas ça.. moi je pense. ils sont.. ehm
G: plus sérieux ou>
M: (10s-s'adressant à F) exgüsi chasch du mir schnell säge was stur uf französisch heisst)
F: was>
M: STUR uf französisch
F: stur>
M: ja
F: ehm.. entêté
G: ah
M: tu comprends> . maintenant
G: (2s) ent/
M: entêté
G: NOUS> (perplexe)
M: oui le romand . comme le romand quand . ils sont dans la suisse-allemand ils ils parlaient pas . allemand . ils veulent toujours parler français et quand nous sommes . à suisse romande et quand nous nous parler allemand tout le monde dit nous comprend pas comprend pas . tu comprends> ehm c'est ça. moi je pense c'est ça . et . . après le le stage c'est c'est pas la même chose
G: ah bon . +ouais alors* et puis ehm est-ce que tu as: utilisé des médias . des journaux. télévision ..si t'as regardé la télévision ou (...)

i) Description interprétative de l'extrait

L'extrait renvoie à un type de contrat interactionnel qui est caractérisé par une relation symétriquement asymétrique entre les interactants : l'apprenti alémanique, locuteur non natif du français, mais expert dans le domaine du savoir en jeu (en l'occurence ses propres expériences en Suisse romande), « explique » quelque chose à son interlocuteur francophone qui, lui, est expert par rapport au code utilisé dans l'interaction. Le locuteur natif aide son interlocuteur à construire son message tandis que celui-ci est davantage responsable de la pertinence des informations rapportées. Le déroulement de l'interaction est caractérisé par des activités de négociation, de sollicitation d'information complémentaire et de traces de stratégies exo-bilingues qui soulignent le caractère co-constructif du contexte. Les traces de l'activité argumentative et modalisatrice témoignent en outre d'un important travail au niveau de la figuration entre les interactants. Dans son activité discursive, l'apprenti alémanique construit pour le LN une « schématisation » (Grize 1990) dont un élément lui sert à élaborer un aspect de sa nouvelle identité, c'est-à-dire l'identité reconstruite à travers l'expérience de l'échange (« après l'échange c'est pas la même chose »).

Les tâches discursives

L'exécution de l'interview confronte l'apprenti suisse allemand à différentes tâches : il doit être capable d'utiliser les règles discursives d'une interview dans la L2. En même

temps, on lui demande de trouver des informations pertinentes pour le rapport final commun et d'exprimer par oral ses propres points de vue et d'apporter des explications, tout en gardant une certaine distance face à l'autre (représentant du groupe des Romands). Pour cela il doit exemplifier et commenter son point de vue sur les différences entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands. En plus s'y ajoutent les tâches discursives spécifiques dues au caractère exolingue de la situation de communication : assurer l'intercompréhension qui est continuellement mise en danger par l'introduction de nouvelles informations et un déficit de moyens langagiers pour un encodage non ambigu. La tension entre la volonté du LNN de rapporter ses expériences personnelles dans leur complexité, d'une part, et le manque de moyens grammaticaux adaptés d'autre part engendre des séquences de formulation dialogique extrêmement riches entre les deux apprentis. Grâce aux activités discursives et interactionnelles qu'elles mettent en oeuvre, ces séquences peuvent être considérées comme des moments clés pour le développement des capacités de négociation chez le LNN.

Objectif superordonné de communication et usage instrumental de la langue

La réalisation de l'interview est pour les apprentis un premier pas vers l'élaboration de leur rapport de synthèse sur le projet d'échange réalisé. Ils utilisent donc les moyens langagiers dans un objectif instrumental. A la source de la production du LNN se trouve l'intention de rapporter des informations qui soient fidèles à ses expériences personnelles. Pour construire une réponse adaptée à la question « dangereuse » du LN, il a recours à des informations provenant de sa mémoire personnelle. Les circonstances situationnelles le poussent à aborder ses tâches discursives sans craindre les stratégies de prise de risque et en utilisant toutes les ressources dont il dispose.

Coordination locale/ co-responsabilité

Bien que le LN mène l'interview et pose les questions, le LNN prend activement part à cette réalisation. Il met à profit la définition exo-bilingue de la situation par le LN pour se positionner en place haute dans la gestion de l'interaction. Dans la séquence latérale qu'il déclenche, il prend ainsi la responsabilité de l'activité de formulation dialogique (et ce dans une séquence dans laquelle le français est le code linguistique prioritaire) : il évalue les propositions de formulation du LN, qu'il réfute car elles correspondent trop peu à ce qu'il veut exprimer. Comme la recherche lexicale commune n'aboutit pas assez rapidement à un résultat satisfaisant, il applique une autre stratégie pour pouvoir réaliser son intention d'expression : il va chercher l'information désirée auprès du formateur bilingue. L'engagement discursif personnel du LNN se révèle aussi par le fait qu'il modalise ses énoncés, qu'il argumente et qu'il explique et relativise son attitude envers les Romands, plutôt négative avant l'échange.

ii) Activité de négociation

Malgré l'influence contraignante du schéma de l'interview qui détermine en partie le contrat de communication (par exemple par rapport à la distribution des rôles) et le déroulement de l'interaction, la pratique communicative dans l'extrait XXIII est marquée

par une importante activité de négociation : l'instance de gestion et de structuration, le choix du code linguistique prioritaire pour la communication, les tâches discursives à réaliser et même la signification des mots utilisés ne sont pas considérées par les interlocuteurs comme des valeurs données a priori au début de l'interaction, mais apparaissent comme des enjeux à renégocier au cours de l'interaction, notamment dans des activités de coordination locale à l'intérieur de séquences latérales.

Séquences et schémas de négociation

L'exemple montre que le LNN dispose de méthodes discursives qui lui permettent de parer aux obstacles de l'encodage avec l'aide du LN. Ces formes d'interaction ne contribuent pas seulement à l'intercompréhension, mais semblent également favoriser le développement des compétences linguistiques chez les apprenants. La recherche lexicale, la négociation de la signification des mots dans l'interaction etc. peuvent être considérés comme des procédés favorables à l'acquisition langagière, notamment quand elles aboutissent non seulement à la construction mais également à l'usage communicatif de l'entité lexicale construite sous la pression d'un but communicatif superordonné.

Questions/ Réponses

Dans le cadre d'une interview, un apprenti francophone désire apprendre à mieux connaître les attitudes et les expériences de l'apprenti alémanique au sujet des Suisses romands en général. Il aborde cette tâche au moyen de questions ouvertes et ciblées. Le LNN contribue, grâce à son activité discursive, à un déroulement qui lui permet de participer activement à l'interaction malgré le schéma contraignant d'une interview. Dans une première étape, il crée le matériel linguistique dont il a besoin pour répondre à la question au travers de différentes stratégies de communication. Ainsi il participe activement à la recherche lexicale et à la négociation du mot recherché et de sa signification précise. Après avoir obtenu le mot recherché grâce à un travail lexical exigeant, il construit une réponse qui suscite l'étonnement de la part de son interlocuteur et qui crée une situation de communication potentiellement conflictuelle. Le LNN complète par conséquent sa réponse à l'aide d'une explication détaillée, exige à deux reprises un signal d'intercompréhension de la part de son interlocuteur et conclut sa réponse par une prise de distance envers son ancienne attitude à l'aide d'un procédé modalisateur complexe (« une dénivellation » selon Grize).

Marques transcodiques

L'extrait montre bien quels rôles peuvent jouer les ressources bilingues pour la pratique communicative et pour l'apprentissage de L2 dans les interactions entre LN et LNN. D'une part, elles représentent un réservoir de moyens langagiers complémentaires, de l'autre, elles servent aux apprenants dans la construction active des contextes d'interaction. C'est-à-dire que l'usage local de la L1 permet à l'apprenant de participer aux activités langagières et sociales quand leur compétence limitée en L2 les condamnerait, dans un espace communicatif défini comme monolingue, à un comportement beaucoup plus passif. La dimension bilingue de la pratique communicative

a donc une influence importante sur la définition du contexte interactionnel, les relations et les rôles des interactants et sur la structuration de leur activité. Par conséquent, elle a également une influence sur les conditions d'acquisition de L2.

Marques énonciatives

L'engagement personnel de l'apprenti suisse allemand laisse des traces sur le plan discursif de l'interaction. Avec « Moi, je pensais », il signale l'ancrage temporel et personnel de son attitude négative envers les Romands en tant que représentants d'une mentalité « entêtée ». Il ne se contente pas seulement de distinguer entre un avant et un après l'échange, mais il essaie aussi d'expliquer au collègue suisse allemand pourquoi il avait cette opinion des Romands avant l'échange. Malgré des moyens grammaticaux limités, le LNN parvient à développer une « schématisation » discursive. L'ancrage énonciatif y joue un rôle déterminant pour le succès de l'argumentation mise sur pied. La mise en opposition entre « nous les Suisses allemands, quand nous sommes en Suisse romande » et « ils, les Romands quand ils sont en Suisse alémanique » sert de canevas de base à toute l'argumentation du LNN. Il utilise en outre des méthodes de reformulation et d'autres types d'activité polyphonique (Bakhtine 1929/ 1977 ; Ducrot 1984) afin de rendre sa schématisation encore plus persuasive. Toutes ces traces sont le témoin d'une activation importante de ressources discursives et interactionnelles chez le LNN.

iii) Potentiels acquisitionnels

Dans l'extrait, le LNN a la possibilité d'exercer et de développer une multitude de capacités discursives, notamment celles de donner des réponses détaillées, d'exprimer une opinion personnelle et de la relativiser, de réaliser une recherche lexicale en collaboration avec un LN, de réagir dans une situation potentiellement conflictuelle de manière adéquate face à un interlocuteur représentant d'un autre groupe linguistico-culturel, de construire une schématisation/ argumentation complexe avec un minimum de moyens grammaticaux.

Les conditions discursives et sociales du contexte étudié peuvent être considérées comme étant favorables à l'acquisition potentielle de ces capacités : nous constatons un usage instrumental de la langue, une importante activité de négociation à tous les niveaux de l'interaction, la co-responsabilité du LNN pour le déroulement de l'interaction.

Les conditions cognitives à leur tour apparaissent comme favorables à l'acquisition. En effet, les activités discursives témoignent d'une activation des ressources cognitives aux niveaux décisifs pour l'acquisition de nouveaux savoirs procéduraux (Friderici 1984 ; Ellis 1992 ; Stern 1994) : le niveau de l'intentionnalité (intentions et motivations communicatives) et le niveau des notions (processus cognitifs au niveau du traitement des savoirs encyclopédiques et des expériences personnelles). Le contexte étudié peut donc être considéré comme particulièrement favorable à l'acquisition des savoir-faire interactionnels.

6.3.6. Diagnostic des zones à problèmes dans les deux milieux

TABLEAU XIII : RESUME DES ZONES A PROBLEMES

Les zones à problèmes dans les pratiques communicatives en milieu scolaire	Les zones à problèmes dans les pratiques communicatives en milieu extra-scolaire
• Transfert de formes d'interaction répétitives, rigides et peu communicatives de contextes centrés sur la forme vers des contextes centrés sur l'activité communicative • Déficit de correspondance entre la définition explicite de la situation d'enseignement par l'enseignant et son activité discursive effective • Déficit de transparence et de marquage explicite du passage d'un type de contexte d'apprentissage à un autre (souvent en rapport avec un usage irréfléchi du manuel) • Déficit de négociation des contrats de communication et d'apprentissage entre les enseignants et les élèves/ entre les élèves eux-mêmes • Nombre trop élevé de formes d'interaction non participatives • Fréquence insuffisante de séquences dialogiques développées en L2 entre élèves et enseignants ; manque considérable d'occasions d'interaction et de contenus motivants • Intégration insuffisante de la dimension exolingue-bilingue dans la pratique communicative scolaire • Simplification trop importante des formes communicatives, des objets langagiers et discursifs dans l'enseignement; sous-estimation et sollicitation trop faible des élèves par rapport aux enjeux discursifs, sociaux et cognitifs • Limitation des pratiques d'intercompréhension et d'apprentissage sur un ensemble trop restreint de formes	• Déficit de formats d'apprentissage pour le développement des compétences langagières et socio-culturelles • Déficit de réciprocité dans l'interprétation des contextes de communication et de leurs règles par les différents acteurs des échanges d'apprentis • Surestimation et sollicitation trop élevée des apprentis par des tâches langagières, cognitives et sociales trop exigeantes

6.3.6.1. Zone à problème en milieu scolaire

D'habitude, les interruptions du déroulement de la leçon par les élèves sont interdites et sanctionnées par l'enseignant. La sollicitation de l'enseignant par un élève sous forme

d'une question pertinente au sujet de l'activité/ du thème en cours représente une exception importante à cette règle. L'enseignant est alors contraint d'interrompre (brièvement) le déroulement prévu pour répondre à l'élève. Les questions, sollicitations de clarification, demandes d'explication, etc. (que nous réunissons sous le terme de sollicitations d'élèves) peuvent ainsi être considérées comme déclencheur d'activités co-gérée de négociation entre élèves et enseignant. Les séquences qui suivent des sollicitations peuvent représenter par conséquent un potentiel pour l'activation et le développement des capacités discursives chez les élèves.

Or, l'exploitation de ce potentiel dépend des modalités interactionnelles choisies dans une séquence de sollicitation donnée. Nous distinguons entre deux types de sollicitations d'élèves dans nos données : les sollicitations auto-déclenchées et les sollicitations hétéro-déclenchées par l'enseignant. L'exemple d'une sollicitation hétéro-déclenchée mais « avortée » par l'enseignant nous permettra de mettre en relief quelques-uns des aspects problématiques généraux que nous avons pu repérer dans nos données scolaires.

6.3.6.1.1. Cinquième exemple : « Bon chaud »

Extrait SEC I, 6 : 8-42

P: alors . vas-y ... tu commences à lire s' il te plaît

-F: c' est /sympa/ il y a encore une coq dans cette/ cette ferme . ce matin il .. ce matin il ... me réveillait déjà à cinq heures . je suis/ . resté co/ encore un peu au lit . peu j' ai . rega/ regardé par la fenêtre . Willy était/ était déjà un au au trouveil à l/ . l' écurie .. il préparait les m/ machin/ machines à tr/ traire .. j' ai volu voir ça . je suis vite sortie du lit et je suis descendue . dehors il fai/ faisait bon choud comme on dit ici

P: oui . je crois . que vraiment K. tu n' as pas tout [compris]. est-ce que j' ai raison .. est-ce que tu as tout compris . K. ce que tu as lu maintenant

-F: [oui ça va]

P: comme ci comme ça hein . alors il faudrait reprendre . ce texte et puis poser des questions . si tu n' as vraiment pas compris . eh D. tu pourrais reprendre le même texte . doucement . et: les vous les autres vous posez des questions si vous +ne comprenez pas*

F: (reprend le texte)

P: oui cette dernière phrase dehors il faisait bon chaud ... alors jusque là .. S. tout est clair

F: oui

P: oui x

G: oui

P: et pour toi K. (rit) . oui

F: que veut dire eh l' écurie

P: l' écurie c' était d' abord le . le lieu où étaient les chevaux .. mais ici c' est aussi pour les vaches (3s) en allemand ce serait . Stall .. et M. . c' était a même chose . c' était la même question

G: aha näi bon chaud was isch das

P: comment

-G: bon chaud . que veut dire bon chaud

P: bon chaud> . bon

-G: +guet*

P: chaud

-G: häiss>

P: c' est x je crois .. c' est bon chaud . oui c' est . il fait chaud mais pas trop et x il ne fait/ fait pas froid il fait chaud ... continuons . R. . vas-y

i) Description interprétative de l'extrait

Pendant le travail avec le manuel en classe, le passage d'un texte est lu deux fois à haute voix. Le contrôle de compréhension du passage lu, activité typique de l'enseignement de L2, n'est pas réalisé au moyen de questions de l'enseignant. Les élèves eux-mêmes sont invités à formuler des questions de compréhension. L'enseignant crée ainsi un espace qui permet aux élèves de définir de manière autonome quels éléments du texte devraient être discutés et éventuellement expliqués. Cependant, l'enseignant signale d'emblée une restriction : les élèves ne devraient poser des questions qu'en cas de graves problèmes de compréhension (« si tu n'as vraiment pas compris »). Dans ce qui suit, nous montrerons comment la tension entre ce que l'enseignant dit (demande d'une activité autonome des élèves) et ce que l'enseignant fait discursivement crée des conditions peu favorables à l'autonomisation des élèves.

Tâches discursives

Cette tension apparaît déjà par rapport à la tâche discursive à laquelle les élèves sont confrontés : bien qu'il leur incombe de poser des questions, ils ne donnent principalement que des réponses. Le professeur ne renonce pas au droit de poser des questions à tout moment de l'interaction. La tâche discursive des élèves de participer à la gestion du déroulement de la leçon par des questions ciblées apparaît ainsi comme un faux-semblant. Malgré son appel à la participation autonome des élèves, l'enseignant ne crée pas les conditions nécessaires pour la réalisation de cette participation : ainsi il ne répond pas à la question posée par un élève, mais transforme la séquence interrogative en un exercice de vocabulaire où c'est encore lui qui évalue les réponses de l'élève. Les tâches complexes et difficiles pour l'élève de repérer lui-même dans ses propres connaissances des lacunes et des « règles critiques », de formuler à partir de ce repérage des questions et de participer à travers la verbalisation de ces questions à l'interaction en classe sont réduites de cette manière à une activité purement réactive qui exclut d'emblée toute activité de négociation.

Buts communicatifs superordonnés/ usage instrumental de la langue

A première vue, l'interaction étudiée vise un but communicatif important : échanger des informations sur un texte lu afin d'améliorer sa compréhension (du contenu) grâce à un travail d'explication et de négociation. Le succès d'une telle activité dépend en grande partie de l'engagement des élèves. Or la relecture du même passage et la pression massive de l'enseignant sur les élèves pour qu'ils posent des questions, révèlent que l'action de l'enseignant vise moins la compréhension des contenus du texte ou le développement du récit que le contrôle des formes langagières. La négociation des significations des mots du texte témoigne aussi de la focalisation sur l'aspect formel. Ainsi, l'enseignant refuse spontanément la question formulée en L1 et demande une reformulation en L2. La formule utilisée par l'élève en L2 (« que veut dire… ? ») peut

être considérée comme une forme figée et apprise par toute la classe pour produire un type d'énoncé souhaité par l'enseignant. En résumé, on peut dire que les sollicitations réalisées correspondent plus à un exercice formel qu'à une véritable clarification et négociation des savoirs en jeu à partir des besoins et intérêts des élèves.

Coordination locale/ co-responsabilité

La demande de l'enseignant de poser des questions et de participer activement au travail d'intercompréhension peut être considéré comme un appel à la construction d'un contexte négociable et coordonnable au niveau local. L'analyse montre que le comportement discursif de l'enseignant ne favorise pas cette option.

La participation des élèves se limite à l'activité de poser des questions dans le cadre d'un schéma interactionnel clairement structuré et géré par l'enseignant. La co-responsabilité proposée n'est en vérité que très limitée. C'est l'enseignant qui gère la répartition des prises et des tours de paroles, c'est lui qui interrompt les élèves, détermine le code linguistique à utiliser. Il pose des questions à la place des élèves ou oblige les élèves à poser des questions eux-mêmes. Dans ces conditions discursives, les élèves développent un comportement clairement réactif. Ils ne donnent que des réponses ponctuelles et ne posent que des questions-« formules ».

Nous ne trouvons pas d'enchaînements dialogiques gérés par les élèves sous formes de demandes de clarification. Les élèves se limitent à une participation ponctuelle et minimale à l'interaction. Leurs activités discursives se limitent à la production de questions standardisées dans le cadre d'un schéma dialogique géré par l'enseignant. Nous ne trouvons ni de traces de modalisation, ni de traces d'argumentation de leur part.

ii) Activités de négociation

La demande explicite de l'enseignant de poser des questions pourrait ouvrir un espace favorable à la négociation et à la coopération. Sous l'influence de la pratique communicative observée, ces possibilités se réduisent cependant rapidement. Ce sont en fait les questions de l'enseignant qui peuvent être considérées comme facteur dominant pour l'organisation de l'interaction (même dans les séquences où il est censé donner des réponses).

Schémas et séquences de négociation

Le cours de la négociation est planifié et dirigé de manière globale par le professeur. Sa forme est complexe : P demande à E de poser des questions -> pas de réaction immédiate de E -> P amène E à poser des questions à l'aide d'une question-piège -> E pose une question en L1 -> P force E par une fausse question à reformuler sa question en L2 -> E reformule sa question -> P « répond » par une contre-question soumettant l'élève à un test de contrôle de vocabulaire -> E répond -> P introduit une courte explication (= sa réponse à la question de E) et passe sans ratification de la réponse de l'élève à la lecture du prochain paragraphe du texte.

Ce schéma peut être considéré comme une variante scolaire d'une forme de communication fréquente en communication exolingue et qui peut être décrite comme

« séquence d'explication » (Gülich 1991 ; De Gaulmyn 1991 ; Lüdi 1991a ; Krafft & Dausendschön-Gay 1994) : un LNN a un problème de compréhension et signale sa lacune à un LN -> le LN aide le LNN pour que celui-ci puisse comprendre la signification du mot inconnu (à l'aide d'une traduction, d'une explication, d'une paraphrase, etc.) -> le LNN ratifie l'explication et la discussion peut continuer. La complexification de cette forme simple en milieu scolaire témoigne du mode d'instruction qui marque l'interaction analysée de manière significative. Ce mode est directement influencé par la définition sociale de l'institution scolaire et de ses représentants. Il témoigne de la représentation archétypique de l'enseignant qui doit enseigner « toujours le plus possible » aux élèves. L'exemple montre que ce type d'acharnement éducatif peut être, sous certaines conditions et par rapport à certains objectifs éducatifs, d'un effet plutôt contre-productif.

Questions/ Réponses

Le déclenchement des questions d'élèves par l'enseignant apparait déjà comme problématique : au lieu de leur laisser le temps de formuler eux-mêmes des questions après la deuxième lecture, il leur pose une sorte de « question-piège » (« tout est clair ? »). Si les élèves répondent par non, ils sont contraints de poser des questions de compréhension ; s'ils répondent par oui, ils risquent d'être soumis à un contrôle de compréhension. Ce système de contraintes ne semble pas favoriser la disposition des élèves à développer des questions individuelles pertinentes par rapport à leurs propres besoins et intérêts. Les questions contraignantes et les « questions-pièges » contribuent plutôt au renforcement de l'asymétrie sociale et discursive entre élèves et enseignants, au lieu de pousser les élèves à développer une attitude favorable à l'introspection et au repérage de leurs propres lacunes.

L'influence du mode instructif sur les activités de négociation apparait également dans le travail d'intercompréhension entre élèves et enseignant dans la manière dont l'enseignant répond à la question de l'élève. Alors qu'en communication exolingue le LN sollicité aide d'habitude le LNN le plus vite possible dans son problème lexical, l'enseignant profite de l'occasion pour faire « de l'école », en demandant à l'élève en difficulté lexicale chaque mot de la locution idiomatique, sans faire attention au fait que la signification de la locution dépasse la somme des significations des mots isolés (ce que l'élève avait probablement ressenti). L'intégration du micro-contexte d'un test de vocabulaire dans le cadre d'une séquence interrogative par questions/ réponses est réalisée au moyen d'un type spécifique de reformulation: le marquage du segment problématique par dislocation à gauche et ajout d'une formule interrogative, l'enseignant répète la question, marque un court silence, répète encore une fois les divers lexèmes du segment en y ajoutant une intonation montante. L'élève décode la demande de l'enseignant sans difficulté et traduit les deux lexèmes français en suisse-allemand. L'enseignant ne ratifie pas la réponse de l'élève, mais ajoute seulement désormais une sorte d'explication synthétique et passe après un court silence la parole à un autre élève.

Marques transcodiques

La forme du « ping-pong transcodique » que nous venons de discuter met en relief un autre aspect problématique de la pratique communicative dans l'extrait étudié : l'usage de la L1. Plusieurs règles d'usage semblent coexister. D'une part, l'enseignant lui-même utilise ponctuellement la L1 pour clarifier des mots inconnus. Il propose également aux élèves d'utiliser la traduction pour contrôler leurs connaissances lexicales. D'autre part, l'enseignant parle exclusivement en L2 et refuse des énoncés en L1 comme étant incompréhensibles. Les modalités discursives observées témoignent, une fois de plus, d'une certaine contradiction dans la construction du contexte. Certes, les interactions dans cette classe de français sont réalisées dans un espace défini comme potentiellement bilingue ; cependant, les énoncés des élèves faits spontanément en L1 (donc sans la demande explicite de la part de l'enseignant) sont refusés par l'enseignant sous l'influence du mode de l'instruction (et de ses présupposés concernant l'usage de la L1 en classe de L2). L'usage de L1 centré sur l'enseignant ne favorise probablement pas le développement d'un usage fonctionnel du bilinguisme chez les élèves.

Marques énonciatives

L'absence d'activités argumentatives et modalisatrices dans les énoncés des élèves signalent que les élèves se positionnent peu comme des acteurs sociaux dans l'extrait analysé. Sous l'angle du mode instructif dominant, la modalisation dans les énoncés de l'enseignant apparaît comme ambiguë : la position superordonnée qu'il se donne à travers son activité de structuration et de gestion de l'interaction n'est pas du tout confirmée et justifiée par l'attitude qu'il exprime par rapport à son propre savoir. Or, l'asymétrie constitutive entre l'expert et l'apprenant dans le mode instructif se légitime avant tout par la différence des savoirs. La relativisation de cette dominance représente alors une réelle mise en cause des prémisses du mode d'interaction employé.

iii) Potentiels acquisitionnels

La pratique langagière de la situation de sollicitation étudiée apparaît comme peu favorable à l'activation et au développement des capacités discursives chez les élèves.

Les élèves exercent l'usage des procédés de sollicitation et d'échange d'information exclusivement à l'aide de formules figées de questions. Les formes utilisées restent purement réactives et ne leur permettent pas de construire des séquences de sollicitation de manière active et créative.

iv) Aspects problématiques

L'analyse de l'extrait nous permet de définir deux autres aspects problématiques dans l'enseignement du français L2. Un premier aspect concerne le décalage possible entre ce qu'un enseignant propose explicitement aux élèves comme situation de communication (« vous avez le droit de poser de questions ») et ce qui est construit concrètement dans l'interaction.

Le deuxième aspect problèmatique concerne la combinaison de différents types de contextes avec des micro-contrats souvent contradictoires, sans que cette combinaison soit suffisamment balisée pour les élèves. Ce mélange aboutit alors à un manque de transparence pour les élèves quant aux règles communicatives à respecter, aux attentes réciproques et aux objectifs de l'interaction. Dans ces conditions, le développement de formats d'apprentissage est impossible. Il est probable qu'il y ait un lien direct entre ces deux aspects problématiques repérés et les phénomènes de passivité et de manque de motivation chez les élèves cités à plusieurs reprises par les enseignants.

6.3.6.2. Zone à problème en milieu extrascolaire

Dans les situations de communication extra-scolaires que nous avons appelées bavardage, deux types d'interaction peuvent être distingués :

- Premièrement, les contextes dans lesquels les LN s'adaptent aux possibilités et aux besoins des LNN et les aident à participer activement au déroulement de l'interaction. Les LNN profitent de ce soutien et tentent de contribuer le plus possible à la conversation. Lors de problèmes d'intercompréhension, toutes les ressources et stratégies exo-bilingues sont exploitées et les bifocalisations sont fréquentes. Au niveau des modalités interactionnelles, nous constatons que ce type du bavardage est très proche du pôle de la co-construction.
- Deuxièmement, nous observons des contextes au cours desquels les LNN participent de moins en moins activement à l'interaction verbale avec leurs collègues romands. Ce type de bavardage se trouve surtout dans des situations polyadiques de communication. Ses modalités discursives mènent à l'isolement des apprentis alémaniques de leur entourage romand et elles représentent par conséquent une perte importante de potentiels acquisitionnels langagiers en milieu professionnel, d'autant plus que l'attitude passiviste développée lors des situations de bavardage peut avoir une influence négative sur le comportement communicatif des apprentis alémaniques en général.

Le but d'une préparation efficace des apprentis pour la participation à un stage professionnel en région francophone devrait donc être de les équiper mieux pour ce type de situations.

Dans le dernier exemple présenté, nous étudierons plus en détail comment un apprenti alémanique (G) qui « bavarde » avec une formatrice (f) et un animateur du projet (G1) est exclu/ s'auto-exclut de plus en plus de la participation active à l'interaction bien qu'il ait lui-même introduit le thème de la conversation.

6.3.6.3. Sixième exemple : « Repas de midi 1 »

Extrait XXV : Echanges, III-3a : 1-55

G: samedi ehm je vais à Bâle

G1: x pour un concert ou >

G: ehm x Herbstmesse...
G1: ah oui (rires) ah oui ça commence ce week-end c'est le premier jour samedi
G: oui..
G1: c'est bien. moi je serais pas là c'est dommage. c'est c'est/ tu connais>. tu es déjà allé>
G: oui ...
G1: c'est super
G: mhm (pause 5 secondes)
G1: vous connaissez aussi la foire de Bâle la foire d'automne>
F: non
G1: c'est super c'est vraiment dans la vieille ville . bon ça fait un peu ehm d'un côté un peu manège puis il y a vraiment aussi la foire avec des choses à acheter des stands des spécialités puis en même temps une ambiance très bon enfant dans la vieille ville
F: mhm moi j'ai une amie qui a passé pas mal de temps à Bâle justement et elle dit que c'est une ville qui a une ambiance très: . c'est très sympathique comme ville c'est pas grand et froid et/
G1: non il y a quelque chose de x
F: c'est un petit peu plus ehm mais bon ehm moi j'ai jamais été x x
G1: tu trouves ça aussi tu aimes bien Bâle>
G: oui ...
G1: surtout par rapport à Zürich je trouve que c'est très différent comme atmosphère
G: oui (pause 4 secondes)
F: oui Zürich justement elle habite là maintenant puis j'ai été la voir puis Zürich ça donne vraiment aussi cette impression de grande ville très ehm impersonnelle . . mais c'est encore bon on entend beaucoup parler de ces problèmes de la drogue et x tout puis maintenant quand ils sont tous tous mis à la porte ils ehm x ceux qui viennent d'ici ils sont revenus ici maintenant il y en a pleln qui sont en centre ville à la gare et puis place de x alors moi j'ai x pas tellement me promener le soir tout seul en ville maintenant donc on sent les changements par contre quand j'ai été la voir à à Zürich on a été dans la vieille ville c'était dix heures du soir mais c'était vraiment tout le monde était en train de flâner il y avait des gens qui faisaient des petits x dans la rue c'était mais je veux dire c'est à Genève x/
G1: ça correspond pas du tout au cliché x
F: non non puis alors je veux dire à Genève ça se/ jamais comme ça ah surtout c'était un soir où il faisait pas très chaud froid noir x x
G1: je trouve aussi qu'à (hésite) si je compare maintenant Genève et Bâle c'est vrai que la vie à l'extérieur. au bord du Rhin . puis il y a beaucoup d'endroits . où c'est pas très. forcément très cher mais c'est assez ehm on peut y aller. il y a des concerts et ehm/
F: /mhm il y a plus de choses qui se passent quoi .un peu plus décontracté

i) Description interprétative de l'extrait

Lors d'un déjeuner dans la cantine de l'entreprise romande, l'apprenti alémanique (G) parle avec une formatrice (F) et un animateur du projet (G1) à propos des semaines qui suivront son stage en Suisse romande. Il introduit le thème en faisant une allusion à ses projets pour la fin de la semaine après son départ. L'animateur accepte le thème proposé en demandant à l'apprenti des informations plus précises. Celui-ci ne donne qu'une réponse minimale au moyen d'une « formulation transcodique » (Lüdi 1991a) sans vraiment élargir les informations sur le domaine thématique choisi (la foire d'automne bâloise). La réaction affirmative de l'animateur montre à l'apprenti d'une part que des stratégies exo-bilingues sont admises et fonctionnelles dans la conversation en construction et d'autre part que le thème abordé présente de l'intérêt aux yeux de ses

interlocuteurs. L'animateur s'interrompt pour laisser la place à l'apprenti afin qu'il puisse approfondir le thème qu'il vient d'introduire. Mais de nouveau celui-ci se limite à une réponse minimale et laisse le terrain de la conversation à ses deux interlocuteurs. L'animateur continue à exploiter le thème introduit par l'apprenti, mais il se dirige désormais vers la troisième personne à table, la formatrice, avec qui il arrive à développer une conversation plus équilibrée. L'apprenti se contente d'écouter parler ses deux interlocuteurs. Il reprend brièvement la parole seulement quand ils lui adressent explicitement la parole en lui posant une question.

Dans une conversation polyadique qui se déroule en dehors d'un schéma de structuration préétablie (par exemple lors d'une table ronde gérée par un animateur), chaque interlocuteur est censé coopérer dans le cadre d'une constellation continuellement changeante de facteurs contextuels. La participation active à une telle interaction en situation exolingue nécessite une grande flexibilité communicationnelle et la disponibilité à prendre des risques, c'est-à-dire à s'exposer devant les autres afin de garantir l'intercompréhension entre les interlocuteurs. Les participants alloglottes à un bavardage ont particulièrement intérêt à savoir négocier des problèmes d'intercompréhension et à se faire aider par leurs interlocuteurs natifs.

Bien que l'apprenti signale au début de l'exemple sa volonté de participer activement au bavardage, il semble avoir de grandes difficultés pour activer par la suite les savoir-faire interactionnels et discursifs nécessaires pour le faire. Le changement au niveau des modalités discursives de sa participation (qui sont le résultat de ces difficultés) mène à son isolement dans la suite de la conversation.

ii) Aspects problématiques

L'analyse de plusieurs exemples comparables à celui que nous venons de voir nous a permis de faire deux constats plus généraux :

- A côté des déficits de capacités interactionnels chez les apprentis alémaniques, le manque de réciprocité dans l'interprétation des situations de communication et de leurs contrats respectifs de communication apparait comme le plus grand obstacle pour une exploitation maximale des potentiels acquisitionnels que représente la pratique des échanges.
- L'isolement des apprentis alémaniques dans l'environnement professionnel tient également au fait que les règles du comportement communicatif dans ce nouvel espace éducatif ne sont qu'en partie précodées. Cela signifie que les acteurs d'un projet d'échange (apprentis, responsables de formation, collègues de travail) agissent dans un espace en partie indéterminé quant à l'interprétation des contrats communicatifs adéquats à utiliser. Tandis que des acteurs sociaux munis d'un bon bagage de capacités communicatives et discursives peuvent profiter d'une telle liberté interactionnelle et créer des conditions favorables à leurs besoins, d'autres ne réussissent pas à « se débrouiller » tout seuls. Les LN de leur côté vivent l'autre face du problème : confrontés pour la première fois à ce type de situation,

ils « laissent faire » les apprentis alémaniques, ne veulent pas les « embêter » et attendent un signal de demande d'aide ou d'explication – qui ne vient pas. Et ainsi la communication ne s'installe pas faute de savoir-communiquer.

Les meilleures conditions pour l'apprentissage langagier dans le cadre des échanges d'apprentis sont données dans des situations de communication où quelqu'un s'occupe de manière intensive de l'apprenti. Cet accompagnement nécessite la négociation d'un contrat de tutorat parmi les participants du stage. Cette négociation rend plus transparents les rôles, les attentes, les droits et les devoirs réciproques des participants. C'est dans ce type de cadrage contextuel que nous observons des espaces interactionnels dans lesquels les apprentis sont amenés à s'approcher de leurs zones proximales de développement respectives pour aller plus loin dans leur apprentissage langagier (mais également culturel, social et professionnel).

6.4. Conclusion

Pour des raisons de clarté, nous résumerons brièvement les principaux résultats de notre recherche en mettant l'accent sur les aspects pertinents pour la valorisation avant de les discuter en 6.6.3.

6.4.1. Résultats de l'analyse des interactions

6.4.1.1. Constats généraux

- Les formes de communication et d'apprentissage en classe de FL2 et pendant un échange peuvent, à l'aune de l'objectif de l'appropriation d'une compétence de communication, être considérées comme complémentaires.
- Classe de langue et échange représentent des ensembles de contextes de communication et d'apprentissage variés, en grande partie différents, qui permettent le développement de savoir, savoir-faire et savoir-être en partie spécifiques.
- Les contextes de communication et d'apprentissage sont, dans le cadre de types de situations, construits dans l'interaction. Cela signifie que la seule appartenance d'un contexte à un milieu ne détermine pas d'emblée les formes de communication/ d'apprentissage qu'on y observe : quasiment toutes les formes de communication et d'apprentissage sont observables dans les deux milieux, seules leur fréquence et les modalités de leur réalisation sont différentes.

6.4.1.2 Déficits repérés

- Les potentiels acquisitionnels de la classe de langue concernant les capacités discursives et interactionnelles ne sont souvent pas exploités en raison de

l'utilisation de schémas d'interaction trop répétitifs, rigides et prévisibles qui ne confrontent pas les élèves à des tâches communicatives suffisamment complexes et variées. Au niveau des tâches communicatives et fonctionnelles, les élèves sont donc souvent sous-estimés et sous-sollicités.

- Les potentiels acquisitionnels de l'échange ne sont souvent pas exploités faute de cadrages communicatifs et didactiques suffisamment riches pour le développement de formats d'apprentissage entre le participant germanophone et son entourage francophone.
- Comme déficit langagier primordial dans la pratique communicative avec les francophones, apparaît le manque de capacité d'adaptation à l'autre, de prise d'initiative et de flexibilité conversationnelle dans des situations de communication informelle et polyadique (avec plusieurs interlocuteurs).
- Les conceptions des enseignants sur la communication et le langage apparaissent, dans beaucoup de cas, comme trop peu fonctionnelles, trop peu discursives et trop peu interactionnelles pour garantir la réalisation des objectifs d'un enseignement communicatif. Les problèmes se posent de manière particulièrement claire au niveau de l'évaluation de l'oral, de la diversité des contextes de communication, dans les formes de correction et dans l'usage de la L1 dans l'enseignement.
- Nous observons une conception peu fonctionnelle de la langue chez les élèves, qui ne favorise ni l'apprentissage au niveau discursif et interactionnel, ni le développement de stratégies d'apprentissage.

6.4.2 Résultats de l'analyse des représentations

6.4.2.1. Constats généraux

- Une grande majorité des élèves alémaniques interrogés exprime une attitude positive à l'égard de la langue française (considérée comme belle et utile) et à l'égard de son enseignement communicatif. Il existe en effet un consensus assez large entre élèves et enseignants par rapport aux méthodes et objectifs communicatifs de cet enseignement.
- Une très grande majorité des élèves alémaniques interrogés exprime une attitude positive envers la pratique des échanges et aimerait y participer.
- Un groupe considérable des élèves a des contacts réguliers avec le français en dehors de la classe de langue.

6.4.2.2. Déficits repérés

- Une grande partie des élèves exprime un manque de confiance dans ses propres compétences en L2, particulièrement en ce qui concerne son usage (futur) en milieu professionnel.
- Nos résultats révèlent un manque de transparence des règles, objectifs et valeurs qui gouvernent l'enseignement du français. Les représentations des élèves et des enseignants divergent de manière significative sur des points importants,

notamment celui de l'évaluation : le poids respectif donné à l'évaluation de l'oral pour l'évaluation de fin d'année diverge sensiblement entre enseignants et élèves.

- Les innovations didactiques dans l'enseignement des langues secondes telles qu'échanges et stages en région de L2 dépassent souvent les capacités et les compétences des infrastructures éducatives existantes.
- Une grande partie des enseignants souhaite un service de soutien et d'accompagnement dans la réalisation des formes innovatrices dans l'enseignement de L2 qui les obligent à assurer de nouvelles fonctions dans leur travail.

6.4.3. Discussion des résultats par rapport aux objectifs et par rapport au cadre théorique et méthodologique choisi

Sur le plan de l'enquête, notre objectif principal a été de démontrer la complémentarité des différents espaces d'apprentissage sur une trajectoire de formation choisie.

Résumons les étapes de notre démarche d'analyse : dans un premier temps, nous avons repéré et défini pour chaque milieu des situations prototypiques de communication à partir de l'étude générale de toutes nos données d'observation/ d'enregistrement. Ensuite nous avons analysé pour chaque type défini plusieurs exemples d'interaction considérés comme particulièrement pertinents quant à l'analyse des activités discursives telles que nous les avions définies antérieurement.

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre IV, nous n'avons pas cherché à faire une analyse exhaustive d'un seul type de situation de communication, les connaissances disponibles au sujet des terrains étudiés étant trop peu nombreuses au début de l'étude. Il s'agissait donc bien plus d'une démarche d'exploration et de comparaison générale d'espaces de communication et d'apprentissage peu étudiés jusqu'à présent par la recherche.

Confronté à une multitude de types de situations et à une grande hétérogénéité des données, nous avons choisi une approche d'analyse exclusivement qualitative et interprétative pour l'analyse des interactions choisies.

D'un côté, cette approche nous a permis de décrire en détail un nombre restreint de contextes de communication et d'apprentissage particulièrement saillants par rapport à notre objet d'étude privilégié, à savoir la mise en oeuvre/ construction des savoir-faire interactionnels en communication exolingue. Elle a pu être utilisée également pour évaluer les potentiels acquisitionnels des contextes analysés grâce à l'articulation de nos constats d'observation avec les théories acquisitionnistes existantes.

D'un autre côté, l'approche qualitative a fixé certaines limites à notre démarche. Notamment au niveau de la généralisation de nos résultats qui restent encore très ponctuels quant à la multitude de contextes d'apprentissage imaginables en milieu scolaire et professionnel. Par ailleurs nos résultats ne permettent pas de conclusions ni sur l'aspect longitudinal de l'apprentissage ni sur des questions d'ordre plus psycholinguistique.

Nos résultats permettent également un constat quant à l'objet d'étude choisi.

Les « activités de négociation » se sont avérées pertinentes en tant qu'élément *pars pro toto* pour l'analyse des pratiques discursives et interactionnelles dans les différentes situations de communication des deux milieux étudiés. L'analyse de ces microcosmes communicatifs permet en effet de tirer des conclusions plus générales par rapport aux pratiques sociales et discursives de leurs environnements situationnels.

Parallèlement, les activités de négociation jouent à leur tour un rôle important pour la construction des contextes d'interaction. Elles représentent des lieux privilégiés de pratiques de communication et de contextualisation entre les interlocuteurs et peuvent être interprétées en tant qu'indicateurs pour l'évaluation des potentiels acquisitionnels d'une situation de communication donnée. L'analyse des séquences de négociation nous permet d'ailleurs non seulement la description et l'évaluation des pratiques discursives des élèves, mais elle nous renseigne également sur les activités langagières des enseignants, auxquelles le comportement des élèves est intrinsèquement relié dans la dynamique de l'interaction. L'analyse des activités de négociation fournit non seulement des informations au sujet des conditions acquisitionnelles que les enseignants créent pour les élèves à travers leurs pratiques langagières, mais également sur la manière dont les élèves profitent de ces conditions. Il est ainsi possible d'évaluer le rôle que l'activité socio-discursive joue dans une interaction donnée pour l'activité d'apprentissage des élèves.

Ajoutons finalement deux constats théoriques et méthodologiques plus généraux : un premier constat concerne l'absence d'une conscience développée chez les acteurs quant aux dimensions discursives et interactionnelles de la communication, un deuxième constat concerne l'enjeu général de nos résultats quant à la communication en classe :

- Dans nos entretiens et observations, nous avons constaté une prédominance de conceptions behavioristes chez les acteurs du système éducatif. Une conception plus interactionniste et constructiviste de la communication et de l'apprentissage n'est pas encore « entrée dans les mœurs ».
- Les résultats montrent que *l'habitus* scolaire, analysé par Pierre Bourdieu, existe chez les élèves autant que chez les enseignants : un changement au niveau des situations d'apprentissage ne pourrait donc pas suffire pour faire émerger d'autres formes d'apprentissage. Il faudrait des changements aux niveaux plus « macro » (cadre institutionnel) et surtout plus « micro » (les contextes d'apprentissage impliquant les représentations, les activités, les tâches et droits et le comportement des acteurs) et ce à travers tout l'enseignement d'un système éducatif concerné.

6.4.4. Quelle valorisation des résultats ?

Nos résultats permettent une description plus précise des formes de communication et d'apprentissage dans les divers lieux réels de leur réalisation. Aussi serviront-ils à une optimisation des pratiques didactiques dans ces contextes, notamment grâce aux critères et techniques d'observation et d'interprétation des formes d'interaction entre apprenants

et entourage francophone (scolaire ou extrascolaire) qui peuvent être réutilisés par des formateurs d'enseignants ou les enseignants eux-mêmes dans le cadre d'une pratique didactique plus réflexive. La présentation d'une démarche de valorisation des résultats se situe résolument entre la pratique éducative et les procédés de recherche appliquée et sera au centre du dernier chapitre, représentant ainsi l'élément transitoire entre une étude achevée et un nouveau cycle d'analyse des interactions à entreprendre.

CHAPITRE VII

Stratégies d'optimisation et projets de valorisation : éléments pour une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement/ de l'apprentissage de L2

CHAPITRE VII

Stratégies d'optimisation et projets de valorisation : éléments pour une pratique réflexive dans le domaine de l'enseignement/ de l'apprentissage de L2

7.0. Introduction

Dans ce chapitre final, nous reprendrons la discussion commencée au quatrième chapitre et qui est au centre de notre intérêt, à savoir la relation entre la pratique éducative, la recherche et la valorisation des résultats de recherche. Dans quelle mesure la réalisation de notre projet de recherche nous a-t-elle permis de différencier ces relations ? Quels sont les principes de collaboration développés entre praticiens et chercheurs (et qui influencent désormais la valorisation de nos résultats) ? En effet, nous considérons comme un résultat majeur de notre travail la mise sur pied d'un espace de coopération entre pratique et recherche, comportant quatre dimensions complémentaires : la formation–recherche, la pratique réflexive, la recherche-innovation et la recherche-action. Dans ce cadre nous présenterons les différentes stratégies d'optimisation élaborées à partir des zones à problèmes repérées grâce à nos analyses. La valorisation, c'est-à-dire l'interprétation et l'application de certains de nos résultats en vue d'une optimisation de la pratique a été, dès le début de notre recherche, considérée non pas comme une phase postérieure à notre démarche, mais comme un élément central de notre réflexion méthodologique. La plus grande partie du chapitre concernera par conséquent la présentation d'une démarche de pratique réflexive en classe de langue étrangère, véritable résultat méthodologique de notre recherche, qui peut être appliqué dans le domaine central de la valorisation de nos résultats, à savoir la formation des enseignants.

7.1. Résultats de recherche et perspectives de valorisation

Nous avons observé, décrit et expliqué diverses formes de communication et d'apprentissage dans les milieux d'apprentissage du français L2 par des germanophones. Nous avons également analysé les représentations des différents types d'acteurs dans ce domaine. Ainsi, nous avons repéré d'importants potentiels acquisitionnels dans les deux milieux étudiés et dans leur articulation. Nous avons défini cette articulation autour du terme de *complémentarité*. Parallèlement, l'application de la notion de complémentarité entre apprentissages scolaires et extrascolaires a contribué au repérage d'un ensemble de zones à problèmes et d'obstacles à l'acquisition potentielle. Les zones à problèmes concernent d'une part les situations d'apprentissage dans les deux milieux respectifs et d'autre part le manque d'articulation entre les différentes situations dans les deux milieux.

7.2. Zones à problèmes et stratégies d'optimisation

Dans le tableau suivant, les zones à problèmes et les déficits repérés (quant aux potentiels acquisitionnels existants) sont orientés vers des stratégies d'optimisation possibles (définies en collaboration avec les acteurs concernés).

TABLEAU XIV : ZONES A PROBLEMES ET STRATEGIES D'OPTIMISATION

Zones à problèmes et déficits	Stratégies d'optimisation
Au niveau des élèves/ des apprentis : • Le manque d'assurance dans les compétences en L2 • Une conception peu fonctionnelle du langage • Un manque de transparence des valeurs, règles, normes qui influencent l'interaction en classe • Peu de contacts avec la vie quotidienne francophone	• Un contact régulier avec des francophones ; l'enseignement immersif • Un enseignement de langue (L1 et L2) incluant des aspects discursifs et interactionnels du langage • Le développement d'une pédagogie du contrat, une activité méta-communicative régulière • Une articulation plus importante entre l'enseignement en classe et le monde francophone
Au niveau des enseignants et des formateurs et des responsables pour les échanges : • Une pratique communicative trop rigide et mécaniste dans des schémas répétitifs d'interaction	• La sensibilisation aux dimensions discursives et interactionnelles de la communication (en L1 et L2)

• Trop peu de diversité contextuelle dans les situations d'enseignement • Un manque de transparence des valeurs, règles, normes qui influencent l'interaction en classe • Une conception peu fonctionnelle et interactionnelle du langage • Des formes d'évaluation peu adaptées aux capacités discursives • L'absence d'articulation entre apprentissages scolaires et extrascolaires • Le manque de contacts avec la vie quotidienne francophone	• La sensibilisation aux enjeux socio-cognitifs de l'acquisition de L2 (« contextes d'apprentissage ») • La création d'espaces aptes à une pratique plus réflexive dans l'enseignement de L2 en général et dans les échanges • Le développement d'une véritable culture de l'évaluation de l'oral • Le soutien pratique et l'accompagnement scientifique des enseignants/ des formateurs dans la réalisation de projets d'innovation didactique • Un programme de stages en région de L2 adapté aux besoins des enseignants • La création de centres d'orientation pour la mise en relation des écoles avec des représentants de la culture et de la L2
Au niveau des institutions : • Le manque de soutien et d'information locale des enseignants • Le manque d'articulation entre les milieux scolaires et extrascolaires • L'absence de stages de culture/ langue/ didactique adaptés aux besoins des enseignants	• La création de fonctions spécifiques dans les institutions • Le développement de curricula et de plans d'études intégrant des phases scolaires et extrascolaires d'apprentissage • Un programme de stages en région de L2 adapté aux besoins des enseignants • La création de centres d'orientation pour la mise en relation des écoles avec des représentants de la langue/ culture2 • L'information et la sensibilisation d'un public plus large au sujet du plurilinguisme
Au niveau de la recherche : • Le manque de connaissances sur la multitude de contextes d'apprentissage en milieux scolaires et (surtout) extrascolaires	• Des projets de recherche plus spécifiques dans les différents milieux de l'apprentissage de L2

7.3. Les activités de valorisation

Considérant que des résultats de recherche sont difficilement transférables vers la pratique sans que les conditions théoriques, méthodologiques et institutionnelles de ce transfert soient également prises en compte (Dick 1994, Dubbs 1995), une des prémisses de notre projet était d'intégrer la planification de la valorisation des résultats dès le début et à plusieurs niveaux du système concerné. Au fur et à mesure de la démarche, nos résultats nous ont permis de définir les niveaux prioritaires pour la valorisation : il s'agit du niveau des apprenants/ apprentis, du niveau des enseignants/ formateurs, du niveau des institutions (écoles et administration éducative), du niveau de la recherche/ publication. En effet, une perte d'efficacité importante dans la valorisation de résultats de recherche dans un système éducatif réside sans doute dans l'absence d'une articulation systématisée de la valorisation dans les divers domaines et sur les différents niveaux du système.

Cependant, la présente étude s'arrête pour la plupart des domaines de valorisation au seuil des activités concrètes à réaliser, au niveau des stratégies d'optimisation à envisager, à l'exception du domaine de la formation des enseignants, notre domaine de valorisation privilégié.

7.4. La formation des enseignants : La construction d'un espace de coopération entre la recherche et la pratique didactique

L'intérêt de mieux connaître les formes de communication et d'apprentissage en milieux scolaires et extrascolaires est motivé entre autres par la nécessité d'élaborer des bases empiriques plus systématiques pour le développement d'une formation des enseignants mieux adaptée aux besoins de l'enseignement des L2 d'aujourd'hui. L'idée d'un transfert direct entre recherche et pratique éducative est cependant considérée désormais comme problématique (cf. Timm & Vollmer 1993). La valorisation de résultats de recherche ne peut ainsi plus être conçue comme une distribution par le chercheur de « recettes à appliquer » pour le praticien, mais plutôt comme une activité cogérée entre chercheurs et praticiens. Or, quelles formes de valorisation choisir ?

La valorisation devrait aboutir à la construction d'un espace qui permette la coopération entre chercheurs et praticiens. En cela notre approche rejoint celle de la *Fremdsprachenforschung*. Il s'agit de produire :

> « des outils de soutien pour la construction de théories à la fois les plus rationnelles et subjectives possibles qui permettent à l'enseignant de prendre ses décisions dans des situations concrètes d'enseignement de manière bien fondée et en pleine conscience des causes de son agir. » (Timm & Vollmer 1993, 27 ; notre traduction)

> « Ce type de recherche vise donc en dernier lieu l'enseignant réel tout en cherchant pourtant la sensibilisation des enseignants en général par rapport aux conditionnements complexes de leur travail (...) par rapport aux différences spécifiques entre les apprenants, par rapport aux différents types de situations et d'activités d'apprentissage. » (Timm & Vollmer 1993, 24 ; notre traduction)

Aux changements sur le plan des relations entre recherche et application/ valorisation des résultats correspond, sur un autre plan, l'évolution des statuts respectifs d'enseignant et de chercheur et des formes de leur collaboration, ainsi de l'usage fait des méthodes et des résultats de recherche dans la formation des enseignants :

> « En tant que protagonistes dans le développement du monde scolaire, les enseignants deviennent les principaux acteurs dans l'élaboration de nouvelles cultures d'apprentissage (...) conseillés, accompagnés et soutenus par des chercheurs, leur enseignement et leur professionnalisme sont pris en compte pour profiter davantage de ressources et de potentiels de développement inexploités. » (Dick 1995, 275 ; notre traduction)

Le changement du rôle du chercheur va de pair avec la modification du statut de l'enseignant :

> « les scientifiques ne se positionnent plus en tant qu'experts au-devant de la scène, mais ils se tiennent à l'arrière-plan en tant que consultants et coachs. » (Dick 1995, 275 ; notre traduction)

Un petit retour en arrière dans l'histoire de la formation des enseignants permettra de clarifier le rôle que les résultats de notre recherche pourront jouer dans le cadre d'une formation renouvelée des enseignants de L2.

7.4.1. Bref survol historique sur la formation des enseignants en Suisse

Dans un éditorial qui porte le titre significatif « Un artisanat devient profession » (dans *Recherche et Education 2/* 1996), Tschoumy distingue quatre périodes principales dans l'histoire de la formation des enseignants :

1. Chez les Anciens, le savoir et le charisme personnel suffisaient pour être accepté par son entourage en tant que « maître ». Dans ce modèle qu'on peut appeler intellectualiste, la formation des enseignants était ainsi négligeable.
2. La deuxième époque dont parle l'auteur commence au 19e siècle et concerne la formation des enseignants dans le cadre des Ecoles Normales. Dans ce modèle artisanal, la formation des jeunes enseignants correspondait à une imitation guidée des pratiques d'enseignement d'un maître-enseignant expérimenté.
3. Le troisième modèle a été développé selon l'auteur dans les années 60, quand on a tenté d'appliquer des résultats/ connaissances scientifico-théoriques directement dans la pratique d'enseignement. Il peut être appelé modèle scientifico-technocratique.

4. Dans le quatrième modèle (« C'est aujourd'hui »), la dichotomie entre pratique et théorie est remplacée par un *va-et-vient* entre « action », « problème » et « savoir » :

« l'enseignant devient un professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. » (citation de Altet dans l'article de Tschoumy 1996)

Tschoumy lui-même ne donne pas de nom au quatrième modèle. Nous proposons de l'appeler modèle dialogico-réflexif. En effet, les notions de dialogue et de réflexion sont devenues ces dernières années centrales pour la discussion de la relation entre formation des enseignants/ recherche d'une part et pratique scolaire d'autre part (cf. pour une vue d'ensemble Dick 1994 ; Herzog 1995).

Lors de l'échange entre connaissances d'expériences faites et pratiques éducatives quotidiennes, le principe dialogique peut agir à deux niveaux, à un niveau intersubjectif et à un niveau intra-subjectif :

Dans le dialogue intersubjectif, enseignant et chercheur sont obligés de construire ensemble une base de communication suffisamment large malgré des différences au niveau des connaissances, des points de vue et des codes pour pouvoir articuler des savoirs de types très différents : savoirs théoriques, généralisants, des savoirs professionnels transmis, des théories et savoirs subjectifs, des savoirs déduits d'expériences faites. Ces échanges visent l'élargissement des modes réciproques de catégorisation et de perception par rapport à la réalité complexe des situations d'apprentissage de L2. Sous l'influence du dialogue intersubjectif, le chercheur s'approche des points de vue et des modes de questionnement du praticien tandis que le praticien tente de voir son enseignement aussi sous l'angle d'une approche plus systématique.

Dans le dialogue intra-subjectif, les acteurs développent une interdisciplinarité mentale. L'activité méta-méthodique et métadidactique est dans ce cas une activité intérieure, solitaire. Depuis quelques années ces phénomènes comptent parmi les objets d'études privilégiés de la littérature pédagogique. Herzog parle, certes de manière quelque peu ironique, du *tournant au réflexif* en sciences de l'éducation en général et en formation des enseignants en particulier. Depuis la publication influente de Schön : « The Reflectiv Practioner : How Professionnals Think in Action » (1983) une multitude de définitions et d'interprétations du couple notionnel « réflexion » et « action » ont vu le jour. L'auteur lui-même donne la définition suivante :

« Je pars de l'idée que la réflexion est en grande partie un processus cognitif qui se réalise d'habitude en dehors des contraintes d'une action concrète tout en étant orienté vers l'action. Une implication situationnelle n'est cependant pas exclue. Il s'agit d'un processus qui peut être réalisé de manière solitaire mais qui est plus efficace quand il est pratiqué dans un cadre d'interactions avec des pairs et/ ou des experts. Il peut porter sur des contenus conscients (manifestes) et inconscients (latents). » (Herzog 1995, 254, notre traduction)

Si l'on considère réflexion et pratique comme des étapes d'un seul travail éducatif et si, d'autre part, le travail réflexif peut d'emblée être rattaché à la dynamique d'une formation, les séparations habituelles entre la formation initiale, la formation continue, la recherche et la pratique éducative quotidienne apparaissent comme peu adaptées à la réalité éducative d'aujourd'hui. Certes la délimitation de ces différents domaines est nécessaire pour des raisons organisationnelles. Cependant il semble primordial de développer parallèlement une articulation entre eux. Ainsi les périodes de formation apparaissent comme des moments nécessaires de réflexion et de re-catégorisation en groupe (éventuellement animé et guidé par un expert) à l'intérieur d'une pratique éducative quotidienne plus solitaire.

7.4.2. La pratique réflexive – un espace de coopération entre enseignement, recherche et formation

Dans quelle mesure le concept de la pratique réflexive nous permet-il de mieux délimiter le rôle du chercheur et des connaissances qui résultent du travail scientifique en milieu éducatif ?

Les résultats de recherche en milieu éducatif représentent d'emblée des produits d'une interaction (plus ou moins co-gérée toutefois) entre chercheurs et praticiens. Les nouvelles connaissances élaborées doivent donc être considérées comme co-construites :

> « Elles devraient être disponibles en tant que source d'informations de telle manière que l'enseignant accepte la pratique éducative en tant que telle et qu'il découvre de nouvelles possibilités d'action grâce à la reconstruction de ses propres expériences d'enseignement. Dans ces conditions, la réflexion devient un moyen de réorganisation et de reconstruction de l'expérience ; cette conception peut aboutir
>
> a) à une nouvelle compréhension des situations d'action,
>
> b) à une nouvelle position par rapport à des suppositions non vérifiées concernant ces situations d'action,
>
> c) à une nouvelle auto-définition du rôle de l'enseignant, du « devenir un enseignant » et de l'espace d'action de l'école et de l'enseignement. » (Dick 1995, 277 ; notre traduction)

Dans ce contexte, le caractère *compréhensible* et *impliqué* des résultats de recherche pour les praticiens joue un rôle primordial pour le développement d'outils et de techniques d'observation systématique, d'analyse et de réflexion adaptés à leurs besoins. La construction et l'usage de ces outils de réflexion se réalise dans un mouvement continu entre les quatre instances de la pratique réflexive : praticien, praticien-chercheur, chercheur-praticien et chercheur. Un seul acteur peut représenter plusieurs ou même toutes les instances à la fois. Les domaines apparemment séparés de la pratique et de la recherche apparaissent dans ces conditions comme les étapes d'une seule séquentialité d'action. Cette articulation de différents points de vue et modes d'action à l'intérieur d'un

seul sujet qui agit et réfléchit s'apprend et s'exerce d'abord dans l'interaction entre plusieurs sujets qui agissent et réfléchissent les uns par rapport aux autres.

Notre démarche, élaborée dans une coopération cyclique avec des enseignants, peut être considérée comme un modèle possible pour l'apprentissage réciproque d'une pratique réflexive entre praticiens et chercheurs.

Les méthodologies de la recherche appliquée peuvent jouer un rôle central dans l'élaboration d'une pratique réflexive. Elles peuvent servir aux enseignants d'outils de travail pour démarrer une approche plus systématique de leur activité professionnelle. Le développement et le maniement conscient des alternatives d'action dans l'enseignement quotidien peut être considéré comme un objectif principal.

Le développement de l'activité réflexive et l'application des instruments méthodologiques se fait dans le dialogue avec les chercheurs. Notre collaboration s'est basée sur un ensemble de principes généraux de coopération. En voici les plus importants :

7.4.3. Les principes de coopération

7.4.3.1. Intégration

La réflexion méthodologique concernant les formes de valorisation devrait faire partie intégrante du projet de recherche (dès le début). C'est-à-dire que les praticiens devraient être impliqués dès le début dans l'élaboration du projet de recherche. De même, les chercheurs devraient être impliqués lors de la valorisation des résultats de la recherche dans la pratique éducative.

7.4.3.2. Disponibilité

Les chercheurs devraient être à la disposition des enseignants pour la discussion et la recherche de solutions pour des problèmes liés à la pratique d'enseignement en marge du projet proprement dit.

7.4.3.3. Adaptation réciproque

Chercheurs et enseignants devraient apprendre à communiquer dans la langue (technique) de l'autre : le chercheur devrait verbaliser ses connaissances de manière compréhensible et pertinente pour l'enseignant qui, de son côté, devrait être prêt à s'ouvrir à des terminologies et catégorisations nouvelles.

7.4.3.4. Implication

Les chercheurs devraient avoir des expériences de praticiens dans le domaine étudié.

7.4.3.5. Symétrie sociale

La coopération entre chercheurs et praticiens devrait être organisée de telle manière que les asymétries sociales et cognitives ne s'accumulent pas. Chaque participant devrait avoir la possibilité, au cours de la coopération, de prendre à son tour une position haute d'expert dans l'interaction.

7.4.3.6. Pluridimensionnalité

La valorisation des résultats devrait impliquer et engager plusieurs niveaux ou dimensions du système éducatif concerné.

7.4.3.7. Cohérence théorique et méthodologique

Les méthodologies développées dans la recherche et dans le cadre de la valorisation devraient se baser sur les mêmes prémisses épistémologiques.

L'idée d'un transfert simple et unidirectionnel des résultats de la recherche vers le domaine de la pratique d'enseignement n'est donc pas compatible avec la méthodologie et l'éthique de notre projet.

Il s'agit pour nous plutôt de contribuer avec nos résultats au développement d'une pratique plus réflexive dans l'enseignement, impliquant une coopération étroite entre chercheurs et praticiens et de proposer aux enseignants dans ce cadre des éléments pour la construction de méthodologies adaptées et un service d'accompagnement scientifique à un niveau local.

La pratique réflexive peut se réaliser à plusieurs moments et lieux dans le cadre de l'activité d'enseignement. Nous présenterons par la suite les formes que nous avons pu utiliser jusqu'à présent dans le cadre de la valorisation de nos résultats :

7.4.4. Utiliser l'espace de la coopération : la pratique réflexive quotidienne

L'activité réflexive peut se faire parallèlement au travail en classe. Ce niveau de base de la pratique réflexive existe en effet de manière ponctuelle dans tout enseignement qui se respecte. Le passage de la réflexion d'un enseignant sur un problème de son travail à ce que nous appelons « pratique réflexive » n'est pas facile à fixer. Signalons toutefois trois types de facteurs qui permettent de distinguer la réflexion « naturelle » de la pratique réflexive : la systématicité de la démarche, la généralisation possible du cas analysé au-delà de la problématique particulière et le caractère hautement méta-didactique de la réflexion, nécessitant notamment des outils d'analyse autres que didactiques et l'existence d'un espace en dehors des contraintes d'une action immédiate.

Trois formes de pratique réflexive plus spécifiques ont été élaborées, réalisées et évaluées dans le cadre de notre valorisation : la formation-recherche, la recherche-action et la recherche-innovation.

7.4.4.1. Créer l'espace de la coopération : la formation-recherche
Différentes recherches ont montré que les formes d'enseignement qu'un enseignant utilise dans son enseignement dépendent d'une part des schémas qu'il a connus antérieurement en tant qu'élève, et d'autre part des formes d'enseignement qu'il a rencontrées dans le cadre de sa formation initiale (cf. Dick 1995). Il semble en revanche être beaucoup plus difficile de faire changer leurs habitudes à des enseignants expérimentés dans le cadre d'une formation continue. D'où le rôle primordial d'une introduction à la pratique réflexive dès la formation initiale.

7.4.4.2. Optimiser l'espace de la coopération : la recherche-action
Dans le cadre de la pratique réflexive telle que nous l'avons décrite plus haut, il arrive qu'un phénomène dans le quotidien scolaire devienne un véritable objet de recherche potentiel. Souvent la mise en relief d'une question ou d'un ensemble de questions fait suite à l'introduction d'une forme didactique innovatrice dans le système et/ ou elles apparaissent suite à une évaluation de l'enseignement existant. Il s'est avéré que dans les milieux scolaires habitués aux démarches de la pratique réflexive, les recherches-actions sont plus nombreuses qu'ailleurs.

7.4.4.3. Elargir l'espace de la coopération : la recherche-innovation
L'enseignement actuel est caractérisé entre autres par un nombre croissant d'activités d'innovation. Pour contrôler le déroulement de ces activités, pour évaluer leurs résultats afin de profiter des nouvelles expériences pour l'ensemble du système éducatif concerné, elles sont habituellement accompagnées d'une démarche scientifique qui contribue à son tour à la réalisation du projet d'innovation.

7.5. Un exemple : l'unité de formation « Analyse de l'interaction en classe de L2 » dans le cadre de la Sekundarlehrerinnen und –lehrerausbildung (SLA) du Pädagogisches Institut de Bâle

L'unité de formation « Analyse de l'interaction en classe de L2 » vise l'initiation générale des futurs enseignants à la démarche de la pratique réflexive. Elle vise en même temps leur sensibilisation aux dimensions discursives et interactionnelles de la communication et aux enjeux socio-cognitifs de l'acquisition d'une langue. Par conséquent, cette formation apporte également de bonnes bases pour le développement d'une évaluation de l'oral adaptée à l'approche communicative.

La formation suit le programme suivant : après une introduction générale dans le domaine de la linguistique appliquée (un semestre), les étudiants sont initiés à la lecture et à l'utilisation d'un article de recherche appliquée concernant l'acquisition de L2 en

milieu scolaire et extrascolaire. Petit à petit ils apprennent à analyser des extraits tirés d'enregistrements de leçons de français. Ils prennent l'habitude d'aborder l'interaction en classe dans sa complexité et en temps réel. Le travail avec des transcriptions écrites des interactions est utilisé pour affiner leur perception des phénomènes observés. Durant le troisième semestre, les étudiants sont initiés aux techniques de travail sur le terrain et de recueil et traitement des données (observation, enregistrement, enquête par questionnaire et interview, transcription, analyse et documentation de données) . Ils réalisent enfin eux-mêmes une petite recherche dans une classe de leur niveau et rédigent, à partir de leurs résultats, un travail de séminaire qu'ils présentent dans le cadre d'un petit colloque regroupant enseignants, étudiants et chercheurs. Les travaux réalisés jusqu'à présent traitent les thèmes suivants : « La correction orale en classe de L2 », « Les stratégies de communication, les stratégies d'apprentissage des apprenants et les stratégies de soutien de l'enseignant (le SLASS scolaire) », « Problèmes de compréhension et problèmes de production en classe », « Le système des tours de paroles en classe », « Reformulation, reprise et correction », « Choix du manuel et interaction en classe », « Différents modèles d'enseignement et interaction en classe », « Les enchainements question/ réponse en classe de langue », « L'influence d'élèves bilingues sur l'interaction en classe de L2 » « Classe de L2 et plurilinguisme », « Le schéma d'interaction IRE et ses réalisations en classe de L2 ».

Nous présentons à titre d'exemple une seule des différentes démarches individuelles afin de mettre en relief l'apprentissage de procédés de pratique réflexive à travers ce type de formation : la correction en classe de L2 étudiée par Küttel (1998) :

Dans son approche de la pratique de la correction, Küttel part de ses propres expériences d'élève :

> « Une des expériences qui m'ont marquée (...) est la correction permanente d'un de mes enseignants de français. Chaque énoncé devait être correcte. (...) Un des résultats de cette correction permanente était que je réfléchissais deux fois avant de prononcer une phrase. (...) Dans ces cours, il y avait donc rarement des productions orales spontanées, (...). » (Küttel 1998, 3)

A partir de ce souvenir, elle émet l'hypothèse suivante qui guidera son travail :

> « Le choix du type de correction joue un rôle non négligeable, mais il est souvent sous-estimé. » (Küttel 1998, 3)

La *quaestio* qu'elle développe est donc la suivante : Comment la correction influence-t-elle l'enseignement et le comportement de l'élève ? (cf. Küttel 1998, 4)

A l'aide des travaux de Bange, Krafft & Dausendschön-Gay et Lüdi, elle se donne un cadrage théorique qui lui permet de créer un lien entre le modèle de l'interlangue et la pratique concrète d'un enseignant qui tente de « trouver un moyen de satisfaire tous les besoins et en même temps ne pas perdre le but visé qu'il veut atteindre avec sa classe » (Küttel 1998, 6) afin d'arriver à son but :

« donner la possibilité à l'élève de pouvoir ajouter un point supplémentaire à son système pour complexifier son interlangue. » (Küttel 1998, 7).

Afin de mieux connaître la réalité empirique de la correction en classe, Küttel a recours à une méthodologie combinée : observation en classe, enregistrement avec protocole d'enquête et grille d'observation ; enquête par questionnaire, entretien avec l'enseignant, transcription et analyse d'interaction. Elle accompagne tout son travail par la rédaction d'un journal de bord, afin de réfléchir également sur le développement de sa méthodologie. Les analyses qu'elle réalise portent prioritairement sur les formes d'interaction dans le cadre du schéma IRE à l'intérieur duquel elle met l'accent sur l'élément final, à savoir la séquence évaluative de l'enseignant. A partir d'une typologie des corrections qu'elle a pu repérer, elle constate que :

« l'évaluation de l'enseignant a donc un rôle-clé car elle définit les critères et l'orientation pour le déroulement de la communication. L'évaluation est en même temps une aide pour que l'élève puisse faire de nouvelles hypothèses. » (Küttel 1998, 10)

Ce sont surtout les analyses s'inspirant de la distinction de Bange entre « corrections incitatives » et « corrections injonctives » qui lui permettent d'aboutir à une double conclusion :

« Toute sorte de correction influence l'enseignement et le comportement de l'élève d'une façon non négligeable. »

Et elle conclut :

« Il me semble important que j'utilise différents types de corrections et que les élèves s'en rendent compte. Qu'en racontant par exemple des souvenirs de vacances, j'utilise une autre possibilité de correction que durant un exercice grammatical. » (Küttel 1998, 15)

L'exemple donné montre bien que les travaux réalisés par les étudiants ne représentent pas des applications répétitives d'une méthode donnée, mais consistent en une démarche de recherche individuelle menant à des observations, des questions et des hypothèses hautement pertinentes pour une poursuite dans le cadre de la recherche appliquée.

En tant que valorisation méta-didactique des résultats, la formation-recherche se rapproche donc d'une démarche scientifique, valable autant sur le plan de l'avancement des connaissances que sur le plan de l'amélioration de l'enseignement.

7.6. Perspectives

La valorisation des résultats de notre recherche a abouti à une démarche innovatrice de formation-recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Cette nouvelle pratique qui oscille entre trois pôles, à savoir la recherche appliquée, l'enseignement en classe de L2 et la formation des enseignants, engendre à son tour de nouvelles questions

et perspectives. Pour clore, nous esquisserons le champ de futures recherches et d'expériences pratiques construit par notre démarche, c'est-à-dire l'approche de l'apprentissage de L2 en milieux scolaire et extrascolaire. Nous avons certes défini les différentes situations typiques que nous avons pu observer en classe et pendant les échanges d'apprentis. Entre temps, des approches innovantes ont considérablement enrichi le domaine de l'apprentissage des langues, notamment en milieu scolaire, à savoir l'enseignement bilingue, les partenariats entre écoles, les démarches d'éveil aux langues ou de « language awareness ». Reste à savoir si et si oui dans quelles mesures ces démarches influencent les situations de communication et d'apprentissage de L2.

Des études particulières, focalisant certaines nouvelles pratiques didactiques et d'autres de type comparatif, mettant en relation différentes pratiques et leur potentiel acquisitionnel respectif, pourront éclaircir cette question.

7.6.1. En route pour un usage réfléchi et systématique de la diversité des contextes de communication et d'apprentissage

Une formation des enseignants qui s'inspire de notre démarche se fixera comme un objectif majeur d'étudier les spécificités des différentes situations et contextes de communication et d'apprentissage de L2 disponibles pour un groupe d'apprenants et les enjeux acquisitionnels qui découlent de cette spécificité. Un enseignant qui aura la possibilité de faire collaborer régulièrement ses élèves avec des élèves francophones, dans le cadre d'un partenariat entre écoles, étudierait par exemple la question de savoir dans quelle mesure l'expérience exolingue pourrait être préparée et exploitée à des fins d'acquisition langagière et culturelle en dehors des possibilités de la classe de L2.

Le tableau qui suit représente les principales démarches d'enseignement/ d'apprentissage de L2 actuellement en construction dans les systèmes éducatifs de la Suisse du Nord-Ouest. Un futur cursus d'apprentissage de L2 devrait correspondre à une combinaison de différentes démarches (impliquant différents types de situations de communication et d'apprentissage) adaptées aux possibilités et aux besoins spécifiques d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants. Sous cette condition, une exploitation maximale[1] des potentiels acquisitionnels respectifs à un certain parcours d'apprentissage pourrait être favorisée. Les caractéristiques et potentiels acquisitionnels indiqués représentent le résultat de premières études entamées dans le cadre de la formation-recherche sus-mentionnée. Ils ne peuvent être considérés pour le moment que comme hypothèses de travail pour de futures études plus approfondies :

[1] Maximale dans le sens où elle correspondrait à une cohésion verticale (enchaînement chronologique favorable de différentes démarches et situations d'apprentissage) et horizontale (exploitation simultanée favorable de différentes démarches et situations d'apprentissage) d'un parcours d'apprentissage (Erika Werlen).

TABLEAU XV : LES PRINCIPALES DEMARCHES D'ENSEIGNEMENT/ D'APPRENTISSAGE DE L2 EN CONSTRUCTION DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS DE LA SUISSE DU NORD-OUEST

Type de démarche d'apprentissage/ d'enseignement de L2 (impliquant des situations de communication/ d'apprentissage spécifiques)[2]	**Caractéristiques situationnelles**	**Potentiels acquisitionnels spécifiques en L2**
Enseignement traditionnel de L2 avec focalisation sur la fonction/ forme de la L2	par enseignant de L2 progression fonctionnelle et/ ou grammaticale centré sur des aspects formels (et fonctionnels) centré sur un manuel activités métalinguistiques importantes	les formats d'apprentissage créés par l'enseignant permettent une construction systématiquement guidée des moyens formels de L2 sensibilisation systématisée aux phénomènes langagiers et interculturels dans l'apprentissage de L2
Classe de L2 avec séquences didactiques centrées sur le contenu	par l'enseignant de L2 centré sur les contenus, le vocabulaire, les activités communicatives en fonction des contenus et de leur traitement	usage des moyens langagiers existants chez les apprenants avec le soutien de l'enseignant et possibilité de formats ponctuels d'apprentissage de L2 la construction de capacités discursives peut être favorisée de manière contrôlée dans le cadre de constructions d'autres savoirs
Enseignement bilingue/ immersif	par enseignant d'autres matières que L2 progression en fonction de la matière enseignée centré sur les matériels, documents, procédés et objectifs de la matière enseignée support langagier possible, mais ponctuel et (dans le cas de l'enseignement bilingue) plus ou moins (dans le cas de	exploitation des ressources linguistiques dans le cadre de certains schémas langagiers liés aux pratiques de la matière enseignée développement des capacités lexicales, discursives, stratégiques, bilingues les formats d'apprentissage liés à la construction de connaissances autres que linguistiques permettent la sensibilisation aux stratégies (discursives)

[2] Ces types ne correspondent qu'à des catégories très générales de démarches et de situations. Dans ces situations les contextes de communication et d'apprentissage, c'est-à-dire les véritables procédés interactionnels entre apprenants et experts, déterminant en grande partie les processus acquisitionnels, sont au moins partiellement renégociés et reconstruits à chaque fois.

	l'enseignement immersif) systématique	d'apprentissage en général et au lien existant entre les dimensions langagières et notionnelles dans l'apprentissage
Eveil aux Langues	par enseignants de langue (L1,L2) et d'autres matières orienté non pas vers l'acquisition d'une seule langue mais vers la sensibilisation au langage et la communication en général travail comparatif sur un matériel plurilingue	développement de capacités interculturelles et métalangagières développement d'une attitude favorable aux autres cultures et langues développement de stratégies d'apprentissage
Echange de classe	collaboration entre deux classes de L1 différentes dans le cadre de projets d'échange en classe/ demi-classe, groupes d'élèves ou sous forme de semaine de projet thématique (par exemple la mise en scènes d'une pièce de théatre) dans un lieu tiers pratiques communicatives et procédés d'apprentissage en partie contrôlés méthodes et objectifs orientés prioritairement vers la réalisation d'un projet commun ; objectifs langagiers et culturels souvent subordonnés à cet objectif travail en tandem ou en petits groupes mixtes	développement de capacités sociales, discursives, stratégiques, interculturelles, bilingues un support langagier et culturel est disponible : apprentissages communicatifs et interculturels peuvent être favorisés effet positif sur la motivation d'apprendre la L2 prise de conscience des pratiques communicatives et sociales scolaires par la confrontation avec un autre système scolaire
Echange en dehors du milieu scolaire (par exemple pendant les vacances scolaires)	échange individuel immersion totale dans la culture et dans L2 apprentissages multiples non guidés dans des situations de communication intensive et imprévisible	« saut en avant » dans la socialisation apprentissage communicatif, stratégique, interculturel exploitation maximale des ressources de L2 premier pas vers une identité bilingue

7.6.2. Perspectives dans le domaine de la formation des enseignants

Il s'agira d'intégrer davantage la dimension de la recherche dans les formations, notamment en initiant les enseignants et étudiants à la démarche d'une pratique didactique réflexive. Et ce premièrement grâce à l'utilisation de procédés de recherche (observation systématique, focalisation de certains observables et questions plus précises, mise sur pied et vérification d'hypothèses de recherche). Deuxièmement grâce à l'utilisation, à l'intérieur des procédés sus-mentionnés et explicités, de théories, modèles et concepts de base des théories de l'acquisition et de la linguistique appliquée.

7.6.3. Perspectives dans le domaine de la recherche

Il s'agira d'intégrer davantage la dimension formative et des questions d'ordre plus pratique dans la recherche. Cela surtout par rapport à deux démarches : premièrement, les questions de recherche devraient mieux prendre en considération les théories subjectives des enseignants, notamment quant aux représentations de ces derniers au sujet de l'acquisition, des activités discursives, les enjeux culturels et le rôle de l'interaction pour l'apprentissage. Deuxièmement, des études longitudinales dans des contextes de communication/ d'apprentissage précis mettant en rapport des planifications didactiques et méthodologiques, des pratiques discursives observées et des résultats obtenus (éventuellement à l'aide de tests) en vue d'une description plus détaillée de la diversité des contextes de communication/ d'apprentissage réalisables et en vue d'une évaluation de leurs potentiels acquisitionnels quantifiables.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Nous venons de faire un résumé des différents résultats de notre recherche au chapitre VII. Dans cette partie conclusive, nous retrouverons les pistes définies dans l'introduction générale afin de faire le point sur les différentes activités réalisées au cours de notre recherche.

Apprendre une L2 en classe et pendant un échange : un grand potentiel à exploiter

Nos analyses ont révélé, dans les dispositifs pédagogiques étudiés, à la fois l'existence d'un important potentiel et l'existence de formes d'interaction peu favorables au développement des compétences discursives. Bien que des rapports causaux simples entre formes d'interaction et acquisition n'existent pas, nous avons pu montrer que certaines configurations de facteurs contribuent systématiquement à la productivité et à l'indépendance discursives des apprenants. Grâce à une description des structures interactives récurrentes dans les classes de français au niveau du secondaire I et des écoles professionnelles commerciales d'une part, et dans les interactions pendant les échanges d'apprentis d'autre part, nous avons pu repérer des modes de fonctionnement interactionnel qui permettent à l'apprenant de participer activement à la gestion des activités de discours, de se positionner comme un sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension avec ses interlocuteurs dans des contextes d'interaction variés. Cependant, nous avons également repéré un nombre non négligeable de formes d'interaction qui confrontent les apprenants à des tâches interactives et discursives peu appropriées à leurs possibilités et besoins (selon leur niveau de compétences et l'enjeu acquisitionnel qui en résulte).

La classe de L2 : construire les outils pour la communication – et apprendre à les construire

Les résultats d'analyse en classe de langue témoignent du rôle central que cet espace d'apprentissage peut jouer dans la construction de certaines capacités discursives et interactionnelles des élèves. Les conditions socio-cognitives spécifiques de la classe favorisent notamment le développement de formats d'apprentissage de L2 avec la possibilité de focalisation et de traitement co-constructif des règles critiques de l'interlangue avec l'étayage de l'enseignant. Les élèves ont la possibilité de participer activement à des procédés de résolution de problèmes spécifiques tels que les stratégies d'explication, les séquences de sollicitation, les procédés de conceptualisation et d'exemplification.

Cependant, nous avons observé également des contextes scolaires qui ne contribuent pas au développement des capacités discursives et interactionnelles chez les élèves. Ces contextes sont marqués par :

- des formes d'interaction répétitives, rigides et peu communicatives
- le manque de transparence et de marquage explicite du passage d'un type de contexte d'apprentissage à un autre (souvent en rapport avec un usage irréfléchi du manuel)
- une fréquence moindre de séquences dialogiques développées en L2 entre élèves et enseignants et un manque considérable d'occasions d'interaction et de contenus motivants
- une intégration insuffisante de la dimension exolingue-bilingue dans la pratique communicative scolaire

Les échanges d'apprentis : un premier pas vers le bilinguisme

L'étude des diverses situations de communication a mis en relief les importants potentiels acquisitionnels que représente cette nouvelle pratique de formation. Les expériences pendant un échange confrontent les apprenants à des tâches cognitivo-discursives riches et cela dans des contextes variés. Ils ont la possibilité d'exploiter de manière maximale les ressources communicatives et langagières en vue de la réalisation de tâches discursives multiples et complexes dans le cadre d'interactions dialogiques développées orientées vers des buts communicatifs superordonnés. Ainsi les échanges offrent des conditions idéales pour le développement des capacités de la flexibilité communicative, les capacités exolingues-bilingues et les stratégies de communication (reformulation, séquences analytiques, etc.).

Une partie des activités auxquelles les apprentis participent se caractérisent cependant par des tâches cognitivo-discursives trop exigeantes par rapport à leurs possibilités. Faute de contextes d'interaction adaptés, les apprentis se limitent sytématiquement à éviter les obstacles de communication et finissent par s'auto-exclure des interactions avec les locuteurs francophones. Il s'avère que le bain linguistique, culturel et professionnel ne suffit pas pour déclencher le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi l'existence d'un accompagnement individualisé impliquant un « contrat de tutorat » entre l'apprenti et une personne de l'entourage d'accueil apparaît d'une grande importance pour l'implication des apprentis alémaniques dans des interactions.

Selon nos résultats, l'exploitation du potentiel formateur des échanges d'apprentis est, en outre, liée à la présence des conditions suivantes :

- des connaissances linguistiques de base en L2 chez les apprentis pour qu'ils puissent effectivement entrer en interaction avec l'entourage francophone et prendre en charge activement leur statut d'apprenti et d'apprenant,
- une bonne préparation de l'apprenti, moins par rapport à ses savoirs que par rapport à certains savoir-faire (par exemple le savoir-négocier et le savoir-apprendre),
- la définition d'un contrat explicite entre tous les participants par rapport aux objectifs, besoins et attentes réciproques,
- des contextes d'interaction adaptés aux besoins et possibilités des apprentis-apprenants pour le déclenchement, le soutien et l'approfondissement des procédés d'apprentissage,

- l'articulation systématisée entre l'échange et l'enseignement scolaire habituel (s'il y en a) : les leçons peuvent servir de cadre de préparation, puis, dans un second temps, de cadre d'évaluation et d'exploitation des expériences vécues (dotées de potentiels acquisitionnels) et plus ou moins saisies par les apprenants (par exemple par une sensibilisation guidée des expériences langagières et culturelles vécues (cf. Byram 1992, Porquier 1994),
- la sensibilisation des enseignants et des responsables de formation aux enjeux discursifs et interactionnels dans l'acquisition d'une L2.

La pratique réflexive dans les domaines de L2 :
Savoir favoriser l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la classe

Une réflexion importante sur les formes de valorisation a accompagné notre recherche dès le début. Une méthodologie a ainsi pu être développée suite aux discussions avec les enseignants impliqués. Elle se base sur un ensemble de principes de collaboration entre chercheurs et enseignants dont les trois plus importants peuvent se résumer comme suit :

a) La réflexion méthodologique concernant les formes de valorisation devraient faire partie intégrante du projet de recherche dès son début.
b) Les chercheurs devraient être à la disposition des enseignants pour la discussion et la recherche de solution pour des problèmes liés à leur pratique d'enseignement.
c) Chercheurs et enseignants devraient apprendre à communiquer dans la langue (technique) de l'autre : le chercheur devrait verbaliser ses connaissances de manière compréhensible et pertinente pour l'enseignant qui, de son côté, devrait être prêt à s'ouvrir à des terminologies et à des catégorisations nouvelles.

L'idée d'un transfert simple et unidirectionnel des résultats issus de la recherche vers le domaine de la pratique d'enseignement n'est donc pas compatible avec la méthodologie et l'éthique de notre projet.

Nos résultats tendent à contribuer au développement d'une pratique plus réflexive dans l'enseignement et à proposer aux enseignants des méthodologies adaptées et un service d'accompagnement scientifique de façon locale. A cette fin, nous réalisons des projets de valorisation au niveau de la formation initiale et continue des enseignants et également au niveau de la formation des formateurs.

L'évaluation de nos activités de valorisation témoignent du haut degré d'adéquation de nos résultats aux besoins des domaines concernés, de sorte que les projets d'échanges ont pu être multipliés et les programmes de formation ont obtenu un écho favorable de la part des participants.

BIBLIOGRAPHIE

Ne sont prises en compte ici, de façon systématique, que les publications qui ont paru jusqu'en 1999.

Abdallah-Pretceille, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris, Publications de la Sorbonne.

Alber, J.-L. & Py, B. (1985): *Interlangue et conversation exolingue*. Cahiers du DLSL. Université de Lausanne.

Alber, J.-L. & Py, B. (1986): „Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation". *ELA.* 61, 78-90.

Alix, C. & Bertrand, G. (Ed.) (1994): *Pour une pédagogie des échanges. Le français dans le monde*. Numéro spécial. Paris, Hachette.

Alix, C., Ehrhard, P.A. & Heitz, E. (1993): *La pédagogie des échanges.* Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe.

Allwright, R. L. (1980): „Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching". In: Larsen-Freeman, D. (Ed.), 165-187.

Allwright, R. L. (1984): „The importance of Interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics. 5*, 156-171.

Anis, J. & Cusin-Berche, F. (dir.) (1995): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte.* Actes du Colloque International de l'Université de Paris X - Nanterre du 19-21 décembre 1994.

Apeltauer-Baltmannsweiler, E. (Ed.) (1994): *Aus Erfahrung lernen: Exkursionen und Auslandpraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.* Hohengehren Schneider-Verlag.

Araujo e Sà, M. H. (1993): *Solliciter peut être apprendre. Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations de communication pédagogique guidée.* Communication au 9e Colloque du GRAL. Saint-Etienne 13-15 mai 1993.

Arditty, J. & Dausendschön-Gay, U. (1997): *Acquisition et interaction.* Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires pour l'acquisition des langues. Villa Castelen, septembre 1997, Augst (Bâle).

Arditty, J. (1987): „Reprises (répétitions et reformulations): Le jeu des formes et des fonctions". In: Arditty, J. (Ed.) : *op. cit.*

Arditty, J. (Ed.) (1987): *Encrages. Paroles en construction.* Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis.

Association Européenne des Enseignants (1993): *Organiser des échanges éducatifs.* Paris, Hachette.

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989): *La didactique des sciences.* Paris, Presses Universitaires de France (3e éd.).

Bakhtine, M. (1929/1977): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Minuit.

Bange, P. (Ed.) (1987): „La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue". Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, La Baume-lès-Aix, novembre 1987.

Bange, P. (1992a): „A propos de la communication et de l'apprentissage de L2". *AILE.* 1, 53-85.

Bange, P. (1992b): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris, Hatier.

Bange, P. (1996): „Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère". *Les Carnets du Cediscor* 4. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

Baumgratz-Gangl, G.(1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris, Hachette.

Baur, S. (Ed.) (1997): *Brücken schlagen. Klassenpartnerschaften*. Bozen, Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.

Bausch, K.R. & Kasper, G. (1979): „Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der grossen Hypothesen". *Linguistische Berichte. 64*, 3-35.

Beacco, J.-C. & Lehmann D. (1990): „Publics spécifiques et communication spécialisée". *Le français dans le monde. Numéro spécial.* Août-septembre 1994. Paris, Hachette.

Beck, E. Guldimann, T. & Zutavern, M. (1991): „Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler". *Zeitschrift für Pädagogik ,37*, 735-768.

Beeching, K. (1997): „French for specific purposes: the case of spoken corpora". *Applied Linguistics. Vol.18 N°3*, 374-394.

Bergentoft, R. (1988): *Learning and teaching modern languages for communication. Consolidated Report on the school interaction network. Project N° 12*. Conseil de l'Europe.

Berns, Margie (1990): *Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York, Plenum Press.

Berthoud, A.-C.& Py, B. (1993): *Des linguistes et des enseignants*. Berne, Peter Lang.

Bialystok, E. (1983): „Some factors in the selection and implementation of communication strategies". In: C. Faerch & G. Kasper (Ed.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.

Bialystok, E. (1985): „The compatibility of teaching and learning strategies". *Applied Linguistics. 6/3*, 255-262.

Bialystok, E. (1990): „Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". In: D. Gaonac'h (Ed.), 50-58.

Bialystok, E. (1993): „Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence". In: G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.): *Interlanguage pragmatics*. New York/Oxford, Oxford University Press, 43 – 57.

Biel, M. (1996): *Les échanges scolaires en français langue étrangère au niveau du secondaire inférieur dans le canton de Bâle-Ville*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar de l'Université de Bâle; manuscrit non publié.

Bouchard, R. (1984): „Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe". *Interactions*, 75-110.

Boutet, J. (1997): *Langage et société*. Paris, Seuil.

Boutet, J. (dir.) (1995): *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan.

Bremer, K. *et al.* (Ed.) (1988): *Ways of achieving understanding: Communicating to learn in a second language. Final Report of the European Science Foundation additional activity „Second language acquisition by adult migrants"*. Vol.I.Strasbourg/London, European Science Foundation.

Breen, M.P. (1987): „Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*. 20/2, 81-91 et 20/3, 158-174.

Bronckart, J.-P. *et al.* (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.

Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Bruner, J. (1984): „Contexts and formats". In: M. Moscato & G. Pieraut-le Bonniec, (Ed.): *Le langage. Construction et actualisation.* Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 69-79.

Bruner, J. (1985): „The role of interaction formats in language acquisition". In: J. P. Forgas (Ed.): *Language and social situations.* New York, Springer, 31-46.

Byram, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, Hatier.

Canale, M. (1983): „From communicative competence to communicative language pedagogy". In: J. C. Richards & R. Schmidt (Ed.): *Language and communication.* London/New York, Longman, 2-27.

Canale, M. & Swain, M. (1980): „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics.* 1, 1-47.

Causa, M. (1996): „L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction". In: F. Cicurel & E. Blondel (Ed.): *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle, 111-129.

CDIP (1987): *La Suisse - un défi*. Berne.

CDIP (1992): *Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires*. Dossier 20. Berne.

CDIP (1998): Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts sous la direction de G. Lüdi, mandaté par la commission formation générale pour élaborer un „Concept général pour l'enseignement des langues". Berne.

Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms. Research on teaching and learning.* Cambridge, Cambridge University Press.

Cicurel, F. (1986): „Le discours en class de langue, un discours sur mesure ?". *ELA n° 61*, 103-113.

Cicurel, F. (1991): *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris, Hachette.

Cicourel, A.V. (1991): „Semantics, pragmatics and situated meaning". In: J. Verschueren (Ed.): *Pragmatics at issue*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 37-66.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989): „Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics". In: L. B. Resnick (Ed.): *op.cit*. 453-494.

Conseil de l'Europe (1996): *Rapport final de l'Atelier „Nouveau Style" 18A pour l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Le rôle des liens et des échanges éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes au niveau secondaire. La pédagogie des échanges*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe (1997): Rapport final de l'Atelier „Nouveau Style" 18B pour *l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Le rôle des liens et des échanges éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes au niveau secondaire. La pédagogie des échanges*. Strasbourg.

Corder, S.P. (1967): „The significance of learner's errors". *IRAL*. Vol.4, 161-170.

Corder, S.P. (1971): „Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis". *IRAL*. Vol.9/2, 147-160.

Corder, S.P. (1980): „Second language acquisition research and the teaching of grammar". *BAAL* Newsletter.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Crookes, Gr. & Gass, S.M. (Ed.) (1993): *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice.* Clevedon, Multilingual Matters.

Cyr, P. (1998): *Les stratégies d'apprentissage.* Paris, CLE international.

Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991): „Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact". In: C. Russier *et al.* (Ed.): *op.cit.* 37-48.

De Gaulmyn, M.-M. (1991): „Expliquer des explications". In: U. Dausendschön-Gay *et al.* (Ed.): *Linguistische Interaktionsanalysen.* Tübingen, Niemeyer, 279-314.

de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): „Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In: D. Weil & H. Fougier (Ed.): *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique.* Strasbourg 28-29 avril 1988, 99-124.

de Pietro, J.-F. (1988): „Conversations exolingues: Une approche linguistique des interactions interculturelles". In: J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.): *Echanges sur la conversation.* Paris, Editions du CNRS, 251-267.

Demorgon, J. (1989): *L'exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale.* Paris, Armand Colin.

Detert, A. (1988): „Ein Beitrag zur Pädagogik des interkulturellen Lernens – ohne und mit Fremdsprachen". In: A. Thomas (Ed.): *op.cit.* 203-233.

Dick, A. (1994): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Dick, A. (1995): „Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung". *Beiträge zur Lehrerbildung.* 13.Jg. 3, 274-292.

Dines, P. & Nold, G. (1992): „Faktoren des Lernerfolgs im Fremdsprachenunterricht: research in progress". In: G. Nold (Ed.): *Lernbedingungen und Lernstrategien.* Tübingen, Narr, 173-190.

Doise, W. & Palmonari, A. (1986): *L'étude des représentations sociales.* Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1986): „Les représentations sociales: définition d'un concept". In: A. Palmonari & W. Doise: *op. cit.*

Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993): „L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?". *ELA.* 89, 23-37.

Dörig, R. (1994): *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen.* Dissertation der Hochschule St. Gallen, Nr. 1541, Hallstadt.

Döring, P. A. (1985): *Schüleraustausch/Schulpartnerschaften.* Braunschweig, Georg Westermann.

Drew, P. & Heritage, J. (1993): *Talk at work: interaction in institutional settings.* New York/Cambridge, Cambridge University Press

Dubs, R. (1995): *Lehrerverhalten.* Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik Bd. 23. Zürich; Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Ducrot, O. (1984): *Le dire et le dit.* Paris; Minuit.

Edmondson, W. & House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen/Basel, Francke.

Edmondson, W., House, J., Kasper, G. & Stemmer, B. (1984): „Learning the pragmatics of discourse: a project report". *Applied Linguistics.* 5, 113-127.

Ehrhard, P.A. (1994): „Les échanges éducatifs dans un pays plurilingue". *Le français dans le monde, numéro spécial: Pour une pédagogie des échanges.* Février-mars 1994. Paris, Hatier.

ELA (1995): *Où en est le communicatif?* N° 100. Octobre-Décembre 1995. Paris, Didier.

Ellis, R. (1984): *Classroom second language development.* Oxford, Pergamon.

Ellis, R. (1990): *Instructed second language acquisition.* Oxford, Blackwell.

Ellis, R. (1992): *Second language acquisition and language pedagogy.* Clevedon, Multilingual Matters.

Faerch, C. & Kasper, G. (1980): „Processes and strategies in foreign language learning and communication". *Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht.* 5, 47-118.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983): „Introduction". In: C. Faerch & G. Kasper (Ed.): *op. cit.* xvi-xxx.

Faerch, C. & Kasper, G. (1986): „The role of comprehension in second-language learning". *Applied Linguistics.* 7, 257-274.

Faerch, C. & Kasper, G. (Ed.) (1983): *Strategies in interlanguage communication.* London, Longman.

Fanselow, J.F. (1977): „Beyond Rashomon – Conceptualising and describing the teaching act". *TESOL.* Quarterly 11/1, 17-39.

Fishman, J.A. (1972): „The relationsship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when". In: J.B. Pride & J. Holmes (Ed.): *Sociolinguistics.* Harmondswort, Penguin.

Fitzpatrick, T. (1988): *International Workshops for trainers of modern language teachers. Report on workshop 12 : Languages at work.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Flanders, N.A. (1970): *Analyzing Teaching Behaviour.* Reading (MA), Addison Wesley.

Fondation ch (Ed.) (1990): *VADEMECUM* ch. échanges de jeunes. Soleure.

François, F. (1990): „Dialogue, jeu de langue et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune". F. François *et al.* (Ed.): *op. cit.* 33-112.

François, F. *et al.* (Ed.) (1990): *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale.* Neuchâtel/ Paris, Delachaux & Niestlé.

Frauenfelder, U. & Porquier, R. (1980): „Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages.* 57, 61-71.

Friederici, A.D. (1984): *Neuropsychologie der Sprache.* Stuttgart, Kohlhammer.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés.* Fribourg, Editions Universitaires.

Galperin, P. (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie.* Köln, Pahl-Rugenstein.

Gaonac'h, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris, Hatier-Crédif.

Gaonac'h, D. (Ed.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le Français dans le monde, numéro spécial.* Paris, Hachette.

Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall.

Garfinkel, H. (1972): „Remarks on ethnomethodology". In: J. J. Gumperz & D. Hymes (Ed).: *op. cit.* 301-324.

Giacobbe, J. (1992): *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction.* Paris, CNRS Editions.

Girard, D. & Trim, J. (1988): *Rapport final, projet n°12: „Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication".* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Green, J. & Wallat, C. (Ed.) (1981): *Ethnography and language in educational settings.* Norwood (New Jersey), Ablex.

Grice, P. (1979): „Logique et conversation". *Communications.* 30, 57-72.

Grize, J.-B. (1990): *Logique et langage.* Paris, Ophrys.

Grosjean, M. (1995): *Les Echanges de classes clé en main.* Département de l'instruction publique et des affaires culturelles de la République et du Canton de Neuchâtel.

Guillevic, C. (1990): „L'appropriation cognitive de l'outil: condition de la fiabilité dans des situations de transferts de technologies". In: J. Leplat & G. De Terssac: *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes.* Marseille, Eds. Octaves.

Gülich, E. & Kotschi Th. (Ed.) (1985): *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983.* Tübingen, Max Niemeyer.

Gülich, E. (1986): „L'organisation conversationnelles des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'". *DRLAV, Revue de linguistique.* 34/35, 161-182.

Gülich, E. & Kotschi, Th. (1987): „Les actes de reformulation dans la consultation la Dame de Caluire". In : P. Bange (Ed.): *op. cit.* 15-81.

Gülich, E. (1991): „Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives". In: U. Dausendschön-Gay *et al.* (Ed.): *Linguistische Interaktionsanalysen.* Tübingen, Niemeyer, 325-364.

Gumperz, J. (1989): *Sociolinguistique interactionnelle.* Université de la Réunion, L'Harmattan.

Gumperz, J. & Hymes, D. (Ed.) (1972): *Directions in Sociolinguistics.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

Gyr, U.(1992*): Das Welschlandjahr: Milieuwechsel und Alltagserfahrungen von Volontärinnen.* Basel, Helbing & Lichtenhahn.

Halté, J.-F.(1993): *La didactique du français.* Paris, PUF.

Hatch, E. (1992): *Discourse and language education.* Cambridge, University Press.

Hatch, E. (Ed.) (1978): *Second language acquisition – a book of readings.* Rowley (MA), Newbury House.

Haumersen, P. & Liebe, F. (1990): *Eine schwierige Utopie: Der Prozess interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen.* Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Heberle-Dulouard, B. (1995): *L'argumentation dans les simulations de vente: Etude linguistique sur les interactions entre apprentis – vendeurs.* Mémoire de D.E.A. sous la dir. de R. Porquier. Université de Paris X- Nanterre. Manuscrit non publié.

Heller-Giger, J. (1996): *L'interaction exolingue - analyse de deux interviews en stage linguistique*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar de l'Université de Bâle. Manuscrit non publié.

Herzlich, C. (1972): „La représentation sociale". In : S. Moscovici (Ed.): *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Larousse, 303-325

Herzog, W. (1995): „Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung". *Beiträge zur Lehrerbildung*. 13.Jg. 3, 253-273.

Hess-Lüttich, E.-W. (1984): *Kommunikation als ästhetisches Problem. Vorlesungen zur angewandten Textwissenschaft*. Tübingen, Gunter Narr.

Hickmann, M. (Ed.) (1987): *Social and functional approaches to language and thought*. New York, Academic Press.

Holec, H. (1992): „Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé". In: L: Porcher (Ed.): *op.cit*. 46- 52.

Hörmann, H. (1976): *Meinen und Verstehen*. Frankfurt, Suhrkamp.

Hymes, D. (1972): „On communicative competence". In: J. B. Pride & J. Holmes, Janet (Ed.): *Sociolinguistics*. London, Penguin, 269-293.

Hymes, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Crédif.

Jardillier, P. (1961): *L'avenir de la psychologie industrielle*. Paris, PUF.

Jefferson, G. (1972): „Side sequences". In: D. Sudnow (Ed.): *Studies in social interaction*. New York, Free Press, 294-338.

Jossen, D. (1995): *Séjour linguistique et acquisition de L2. Le rôle des questions*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar de l'Université de Bâle. Manuscrit non publié.

Kasper, G. (1986): „Repair in Foreign Language Teaching". In: G. Kasper (Ed.): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus, University Press, 23-42.

Keel, K. (1996): *Les échanges scolaires en français langue étrangère au niveau du secondaire supérieur dans le canton de Bâle-Ville*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar de l'Université de Bâle. Manuscrit non publié.

Keel, K.(1998): *Die Messbarkeit der fremdsprachlichen Fortschritte nach Schüleraustauschen - am Beispiel Französisch als Fremdsprache*. Lizentiatsarbeit. Université de Bâle. Manuscrit non publié.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990): *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.

Kielhöfer, B. & Börner, W. (1979): *Lernersprache Französisch. Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen, Niemeyer.

Klein, W. (1984): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Königstein, Athenäum.

Klein, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994): „Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition". In: B. Py (Ed.): *L'acquisition d'une langue seconde*. (= Bulletin suisse de linguistique appliquée n° 59).

Kramsch, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier.

Kramsch, C. (1985): „Classroom interaction and discours options". *Studies in second language acquisition*. 7, 169-183.

Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, University Press.

Krashen, S.D. & Scarcella, R.C. (1982): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. London/Rowley, Newbury House Publ.

Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman.

Küttel, S. (1998): *La correction en classe de L2*. Travail de séminaire. Romanisches Seminar der Universität Basel. Manuscrit non publié.

Lacoste, M. (1990): „Un regard nouveau sur le travail et sur l'entreprise: Autour de l'ethnographie de la communication". *Le français dans le monde, numéro spécial*. Août-sept. 1990. Paris, Hachette.

Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M. (1989): *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.

Larsen-Freeman, D. & Long M.H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/N.Y., Longman.

Larsen-Freeman, D. (Ed.) (1980): *Discourse analysis in second language research*. Rowley (MA), Newbury House.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University Press.

Lave, J. (1988): *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, University Press.

Le Pape Racine, Ch. (2000): *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte: Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich, Verlag Pestalozzianum

Lehmann, D. (1993): *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, Hachette.

LINX numéro spécial, *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte*. Actes du Colloque international de Paris X-Nanterre du 19, 20 et 21 décembre 1994.

Long, M.H. (1985): „Input and second language acquisition theory". In: S. Gass. & C. Madden (Ed.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA), Newbury House, 377-393.

Lüdi, G. & Py, B. (1986): *Etre bilingue*. Berne, Peter Lang.

Lüdi, G. & Py, B. (1990): „La Suisse: un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact". *Langage et Société*. 50/51, 87-91.

Lüdi, G. (1984): „Aspects énonciatifs et fonctionnels de la néologie lexicale". In: G. Kleiber (Ed.): *Recherches en pragma-sémantique*. Paris, Klincksieck, 165-182

Lüdi, G. (1987): „Travail lexical explicite en situation exolingue". In: G. Lüdi, H. Stricker & J. Wüest (Ed.): *Romania ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire*. Berne, Peter Lang, 463-496.

Lüdi, G. (1989): „Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques". In: D. Kremer (Ed.): *Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Université de Trèves 1986*. Tübingen, Niemeyer, tome VII, 405-424.

Lüdi, G. (1991a): „Construire ensemble les mots pour le dire". In: U. Dausendschön-Gay *et al.* (Ed.) : *op. cit.* 193-224.

Lüdi, G. (1991b): „Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment?". In: *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives. Barcelona, 21-23 March 1991*. Network on Code-Switching and Language Contact. Volume 1,47-71.

Lüdi, G. (1993): „Second language acquisition by migrants in Europe". In: R. Posner, & J. N. Green (Ed.): *Trends in romance linguistics and philology, vol. 5: Bilingualism and linguistic conflict in romance.* Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 495-534.

Lüdi, G., Pekarek Doehler, S. & Saudan, V. (2001): *Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule.* Schlussbericht NFP 33. Chur/Zürich, Rüegger.

Lüdi, G. & Py, B. *et al.* (1995): *Changement de langage et langage du changement.* Lausanne, L'âge d'Homme.

Malavé, L. & Duquette, G. (Ed.) (1991): *Language, culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition.* Clevedon/Philadelphia/Adelaide, Multilingual Matters.

Mandl, H. & Spada, H. (Ed.) (1988): *Wissenspsychologie.* München/Weinheim, Psychologie Verlags Union.

Martin-Jones, M. (1991): „Sociolinguistic surveys as a source of evidence in the study of Bilingualism: a critical assessment of survey work conducted among linguistic minorities in three British cities". *International Journal of the Sociology of Language.* 90/1991, 37-56

Matthey, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Berne, Peter Lang.

McLane, J. B. (1987): „Interaction, context and the zone of proximal development". In: M: Hickmann (Ed.): *op. cit.* 267-285.

McLaughlin, B. (1987): *Theories of second-language learning.* London/New York, Edward Arnold.

Mehan, H. (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom.* Cambridge MA/London, Harvard University Press.

Mehan, H. (1985): „The Structure of classroom discourse". In: T. A. Van Dijk (Ed.): *Handbook of discourse analysis.* London, Academic Press. 3, 119-131.

Miller, G.A., Galanter E. & Pribram, K.H. (1960): *Plans and the structure of bahvior.* New York, Holt

Mitteregger, S. (1997): „Sprachkontakte und Begegnungen im schweizerischen Bildungswesen". *Babylonia* 3/1997, 17-22.

Mittner, M. (1987): „Répétitions et reformulations chez un apprenant: aspects métalinguistiques et métadiscursifs". *Encrages. Paroles en construction.* Numéro présenté et réalisé par J.Arditty. Université Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis, 135-151.

Moirand, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris, Hachette.

Moirand, S. (1990): „Décrire des discours produits dans des situations professionnelles". *Le français dans le monde, numéro spécial.* Août-septembre 1990. Paris, Hachette, 53-62.

Moirand, S. (1994): „Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?". In: D. Coste *et al.*: *op. cit.* 24-41.

Mondada, L. & Py, B.(1994): „Vers une redéfinition interactionnelle de la notion d'apprenant". In: *Actes du 9e Colloque Acquisition des langues: Perspectives et Recherches, St.Etienne 1993.* St.Etienne, Université de St.Etienne, 381-396.

Mondada, L. (1999): „L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs". *Langages.* 134, 20-34.

Mondada, L. (2000): „La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques". In : P. Martinez & S. Pekarek Doehler (Ed.): *La notion de contact de langues en didactique* (Notions en Question, no.4). Fontenay/Saint Cloud, Editions ENS, 81-101.

Moscovici, S. (1976): *La psychanalyse. Son image et son public.* Paris, PUF. (2e édition)

Moscovici, S. (1986): „L'ère des représentations sociales". In: W. Doise & A. Palmonari (Ed.): *op.cit.* 34-79.

Münch, B. (1989): „Exolinguale Kommunikation - Sprache in Kontaktsituationen". *Materialien Deutsch als Fremdsprache.* Regensburg.

Nemser, W. (1971): „Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL* 9, 115-124.

Neuenschwander, A. & Neuenschwander Y. (1997): *Stratégies communicatives et obstacles en situation exolingue: analyse d'un échange scolaire à Bâle entre Suisses et Français.* Travail de séminaire. Romanisches Seminar de l'Université de Bâle. Manuscrit non publié.

Nold, G.(1992): „Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen nach der kognitiven Wende". In: G. Nold (Ed.): *Lernbedingungen und Lernstrategien.* Tübingen, Narr, 9-22.

Nonnon, E. (1997): „Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours". *ENJEUX.* 39/40, 12-49.

Nonnon, E.(1990): „Est-ce qu'on apprend en discutant? Interaction maître- élèves en SES". In: F. François (Ed.): *op.cit.* 147-205.

Noyau, C. & Porquier, R. (Ed.) (1984): *Communiquer dans la langue de l'autre.* Paris, Université de Paris VIII.

Nussbaum, L. (1999): „Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". *Langages* 134, 35-50.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U.(1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge, University Press.

Oehring, U., Brenneisen, D. & Puzich, H. (Ed.) (1997): *ABC des échanges: erstellt von der Arbeitsgruppe für Angewandte Linguistik Französisch – Kiel (AALF).* Berlin, Langenscheidt.

Oesch-Serra, C.(1991): „Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en situation exolingue". In: C. Russier *et al.* (Ed.): *op.cit.*

Ogay, T. (2000): *De la compétence à la dynamique interculturelles.* Berne, Peter Lang.

Pekarek, S. (1995): „Entre interaction et acquisition: le rôle des représentations en classe de langue étrangère". In: S. Pekarek & G. Lüdi: *Sémantique et représentations. Contributions aux journées de linguistique Strasbourg-Bâle.* Bâle, 2-4 déc. 1993. *ARBA 5*, 147-164.

Pekarek, S. (1996): *Interaction et développement de compétences discursives. Une étude de leçons de conversation en classe de français langue seconde dans des écoles de maturité en Suisse alémanique.* Thèse de doctorat, Université de Bâle.

Pekarek, S. (1997): „Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants" In: M. Matthey (dir.): *Les langues et leurs images.* Neuchâtel, IRDP/AELPL, 203-210.

Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde.* Fribourg, Editions Universitaires.

Pekarek Doehler, S. (2000a): „Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives". *AILE*. 12, 3-26.

Pekarek Doehler, S. (2000b): „La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement". *Bulletin VALS/ASLA*, 155-158.

Perret-Clermont, A.-N.& Nicolet, M. (Ed.) (1988): *Interagir et connaître*. Cousset (FR), Del Val.

Porcher, L. (1980): *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Porcher, L. (Ed.) (1992): *Les auto-apprentissages. Le français dans le monde*. Recherches et Applications. Paris, Hachette.

Porquier, R. (1984): „Communication exolingue et apprentissage des langues". In: B. Py (Ed.): *Acquisition d'une langue étrangère III*. Université de Paris VIII/Université de Neuchâtel, 17-49.

Porquier, R. (1994): „Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage". In: B. Py (Ed.): *L'acquisition d'une langue seconde* (=Bulletin suisse de linguistique appliquée n° 59).

Porquier, R. (1995): „Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours". *ELA* 1995, 92-102.

Prabhu, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford, University Press.

Pujol Berche, M. (1992): *Interaction, acquisition et fonctionnement social: quelques réflexions à la lumière de Vygotsky*. Contribution au 4è Colloque du Réseau européen des laboratoires sur l'acquisition des langues. Octobre 1992. Lyon - L'Arbresle.

Puren, Ch. (1994): *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Crédif-Hatier.

Py, B. (1980): „Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue". *Encrages, n° spécial*, 115-137.

Py, B. (1989): „L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV Revue de Linguistique*. 41, 83-100.

Py, B. (1990): „Les stratégies d'acquisition en situation exolingue". *Le français dans le monde* février/mars 1990, 81-88.

Py, B. (1991): „Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2". *TRANEL*. 17, 147-161.

Py, B. (1992): „Rapport d'atelier 'Interactions et acquisition/apprentissage: aspects psycholinguistiques et cognitifs'". In: R. Bouchard *et al.*: *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues: actes du VIIIe colloque international „Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*. Grenoble, mai 1991. Grenoble, LIDILEM Université Stendhal, 109-115

Py, B. (1995): „Interaction exolingue et processus d'acquisition". *Cahiers de l'ILSL*, 7,159-175.

Raabe, H. (1982): „Für eine Aufwertung der Korrektur mündlicher Fehler im Fremdsprachenunterricht". *Englisch-amerikanische Studien*. 4, 596-603.

Racine, A.J. (1997): „Sprachaustausch: Ein Anliegen der Nordwestschweiz". *Babylonia*. 3, 31-35.

Resnick, L.B. (Ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum.

Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Ed.) (1994): *Verstehen*. Bern/Göttingen, Verlag Hans Huber.

Reusser, K. (1994): „Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur 'neuen Lernkultur'". *Beiträge zur Lehrerbildung* 12. Jahrgang. 1, 19-37.

Rey-Debove, J. & Gagnon, G. (1980): *Dictionnaire des anglicismes: les mots anglais et américains en français*. Paris, Robert.

Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette.

Riley, Ph. (1985): *Discourse and learning : pages in applied linguistics and language from the Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.)*. London, Longman.

Roulet, E. (1994): „Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?". In: D. Coste *et al.*: *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Didier, 13-23.

Russier, C., Stoffel, L.H. & Véronique, D. (Ed.) (1991): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*. 50, 696-735.

Salvadori, E. (1994): „Langue(s) vivante(s), langue(s) vécue(s). La préparation linguistique de l'échange". *Le français dans le monde. Numéro spécial: Pour une pédagogie des échanges*. Paris, Hatier, 127-132.

Sato, C. (1990): *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen, Gunter Narr.

Saudan, V. (1987): *Activités métalangagières et apprentissage d'une langue seconde. Analyse d'énoncés métalangagiers produits par des apprenants francophones dans le cadre d'un séjour linguistique en Allemagne*. Lizentiatsarbeit. Universität Basel. Manuscrit non publié.

Saudan, V. (1992): *Eléments pour l'approche linguistique d'un échange interculturel entre apprentis alémaniques et romands*. Mémoire de D.E.A. Université de Paris VIII.

Saudan, V. (1993): „'C'est ça mon...qu'est-ce que ça veut dire - Einstellung' – Analyse de séquences argumentatives en situation exolingue-bilingue". *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Zurich 1992. Tome III. Tübingen/Basel, Franke, 603-614.

Saudan, V. (1995): „'le bloc que nous montons c'est ça-l'autoplatine' Etude comparative et évolutive de la construction d'objets de connaissance technique dans des interactions exolingues". *LINX*, numéro spécial, coordonné par J. Anis et F. Cusin-Berche, Presses de Paris X-Nanterre, 213-227.

Saville-Troike, M. (1982): *The ethnography of communication*. Oxford, Basil Blackwell.

Savoyant, A. & Leplat, J. (1983): „Statut et fonction des communications dans l'activité des équipes de travail". *Psychologie française* 28 (3/4), 237-253.

Schegloff, E. A. (1982): „Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences". In: D. Tannen (Ed.): *Analysing discourse: text and talk*. Washington D. C., Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, E. A., Sacks, H. & Jefferson, G. (1977): „The preference for self correction in the organisation of repair in conversation". *Language*. 53/2, 361-382.

Schegloff, E.A. (1992): „In another context". In: A. Duranti & C. Goodwin (Ed.): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon.* Cambridge, University Press.

Schläpfer, R. (1985): *La Suisse en quatre langues.* Genève, Zoé.

Schneuwly, B. (1994): „Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". In : Y. Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture.* Berne, Peter Lang, 155-173.

Schön, D. (1983): *The reflective Practioner: How professionals think in Action.* New York, Basic Books.

Scollon, R.(1976): *Conversations with a One Year Old.* Honolulu, University of Hawaii.

Seliger, H. (1977): „Does Practice make Perfect? A Study of Interaction Patterns and L2 Competence". *Language Learning.* 27, 263-275.

Seliger, H.W. & Shoamy, E. (1989): *Second Language Research Methods.* Oxford, Oxford University Press.

Selinker, L. (1972): „Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* 10, 209-231

Selinker, L. (1991): „Along the way: interlanguage systems in second language acquisition". In: L: Malavé, L. & G. Duquette (Ed.): *op. cit.* 23-35.

Selinker, L. & Douglas, D. (1985): „Wrestling with 'context' in interlanguage theory". *Applied Linguistics.* 6, no 2, 190-204.

Sheils, J . (1991): *La communication dans la classe de langue.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, M. (1975): *Towards an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils.* Oxford, University Press.

Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behavior.* New York, Appleton-Century-Crofts.

Slimani, A. (1987): *The Teaching-Learning Relationship: Learning Opportunities and Learning Outcomes.* Thèse non publiée. University of Lancaster.

Slimani, A. (1989): „The role of topicalisation in classroom language learning". *System.* 17, 223-234.

Stebler R., Reusser K. & Pauli C. (1994): „Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens". In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Ed.): *op. cit.* 227-259.

Stern, O. (1994): Sprachenlernen in inhaltsorientierten Fremdsprachen-Unterricht. *Education et recherche.* Année 16, 1.

Swain, M. (1985): „Communicative competence: some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development". In: S. Gass & C. Madden (Ed.): *Input in second language acquisition* . Cambridge (MA), Newbury House Publishers, 235-256.

Tarone, E. (1983): „On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics.* 4/2, 142-163.

Thomas, A. (Ed.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch.* SSIP Bulletin N°58. Saarbrücken/Fort Laudersdale, Verlag Breitenbach Publishers.

Timm, J.-P. & Vollmer, H. J. (1993): „Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.* 4.Jg. 1, 1-47.

Trévise, A. & Hérédia, C. (1984): „Les malentendus: effet de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère". In: C: Noyau & R. Porquier: *op.cit.* 130-152.

Trévise, A. (1994): „Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique". In: B. Py (Ed.): *L'acquisition d'une langue seconde* (= *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59), 171-190.

Trim, J., Coste, D., North, B. & Sheils, J. (1996): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence.* Projet 2 d'une proposition de Cadre. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Tschoumy, J.-A. (1996): „Un artisanat devient profession". *Bildungsforschung und Bildungspraxis.* 18.Jg. 2, 153-161.

van Ek, J. A. (1988): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

van Ek, J. A. (1991): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Vol. 1, Contenu et portée.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991): *Threshold Level 1990.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner.* New York, Longman.

van Lier, L. (1994): „Language Awareness, Contingency, and Interaction". In: J. H. Hulstijn & R. Schmidt (Ed.): *AILA Review.* 11, 69-82.

Vasseur, M.T. (1991): „Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère". In: C. Russier *et al.* (Ed.): *op. cit.* 49-60.

Vasseur, M.T. (en collaboration avec Arditty, J.) (1992): *Les activités réflexives en situation de communication exolingue: 10 ans de réflexion.* Communication au 4e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon-L'Arbresle.

Véronique, D. (1992): „Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives". *AILE.* 1, 5-35.

Vigner, Gérard (1990): „Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique". n° 66, juin 1990, 107-124.

Vion, R.(1992): *La communication verbale.* Paris, Hachette.

Vollmer, H.J. (1993): „Steuerung des Selbstlernens: Ein Widerspruch in sich?" In: K. R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Ed.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum, Brockmeyer.

Vygotsky, L. S. (1985 [1935]): *Pensée et langage.* Paris, Messidor Editions sociales.

Wengler, A. (Ed.) (1995): *Echanges scolaires multilatéraux et interculturels: proposition pour une formation d'opérateurs d'échanges.* Luxembourg, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Werlen, I. (1994): „Französischunterricht im obligatorischen Schulsystem – ein Forschungsdesiderat". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16. Jahrgang, Heft 1/94.

Wertsch, J. V. (1991a): „A sociocultural approach to socially shared cognition". In: L. B. Resnick. J. M. Levine & S. D. Teasley (Ed.): *Perspectives on socially shared cognition.* Washington D.C., American Psychological Association, 85-100.

Wertsch, J.V. (1991b): *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action.* London, Harvester Wheatsheat.

Wertsch, J. V. & Hickmann, M. (1987): „Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis". In: M. Hickmann (Ed.): *op. cit.* 251-265.

ANNEXE

ABREVIATIONS

L2	Langue seconde
IL	Interlangue
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non-natif
ZPD	Zone proximale de développement
AC	Approche(s) communicative(s)
PdE	Pédagogie des Echanges
DLS	Didactique des Langues de Spécialité
CDIP	Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique
CGL	Concept Général des Langues
OFIAMT désormais	
OFFT	Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie
P	professeur/enseignant
F, G	élèves/ apprenants (fille, garçon)

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

-F	même locuteur que dans le tour précédent
x:	séquence non identifiable sur l'enregistrement
[ ]	reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
( )	remarques du transcripteur et commentaires
alors	chevauchements
./../...	pause très courte / courte / moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
>	intonation montante
<	intonation descendante
*	voix basse
+	début d'une séquence à laquelle se réfère une remarque ( ) ou un signe de voix basse *
:	allongement d'une syllabe/ d'un mot
/	interruption d'un mot
NON	[majuscules]: accentuation d'un mot/ d'une syllabe/ d'un son