

Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements

Laurent GAJO

Riassunto

In questo articolo viene proposta una riflessione sui diversi luoghi dell'apprendimento del francese seconda lingua in Svizzera. Questi luoghi si definiscono tra l'altro in base alla presenza/assenza del francese nella vita sociale. L'autore esamina il criterio «assenza/presenza» a due livelli, quello del luogo in quanto sfera sociale o «setting» e quello del contesto, più complesso e variabile.

Un altro aspetto dell'articolo verte a riflettere sull'università in quanto luogo («setting») specifico, fine a se stesso. Il mondo accademico viene descritto come luogo di pratiche discorsive particolari, da imparare, da esercitare e da valutare sul luogo stesso. L'argomentazione sottolinea lo statuto particolare dello scritto e di certi tipi di testi.

Un'ultima parte dell'articolo propone alcune riflessioni su varie rappresentazioni molto diffuse attorno all'apprendimento e alla comunicazione in una seconda lingua.

1. Problématique générale

Dans cet article, nous aimerions discuter le paradoxe selon lequel l'école ou l'institution de formation doit en même temps répondre à une demande sociale et la compléter, voire l'infléchir. En matière de langue plus particulièrement, l'évaluation de l'efficacité des programmes et de la compétence des apprenants subit une forte pression sociale. On peut le comprendre, car la langue, contrairement aux mathématiques par exemple, constitue, d'une part, le vecteur essentiel des relations interpersonnelles et de la circulation des savoirs et, d'autre part, un objet autour duquel se cristallisent de nombreuses représentations sociales, en lien ou non avec la formation. Toutefois, nous tenons à formuler les deux «revendications» suivantes pour la langue et son enseignement:

- la langue possède sa propre légitimité en tant qu'objet de savoir; on peut avoir envie de l'enseigner ou de l'étudier pour elle-même, comme la biologie moléculaire, sans attente ou justification sociale particulière;
- pour l'université notamment, la pression sociale vient en quelque sorte de l'intérieur, dans le sens où la langue entre dans des réseaux de communication particuliers ou dans la maîtrise de certains types de discours ou de textes.

Dans notre argumentation, nous allons nous concentrer essentiellement sur ce deuxième aspect, en considérant l'université comme un monde de pratiques, de communication. Ces pratiques s'y définissent de façon particulière et valent, au-delà du monde académique, dans les réseaux professionnels recrutant des universitaires. L'université doit ainsi former d'abord à ses propres pratiques, comme la maîtrise du texte scientifique par exemple. Cet aspect est manifeste dans les cours de FLE (français langue étrangère) destinés, dans les universités de Suisse romande, aux étudiants non francophones des différentes Facultés¹. Les enseignements linguistiques qu'on leur propose doivent leur permettre de satisfaire à des critères académiques de communication, d'affronter des pratiques propres au milieu universitaire. S'il est important d'envisager le développement d'une langue dans une perspective globale, qui tienne compte des divers lieux et modalités de communication et d'apprentissage, afin de les articuler et d'en tirer profit, il serait hâtif de tabler sur une utilité immédiate des pratiques sociales pour les pratiques institutionnelles et vice versa.

Ces différentes considérations nous amèneront à réfléchir aux dichotomies «savoir/savoir-faire», «théorie/pratique», «réflexion/communication», etc. Premièrement, nous nous garderons d'attribuer systématiquement le premier terme à l'institution et le second au monde extrascolaire ou extra-universitaire. Deuxièmement, nous verrons en quoi il manque une théorisation forte et didactiquement utilisable des pratiques en milieu institutionnel, surtout académique. Ceci pose en outre l'éternelle question du lien entre communication et apprentissage et du bien-fondé de la formule «apprendre en communiquant». Sans l'affronter directement, nous en tirerons çà et là quelques ficelles.

Dans les lignes qui suivent, nous nous appuyerons bien évidemment sur les données communes de ce volume pour étayer nos arguments. Toutefois, en même temps que nous présenterons notre point de vue sur ces données et à partir de celles-ci, nous tenterons d'y lire et de rendre compte, sur quelques questions qui nous intéressent, des représentations des étudiants et des enseignants-enquêteurs.

¹ Etudiants inscrits dans des programmes de mobilité suisse ou internationale, étudiants projetant des études complètes en Suisse romande, etc.

2. L'opposition homoglotte/alloglotte

Cette opposition sert à distinguer des situations d'enseignement linguistique selon la présence (homoglotte) ou l'absence (alloglotte) de la langue enseignée - ou de la langue d'enseignement; cf. GAJO (1999) - dans la société locale. On trouve en 1990 cette opposition dans DABÈNE et al. sous les termes «endolingue» et «exolingue» et dans une description qui distingue trois positions fondamentales sur un continuum:

- A: milieu exolingue, apprentissage exclusivement formel
- B: milieu endolingue, apprentissage formel + acquisition informelle
- C: milieu endolingue, acquisition exclusivement informelle

La terminologie «endolingue/exolingue», empruntée entre autres à PORQUIER (1984) et ALBER & PY (1986), est abandonnée par DABÈNE (1994) au profit des termes «homoglotte» et «alloglotte». Ce modèle reprend par ailleurs la distinction de KRASHEN (1981, par exemple) entre apprentissage et acquisition pour établir un crescendo entre A (+apprentissage) et C (+acquisition). La population qui nous intéresse ici, à savoir les étudiants de FLE² en Suisse, se trouverait sur la position A ou B, la première impliquant plutôt les situations d'enseignement du FLE hors de Suisse romande (à Bâle ou à Bellinzone) et la seconde l'enseignement du FLE en Suisse romande. Les données qui soulignent probablement le plus explicitement cet aspect sont les données fribourgeoises (FR-I, 16-17; FR-I, 39-40; FR-II, 69-71). On remarquera toutefois que le premier de ces trois extraits parle des avantages de la ville «bilingue», plutôt que de parler de ville «francophone» comme le troisième. Pour les étudiants en question, il s'agit de mettre en évidence par là leurs possibilités étendues de pratiquer le français, en tout cas plus étendues que dans une ville monolingue germanophone. Pourtant, en tant qu'analyste, on pourra s'étonner d'une telle évidence des pratiques francophones dans une ville bilingue qui a pour deuxième langue celle de ces étudiants, en provenance de Suisse allemande. En effet, on sait combien il est difficile de ne pas recourir à sa langue première dans un espace où elle est généreusement représentée et reconnue. En matière d'enseignement bilingue par exemple, c'est ce qui fait qu'on opte parfois pour une définition aussi monolingue que possible du «territoire» d'enseignement,

² Il est clair qu'on pourrait préférer la désignation FLS (français langue seconde) à la désignation FLE pour le cas de la Suisse romande. Ceci s'appliquerait toutefois essentiellement aux Suisses non francophones et s'appuie dans tous les cas sur des critères que nous ne prendrons que partiellement en compte dans notre argumentation. Nous considérerons ainsi le sigle FLE comme hyperonyme.

qu'on essaie par ailleurs d'élargir au maximum (cf. HELLER, 1996, pour le cas des écoles minoritaires francophones en Ontario). Comment expliquer alors l'attitude si convaincue des étudiants de Fribourg par rapport à leurs pratiques francophones dans une ville bilingue? Nous voyons au moins deux raisons, la seconde fonctionnant comme expansion théorique de la première:

- au niveau universitaire, les étudiants «mobiles» (et les étudiants de langue en général) sont conscients de la nécessité d'espaces de pratiques suffisants; leur démarche est volontaire et ils sélectionnent leurs réseaux de pratiques discursives aussi en fonction de leur projet d'apprentissage; ils le font avec d'autant plus de fermeté que leur séjour est bref;
- l'opposition homo-/alloglotte opère à un niveau macro, qui permet difficilement de faire de grandes projections sur des réseaux de pratiques effectives; en fait, si l'allemand est présent à Fribourg, il l'est aussi dans une certaine mesure à Neuchâtel et à Lausanne; en général, on a affaire, pour les étudiants qui nous intéressent, à des situations d'enseignement «hétéroglotte³»; la sélection d'un réseau francophone, si elle sera facilitée par une présence massive de la langue dans la société locale, résultera toujours d'un acte volontaire, d'une construction.

Les données lausannoises et neuchâteloises confirment cette analyse, car on remarque que le recours extra-institutionnel au français n'est pas donné d'avance, même si cette langue est socialement plus disponible qu'à Fribourg par exemple (NE-I, 16-20, 29-30). Pourtant, le corpus suisse romand laisse entrevoir la pression (présentée comme) évidente qu'exerce une société majoritairement francophone. Nous y trouvons en effet beaucoup d'expressions de contrainte telles que «il faut», «on est obligé», «on ne peut pas éviter», comme dans FR-II, 89: «Finalement, on peut constater que tout le monde se voit chaque jour dans une situation de communication dans laquelle il faut utiliser le français». Il s'agit alors de comprendre quelles sont ces situations de communication incontournables. En y regardant de plus près, on a l'impression qu'elles relèvent de ce que nous appellerions des usages «creux» ou routiniers (FR-I, 8-13, 27-28; FR-IV, 45-47, etc.). Pour exprimer ce type d'usages, on trouve dans les données des expressions comme «small talk», «relations quotidiennes» ou «mots quotidiens». On remarquera néanmoins une intéressante variation sur l'acception du terme «quotidien». Alors qu'en FR-I (8-13) il désigne des rituels, des automatismes, il se rapporte en FR-III (30-32) à des thèmes d'actualité, non

³ Nous désignerons par là la variété linguistique effective qui caractérise ces différents lieux et qui modalise la dichotomie "homo-/alloglotte".

spécialisés, d'intérêt général. Même si la seconde acception implique des pratiques communicatives plus nourries, on ne doit toutefois pas dévaloriser l'usage routinier de la communication sociale, qui permet, à travers la maîtrise d'un certain nombre de scénarios, un fonctionnement efficace et performant dans la société d'accueil. On trouve d'ailleurs dans les données un cas intéressant (NE-III, 16 I), où une étudiante dit ses difficultés liées à un manque de maîtrise des rituels quotidiens. Précisons encore que les scénarios de la vie quotidienne impliquent aussi bien une ritualisation du discours qu'une ritualisation de l'action en général. Il n'est ainsi pas dit qu'un manque de succès dans la réalisation des tâches les plus quotidiennes résulte uniquement d'une maîtrise linguistique insuffisante ou inadéquate. L'étudiante en question semble bien rencontrer à ce propos un conflit d'interprétations en 14 I.

Quoi qu'il en soit, il faut remarquer que les pressions sociales évoquées par les étudiants en situation d'enseignement homoglotte relèvent essentiellement de rituels communicatifs. Ceux-ci constituent ce qu'on pourrait appeler, à la suite de SNOW, MET & GENESEE (1989), les connaissances linguistiques obligatoires, dans le sens qu'elles sont absolument requises pour l'accomplissement de certaines tâches ou transactions. Mais, au-delà des rituels quotidiens de communication, peu de situations extrascolaires requièrent le développement de connaissances linguistiques qui seraient obligatoires. Ces éventuelles situations, quand elles sont évoquées, ne font d'ailleurs pas l'objet d'identifications précises et apparaissent souvent en fin de liste, comme en FR-II, 75-76: «Ils ont expliqué qu'ils utilisent le français surtout dans les magasins, dans la rue et dans les cafés. Il y a aussi d'autres situations de communications».

Dans ces conditions, il incombe aux étudiants d'aller à la recherche de situations contraignantes pour l'usage du français, ou de contribuer à en construire. Comme nous le disions plus haut, il s'agit d'un acte volontaire, d'un choix résultant d'un projet d'apprentissage. Un tel projet peut même mener à déconsidérer les situations de communication les plus quotidiennes, comme en FR-III, 8-10: «Nous ne considérons pas que parler dans les magasins ou à la Poste, ou à la Banque, ou demander une information sont des vrais conversations françaises». Ces propos montrent une bonne conscience du statut particulier de ce type de conversations, même s'ils sont empreints d'un certain normativisme, d'ailleurs encore plus visible dans les lignes précédentes (6-8), où on remarque que les étudiants peuvent aller jusqu'à une forme de surdité communicative volontaire («Nous pouvons dire que nous n'écoutons pas très

fréquemment la langue parlée dans la rue»), qui les prive ainsi des atouts habituellement reconnus de la situation homoglotte.

Après ces différentes observations, il nous semble opportun de revenir plus précisément sur l'opposition homoglotte/alloglotte, en en resituant les enjeux pour la communication et l'apprentissage en langue seconde. Pour ce faire, nous proposons, dans un premier temps, un passage par la notion de contexte (opposée à celle de domaine) et, dans un deuxième temps, une réflexion sur le degré de présence/absence sociale d'une langue à travers les notions de contextualisations verticale et horizontale.

2.1. Contexte vs domaine homo-/alloglottes

L'opposition homoglotte/alloglotte repose bien sur une prise en compte du contexte de communication sociale au sens large. DABÈNE (1994) parle de milieu. Dans ce sens, elle se situe évidemment sur un autre plan que PORQUIER (1984) ou ALBER & PY (1986), qui parlent de communication (endolingue vs exolingue), en tant que situation intersubjective. Ces derniers se rapprochent d'une conception interne du contexte, alors que l'opposition de Dabène renvoie à ce que nous appellerions une conception externe ou macro.

Selon une conception externe, le contexte préexiste à une interaction sociale donnée, il se définit en dehors d'elle et malgré elle. Il comporte des caractéristiques qui lui sont propres et conditionne les activités sociales qui s'y déroulent. Il peut être institutionnel, historique, politique, social. Par exemple, le contexte d'une leçon se définira par rapport à l'enseignant, l'école, le lieu, autrement dit la situation extérieure. Dans cette perspective, le contexte se décompose en variables (ex.: le sexe, la religion, la profession, etc.) considérées d'emblée comme structurantes et d'une certaine manière quantifiables. On interprétera les enjeux d'une action sociale par rapport à ces variables objectives, indépendamment du poids qu'elles assument réellement dans une interaction donnée. En attribuant aux variables externes un rôle automatique, on pourra ainsi même anticiper cette interprétation.

Si on adopte maintenant un point de vue interne, on dira que le contexte se construit dans l'interaction (cf. GAJO & MONDADA, 2000; cf. aussi AUER, 1992, pour le développement de la notion de «contextualisation», envisagée dans sa flexibilité et sa réflexivité). Il n'est pas donné d'avance, mais se négocie ou se révèle dans une activité sociale particulière. On le considère ainsi comme un produit du discours, toujours sujet à redéfinition. Il correspond aux éléments

de la situation rendus pertinents à un moment donné. Il résulte ainsi en principe d'une construction et présente une grande plasticité.

Afin de distinguer ces deux options, nous proposons de parler de domaine dans le premier cas et de réserver le terme de contexte pour le deuxième (cf. GAJO, 1999). Si nous revenons à l'opposition homo-/alloglotte, nous nous rendons alors compte qu'elle est entendue par rapport au domaine, et plus précisément à la société dans sa globalité, et non pas au contexte. Ceci pose dans notre perspective deux problèmes:

- le domaine est à envisager de façon moins macroscopique, dans des réalités sociales relativement petites; il s'agit de comprendre quels domaines, institutionnels ou non, les étudiants traversent dans leur vie en région d'accueil; parmi ces domaines, il est important de repérer entre autres ceux qui relèvent de la communauté d'origine (ex.: les réseaux suisses allemands ou «latinos» à Neuchâtel) ou d'une communauté non francophone; ceci vaut pour toute situation d'enseignement, mais particulièrement pour l'enseignement académique, qui voit croître la mobilité des étudiants et qui, par leur regroupement dans des cités universitaires par exemple, structure souvent leur vie par rapport à des réseaux non francophones;
- le domaine, même réduit à des réalités plus petites et palpables, n'opère que par la médiation d'un contexte, qui est en prise directe avec les activités de communication et d'apprentissage; ainsi, il n'est pas dit qu'on ne voie pas émerger un contexte francophone dans un réseau apparemment peu favorable au français, de même qu'on peut construire un contexte non francophone dans un réseau ou un domaine a priori dévolu au français.

Ces remarques nous amènent à penser qu'il serait pertinent d'envisager l'opposition homo-/alloglotte par rapport au contexte et non seulement au domaine. Il s'agira de comprendre dans quelle mesure les étudiants non francophones cherchent ou non à entrer dans des contextes francophones, qu'ils contribuent évidemment à construire ou à inhiber, indépendamment de la définition du domaine et des forces linguistiques majoritaires de la société environnante. Mais on devra aussi considérer les formes de tension entre domaine et contexte pour expliquer certains projets ou parcours d'étudiants. A ce propos, il est bon de relever en TI-I (40-41) une remarque au sujet des pressions exercées en Europe par l'anglais et l'allemand. D'une part, on pourra se demander si l'importance de ces langues dans un domaine aussi large que l'Europe - pour l'anglais, même au-delà - ne concourt pas à définir

automatiquement leur enseignement comme homoglotte, même en dehors de leur domaine de référence communicative habituel, dans la mesure où tous les pays européens sentent leur présence. D'autre part, on peut imaginer l'attrait pour les apprenants convaincus de ces langues de définir autant que possible des contextes anglophones ou germanophones, dans les écoles tessinoises par exemple.

2.2. Contextualisations verticale et horizontale

Pour mieux comprendre le degré et les modalités de présence d'une langue dans une situation de communication, et aussi ses potentialités plus ou moins fortes d'irruption, il est judicieux de considérer avec précision ce que nous appelons ses ancrages vertical et horizontal (cf. GAJO, 1999).

Par ancrage vertical, nous entendons le niveau d'inscription d'une langue, notamment la langue d'enseignement, dans la stratification sociale. Est-elle présente seulement dans les cours de langue ou alors aussi dans d'autres cours? Dépasse-t-elle les frontières de l'institution, et dans quelle mesure? Est-elle en contact avec d'autres langues, à quel niveau et selon quelles modalités? Le critère de l'ancrage vertical viendrait nourrir l'opposition homo-/alloglotte, en proposant une mesure du degré de présence ou d'absence sociale d'une langue et non seulement une dichotomie présence/absence. Il permet par exemple de distinguer, sur la base du contact de langues, les enjeux de pratiques didactiques comme le jeu de rôles, l'enseignement par immersion ou le séjour linguistique à l'étranger.

Par contextualisation horizontale, nous pensons aux forces latérales qui agissent sur la définition d'un domaine. En effet, les situations sociales se caractérisent souvent par une certaine hétérogénéité, car les différents acteurs traversent une multiplicité de domaines et apportent leur bagage de «migrant social» là où ils se trouvent. Par exemple, une présence massive d'hispanophones dans un cours de FLE en Suisse romande pourra concourir à croiser les normes de plusieurs domaines de référence et déboucher sur un ébranlement de l'ancrage vertical. Le contexte se construit en fait, parfois conflictuellement, à l'articulation entre les dimensions verticale et horizontale.

La nature homo- ou alloglotte d'un contexte et surtout ses définitions potentielles comme homo- ou alloglotte doivent ainsi se lire dans ces deux réseaux de contextualisation, plus proches des situations concrètes de discours et d'apprentissage.

Nous aimerions maintenant enchaîner sur la contextualisation horizontale en établissant un lien avec ce que nous avons dit plus haut de la situation «hétéroglotte», donc très hétérogène du point de vue linguistique.

2.3. De l'alloglotte à l'homoglotte par l'«hétéroglotte»

Les étudiants de FLE, notamment à l'université, se trouvent souvent dans des situations très hétérogènes car, d'une part, ils côtoient des étudiants venus d'horizons très différents et, d'autre part, leur parcours de vie est fait pour un bon nombre de «migrations» successives, ce qui débouche parfois sur des mariages mixtes. Même en situation homoglotte (au niveau macro), ces étudiants vont ainsi bien régulièrement définir des relations avec des personnes (en principe d'autres étudiants) elles aussi non francophones. Il n'est alors pas sûr que le français entre si facilement dans la définition de leurs contextes de communication⁴. Et pourtant...

Dans des situations fortement interculturelles, le français peut fonctionner comme «lingua franca», soit parce qu'il est alors la langue de communication la plus partagée, soit aussi parce qu'il fait l'objet d'un projet d'apprentissage bien défini. Les données mettent en évidence ce statut possible du français (LS-II, 61-65; NE-I, 17-18; TI-I, 25-26, 38-39). Ceci nous conduit à la réflexion suivante. Plus la situation devient «hétéroglotte», plus les étudiants ont tendance à (re)définir des contextes homoglottes. Autrement dit, l'hétérogénéité des réseaux extrascolaires des étudiants, même en situation d'enseignement alloglotte, favorise l'utilisation du français. Cette dynamique ne relève pas de l'ordre du domaine, mais du contexte. Toutefois, dans une situation d'enseignement effectivement homoglotte (au niveau macro), on percevra évidemment la pression sociale de la langue locale, qui laisse des traces, notamment écrites, dans la plupart des domaines que traversent les étudiants, et qui se rend par là particulièrement disponible.

Certains trouveront ces remarques un peu expéditives, dans la mesure où le français utilisé par des non-francophones entre eux dans des contextes homoglottes ne saurait déboucher sur les mêmes pratiques que la communication avec des francophones. Si nous ne voulons évidemment pas nier une différence de cet ordre, nous pensons tout de même que l'enseignement (tout comme la recherche) a tendance à oublier le rôle de l'interaction non-

⁴ Parmi ces contextes, on pourrait par exemple imaginer des communications exolingues-bilingues (cf. DE PIETRO 1988 pour une typologie des situations de contact), où des étudiants de différentes langues, bien que ne partageant pas vraiment un égal accès à ces langues, les utilisent tout de même alternativement dans l'interaction.

francophone/non-francophone dans l'apprentissage du français. Ce type d'interaction, relativement fréquent, peut présenter selon nous plusieurs avantages. En effet, en plus de sa fréquence, il peut contribuer à favoriser une certaine forme de communication. Plus précisément, on sait qu'il est difficile pour un non-francophone d'établir avec un francophone une communication symétrique en français. Très vite, on verra se définir entre eux un contrat didactique (cf. DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989, pour cette notion) où le natif prendra le rôle d'expert. Si une telle situation s'oriente en principe vers un projet d'apprentissage, il semble important que les non-francophones puissent aussi utiliser le français sans entrer automatiquement dans une telle relation, sans poursuivre forcément un projet d'apprentissage. Ou, mieux encore, ils pourraient poursuivre un projet d'apprentissage sans pour autant assumer tout seuls le rôle de non-expert mais en contribuant à une évaluation partagée. Comme en témoigne FR-II, 82-83, les étudiants éprouvent parfois de la gêne à s'exprimer dans un parler qu'ils considèrent comme fautif. La conscience qu'ils ont de ces fautes montre toutefois que leur savoir déclaratif n'est pas en jeu (cf. GAONACH, 1996, pour la présentation de l'opposition «déclaratif/procédural»), mais qu'il leur manque probablement certains espaces communicatifs, qu'ils peuvent par exemple trouver avec leurs pairs non francophones tout en «laissant leur gêne au vestiaire».

La communication non-francophone/non-francophone nous montre que, même dans une situation d'enseignement dite alloglotte, on ne doit pas exclure des voies possibles pour un apprentissage informel (contrairement à ce que proposait la position A du modèle de DABÈNE, 1990; cf. ci-dessus), pour autant encore qu'on s'entende sur ce que signifie «apprentissage informel». Si cela signifie «apprentissage non institutionnel» ou «extrascolaire», cela pose en outre la question de la nature de l'apprentissage en institution, et de ses liens avec la communication. Il est important en effet de considérer l'école comme un univers de communication, comme un lieu où non seulement on apprend, mais où on pratique, d'une part pour se préparer aux pratiques extrascolaires et, d'autre part, pour satisfaire aux propres pratiques de l'institution et de ses réseaux de savoir.

3. L'université: un domaine et ses pratiques

Comme nous l'avons annoncé en introduction, nous considérons l'université comme un lieu de pratiques - parfois le seul lieu de communication en français, même en situation d'enseignement homoglotte (cf. NE-I, 29-30). Ces pratiques

s'entendent évidemment comme des échanges variables (en général plus diversifiés en situation homoglotte) avec les membres de la communauté. Elles sont régulièrement citées dans l'ensemble du corpus (cf. par exemple LS-II, 59-60), mais assez souvent en queue de liste, comme en FR-III, 27-29: «Aussi on utilise le français à l'université car nous faisons des cours avec des francophones. Pour ça on doit discuter et s'entretenir avec des étudiants francophones». On remarquera au passage l'introduction de l'argument par «aussi», qui le détache d'une certaine manière de ce qui précède.

Mais l'université est surtout un lieu de pratiques en partie finalisées à elle-même. En quelque sorte, elle doit être «ouverte sur elle-même». En fait, qu'on se trouve en situation d'enseignement homo- ou alloglotte, l'université, en tant que domaine socioculturel et professionnel particulier, doit former à ses propres pratiques, partiellement différentes des pratiques non scolaires. Nous tenons à ce propos à citer FR-III, 2-4: «Notre vie quotidienne est divisée entre notre travail à l'université et notre routine de chez nous». Travail d'un côté, routine de l'autre. L'opposition est intéressante. Si on se réfère à la notion de connaissances linguistiques obligatoires présentée plus haut, cette opposition montre en tout cas que l'université exige (cf. ci-dessus «on doit» en FR-III, 28) la maîtrise de connaissances linguistiques particulières. Ces connaissances et leur maîtrise ne sauraient ainsi être évaluées de façon suffisante sur la base de performances communicatives extrascolaires.

Les pratiques de l'université pour l'université semblent toucher deux aspects, un plus général que l'autre. Le premier aspect consisterait en la communication académique en tant que moyen d'avoir accès à un savoir, donc uniquement dans sa fonction véhiculaire. Le second concernerait les types de discours ou de textes impliqués par la maîtrise de certains savoirs et certaines tâches liés aux différentes disciplines d'études. La communication y fonctionne en même temps comme véhicule de connaissance que comme connaissance elle-même. Nous nous arrêtons brièvement sur le premier aspect, avant d'examiner avec plus d'attention le second.

Le premier aspect apparaît notamment en NE-III, 16-20. L'étudiante affirme qu'elle communique avec plus de succès à l'université que dans la vie quotidienne. Cette différence semble s'interpréter davantage en tant que maîtrise de scénarios ou de connaissances culturelles qu'en tant que problème strictement linguistique (cf. NE-III, 14 I). Par ailleurs, on a l'impression qu'à l'université tout le monde se trouve face à quelque chose de nouveau, en termes de savoir et/ou de communication (les deux aspects sont difficiles à démêler dans le tour de

parole 20 I). Toutefois, on doit constater l'existence d'une intersection entre les scénarios ou les savoirs culturels extrascolaires et leurs correspondants scolaires (cf. 22 I), ce qui, pour l'étudiante en question, engendre des difficultés. Quoi qu'il en soit, il faut remarquer l'importance de la compétence socioculturelle (pour une description de cette composante de la compétence de communication, cf. par exemple CANALE & SVAIN, 1980; BERTHOUD, 1995; LITTLE, 1996) dans la maîtrise de la communication. Cette compétence doit s'entendre non seulement par rapport à une aire linguistique ou ethnique, mais aussi par rapport à un domaine social constitué, comme l'institution académique.

Nous nous arrêtons maintenant sur le second aspect des pratiques communicatives à l'université, à savoir les types de discours ou de textes.

3.1. *Types de compétences et types de textes: l'écrit et les écrits académiques*

D'abord, nous devons remarquer que les compétences strictement académiques ne sont en général pas abordées en tant que telles, ni par les enquêteurs (cf. questionnaires) ni par les étudiants. La partition entre les différentes pratiques communicatives se fait selon deux critères essentiels: les quatre «skills» et les types de textes. Le premier de ces critères semble tellement évident, notamment en tant qu'organisateur des activités pédagogiques, qu'on n'en interroge plus suffisamment la pertinence. Le second critère, bien que fondamental, ne paraît pas faire l'objet d'un emploi très réfléchi. La notion de type de texte ou de discours évoque certainement quelque chose de trop vague ou de trop restrictif pour les partenaires de l'enquête. On observe notamment des confusions ou des associations trop rapides entre la notion de type et celle de thème de discours (FR-I, 32-33). En outre, le texte académique apparaît tout au plus comme un type parmi d'autres, et non comme une catégorie comportant de nombreux types, ou comme une sorte de «macrotype» aux exigences particulières.

Pourtant, les réponses des étudiants montrent qu'ils saisissent certaines particularités de la communication académique. Celles-ci tiennent avant tout à l'écrit, sous son aspect «production», ce qui pourrait valider en partie le bienfondé de l'analyse en quatre «skills». L'écrit est souvent cité comme une pratique, d'une part, obligatoire à l'université (FR-II, 67; FR-IV, 48-49) et, d'autre part, inexistante en dehors (FR-IV, 50). Il existe bien là un fossé entre l'institution académique et son extériorité, dans la mesure où la pratique communicative en question, bien que nécessaire à l'intérieur, ne peut trouver d'appui ou de validation à l'extérieur. En outre, quand l'écrit est pratiqué en dehors de l'académie, c'est en général par rapport à des exigences particulières

d'ordre professionnel (cf. LS-II, 66-67). Dans ce cas, on pourra se demander si on n'a pas affaire à une sorte d'expansion du monde universitaire, qui partage avec lui un univers de connaissances et de pratiques communicatives liées à la maîtrise de ces connaissances.

Si l'écrit semble bien faire l'objet d'une attention ou d'un besoin particulier à l'université, on observe peu de traces d'une éventuelle conscience de l'écrit et des écrits académiques. Qu'en est-il des exigences du texte scientifique au sens large? Qu'a-t-il de spécifique par rapport à d'autres textes? Comment en définir les éventuels sous-types et les composantes? Qu'en est-il des différentes formes de lecture et de compréhension? Les questions ne sont pas posées. Ainsi, il est intéressant de s'arrêter un peu sur le témoignage de l'étudiante I en NE-V, 42: «J'avais besoin de rédiger une lettre pour l'assurance maladie . et moi je ne me sentais pas capable de d'expliquer . et j'avais . je pense que j'avais . euh . je pensais que c'était néce j'avais les outils . nécessaires . mais au moment d'e d'essayer et de . pratiquer vraiment ce qu'on apprend à l'école . parfois je me sens un peu incapable . je vois qu'il y a un déséquilibre de ce qu'on apprend à l'éco-». Dans ce passage, I interprète ses difficultés comme résultant d'une rupture entre théorie et pratique, la théorie relevant de l'école. Or, il s'agit probablement d'une rupture entre deux univers de pratiques, entre différents types de textes. Si la lettre commerciale n'a pas fait l'objet d'une réflexion et d'une pratique à l'université, elle devra fonctionner (et donc dysfonctionner) par un phénomène d'extrapolation de connaissances développées dans le cadre d'autres types de textes. Il est alors tout à fait fréquent de sortir de l'université dans l'incapacité d'écrire une lettre de façon adéquate, même dans sa langue première. Malheureusement, il est presque aussi fréquent d'en sortir sans une bonne maîtrise du texte scientifique, qui, bien que faisant l'objet d'une pratique régulière, ne donne en général pas lieu à une réflexion sérieuse. Or, la prise de conscience peut favoriser la pratique, comme en témoigne très judicieusement LS-II, 50-53.

Remarquons encore que l'idée même de texte admet de nombreuses variations. En effet, et ceci surtout dans une perspective pédagogique, on tend à sous-évaluer l'enjeu et la qualité des textes «rapides» et apparemment incomplets comme les messages électroniques (BS-III, 102-104). Pourtant, ces textes ne constituent certainement pas des sous-produits, et ils interviennent massivement dans la production et la circulation du savoir académique. Il est ainsi important d'en comprendre la nature et la dynamique propres, sans trop vite les comparer à d'autres.

Ces dernières observations montrent combien les représentations des uns et des autres structurent leurs arguments et leurs discours à propos des langues et de leur apprentissage (cf. MATTHEY, 1997, pour une exploration de la notion de représentation sociale à propos de l'apprentissage des langues et du bilinguisme). Avant de conclure cet article, nous proposons de balayer rapidement quelques-unes des représentations qui ont scandé notre lecture du corpus.

4. De quelques représentations de l'apprentissage d'une langue seconde

Les représentations sociales sur l'apprentissage des langues se laissent lire à deux niveaux:

- du point de vue des étudiants, tel qu'il apparaît, plus ou moins directement, dans les données;
- du point de vue des enseignants ou des enquêteurs, tel qu'il apparaît dans l'organisation des questions et dans les comptes rendus d'entretiens.

Ces deux points de vue se croisent constamment et, en tout cas, les représentations que construisent ou que donnent à voir les étudiants ne sauraient être étrangères aux représentations qu'ils perçoivent chez leur enseignant et/ou dans la conception du recueil de données. Nous nous intéressons dans les lignes qui suivent à quatre objets de représentations: l'intensité de l'exposition, la spontanéité, le bilinguisme et le contact de langues, l'opposition théorie/pratique.

4.1. L'intensité de l'exposition

L'importance quantitative de l'exposition à la langue seconde apparaît souvent comme un critère d'emblée pertinent (cf. par exemple FR-I, 3-4, 24-25, 39-40; FR-III, 38-39; LS-III, 122, 132). Si ce critère reste indiscutable dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, qui constate à juste titre qu'il faut de l'espace à une langue pour se développer, il repose en général sur des arguments relativement vides ou trop peu précis. La méthodologie immersive, par exemple, montre bien que la durée et l'intensité de l'exposition⁵ fondent un principe fondamental («Le principe fondamental est

⁵ La combinaison des critères de durée et d'intensité aboutit notamment à la distinction classique entre immersion précoce totale, immersion précoce partielle, immersion tardive totale, immersion tardive partielle. Ces quatre pôles sont plus théoriques que pratiques (ils fonctionnent comme des

d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre» (CUQ, 1991, 154)), mais ce principe reste un principe, qui structure des définitions mais n'explique rien. On retiendra à ce propos la définition de Calvé, intéressante dans sa formulation: «on dit qu'un étudiant est en immersion quand au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue (ce qui représente environ 450 heures de cours)» (CALVÉ, 1991, 8). On remarquera que le «on dit» renvoie à une instance extérieure absente (pratiques administratives des instances éducatives canadiennes), qui organise la réalité pédagogique malgré ou au-delà d'une validation scientifique.

Nous souhaiterions que le critère classique de l'intensité de l'exposition donne lieu à plus de réflexion, et qu'on le croise par exemple avec des critères comme ceux de l'ancrage vertical et horizontal, présentés plus haut, plus explicatifs à notre sens.

4.2. La spontanéité

Ce critère structure très souvent les propos des enseignants et des étudiants (FR-I, 37-38; FR-II, 51-53). Là aussi, on l'a exhibé dans les débuts de la méthodologie immersive, où l'on promettait un usage et un apprentissage spontanés de la langue seconde, à l'image de ce qui se passe, dit-on, dans la langue première. Mais que veut dire exactement «spontané»? Quel lien faut-il établir entre communication et apprentissage? L'utilisation de la langue première fonctionne-t-elle toujours sur le mode spontané? A ce propos, il est intéressant de relire FR-II, 51-53: «Trois étudiantes ont dit qu'elles parlaient le français plutôt spontané, une étudiante par contre a répondu qu'elle utilisait une langue assez corrigée». Que faut-il entendre par «corrigée»? Est-ce un équivalent de «maîtrisée» ou de «correcte»? Faut-il y voir un lien avec les registres de langue, ou avec les domaines sociaux de communication? Même si ces étudiantes semblent avoir produit le terme «corrigé» dans leur discussion autour des types de discours, toutes ces questions mériteraient d'être posées.

4.3. Bilinguisme et contact de langues

Le bilinguisme n'est pas directement abordé comme objet ou comme thème dans le corpus. On en lit toutefois quelques représentations intéressantes bien que peu surprenantes dans les données tessinoises. En TI-I, 33-35, on nous dit: «5 élèves

balises), dans la mesure où, par exemple, l'immersion tardive est rarement totale et où on trouve des modèles d'immersion moyenne.

ont admis, au cours de la discussion, ne jamais pratiquer le français en milieu scolaire. Une autre, bilingue, le pratique en revanche quotidiennement». Deux éléments retiennent notre attention. Le premier concerne la causalité qui est instaurée entre bilinguisme et pratique, qui fait implicitement de celui-là le moteur de celle-ci. Le second concerne les liens entre bilinguisme et école. On a en effet l'impression que l'école ne peut pas rendre bilingue, et que le bilingue individuel en situation d'enseignement alloglotte devra son bilinguisme uniquement à ses réseaux (essentiellement familiaux) de pratiques extrascolaires.

Ces différentes représentations se raccrochent certainement en amont à un point de vue monolingue sur le bilinguisme, qui voit la compétence bilingue comme l'addition de deux compétences monolingues et comme un ultime aboutissement de l'apprentissage. Nous pensons qu'il serait temps de mettre les milieux pédagogiques face à un point de vue bilingue, qui considère la compétence bilingue comme spécifique (cf. GROSJEAN, 1989; GAJO, 2000).

Quant au contact de langues ou à l'utilisation de la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde, on remarque que les étudiants l'envisagent uniquement quand il s'agit de langues typologiquement proches (cf. FR-III, 16-20). Ainsi, on tend à limiter la compétence de communication à sa dimension morphosyntaxique, et on se prive d'utiliser par exemple des passerelles (de la langue première à la langue seconde et vice versa) au niveau des savoirs discursifs, pourtant centraux dans la maîtrise de la communication et des connaissances académiques.

4.4. *L'opposition théorie/pratique*

Cette opposition structure bon nombre de représentations, largement au-delà de l'université et de la question de l'apprentissage des langues. Elle croise souvent l'opposition scolaire/extrascolaire. On parle ainsi de savoirs, de savoirs scolaires, de savoir-faire, de pratiques, sans qu'on arrive à comprendre précisément où passe la frontière entre ces notions (cf. BS-III, 124-127). On trouve même en BS-III (124) l'expression «savoirs scolaires enseignés». Faut-il y voir une simple redondance?

Pour les étudiants, l'opposition théorie/pratique, bien que structurante, donne lieu à des logiques argumentatives parfois très emmêlées, comme en NE-V, 40 I-42 I. Au tour de parole 40, l'étudiante I semble dans un premier temps valider l'opposition théorie/pratique pour ensuite la diluer. De toute évidence, cette

dernière croise l'opposition scolaire/extrascolaire ainsi que l'opposition savoir/savoir-faire. Toutes ces oppositions se dissolvent en même temps quand l'étudiante insiste sur la compatibilité entre certains savoir-faire (elle parle d'utilisation) académiques et quotidiens, envisagés en termes de «prêt-à-parler» («se débrouiller»). Au tour de parole 42, elle précise qu'«on peut pas tout apprendre». Elle veut certainement dire qu'on ne peut pas tout apprendre à l'école, ou dans les cours, mais il est intéressant de constater que le terme «apprendre» est souvent réservé au milieu institutionnel. Pour enchaîner sur les propos de cette étudiante et conclure notre argumentation, nous avons envie de dire que, si on ne peut pas tout apprendre, on n'a pas besoin non plus de tout pratiquer...

5. En guise de clôture

Plutôt que de proposer une synthèse, nous aimerions tracer ici quelques réflexions qui s'inspirent des précédentes et ouvrent sur des enjeux, à nos yeux, majeurs de la didactique du FLE dans ces prochaines années.

Souvent, l'enseignement calibre son action en fonction de compétences-cibles. Celles-ci s'envisagent en général par rapport aux fameux quatre «skills». Si on peut discuter de cette typologie, elle permet toutefois d'envisager une «déglobalisation» de l'enseignement des langues et de mettre en évidence les besoins très spécifiques de certains publics. On a vu par exemple le statut particulier de l'écrit à l'université. Cette observation devrait contribuer à dissocier les compétences dans la pratique pédagogique (cf. les travaux du groupe Galatea à ce sujet dans DABÈNE & DEGACHE, 1996). Ceci n'équivaut pas à proposer des heures focalisées sur l'écrit dans un programme général (comme c'est le cas actuellement), mais d'organiser par exemple la globalité d'un programme sur la base des enjeux liés à l'écrit. Au-delà de la dissociation des compétences, on doit envisager la dissociation des niveaux de compétence ou des différentes composantes de la compétence de communication. Tous ces niveaux, du morphosyntaxique au stratégique en passant notamment par le discursif et l'interactionnel, peuvent donner lieu à enseignement, et il faut se garder de ne voir dans la compétence discursive par exemple qu'une pratique. Les démarches pédagogiques tendent traditionnellement à mettre le morphosyntaxique du côté de la grammaire et le discursif du côté de la pratique; or, la pratique académique (et la pratique tout court) a besoin d'une «grammaire du discours».

En ce qui concerne maintenant l'exploitation et le retour vers la langue première, nous tenons à souligner que la prise de conscience des phénomènes discursifs est facilitée par une perspective interlinguistique. Trop souvent, la langue première est utilisée (ou écartée) par rapport à des enjeux uniquement morphosyntaxiques, les «règles de passage» profitant ainsi exclusivement aux langues typologiquement proches. La mise en évidence des problèmes discursifs (ou textuels) dans l'apprentissage de la langue seconde peut, d'une part, se servir du contraste de la langue première et, d'autre part, nourrir la maîtrise de celle-ci.

Enfin, la didactique du FLE devrait situer ses enjeux aussi en dehors du seul français, mais dans la perspective de la construction d'une compétence plurilingue et pluricontextuelle. Les lieux de communication académiques sont traversés, de plus en plus, par une multitude de langues. Les pratiques du français s'insèrent ainsi dans des pratiques largement plurilingues et dans une grande variété de contextes, que l'enseignement doit prendre en compte.

Bibliographie

- ALBER, J.-L. & PY, B. (1986): «Interlangue et communication exolingue». In: GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D. (éds), *Acquisition d'une langue étrangère*, Université de Provence.
- AUER, P. (1992): «Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization». In: AUER, P. & DI LUZIO, A. (eds), *The Contextualization of Language*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BERTHOUD, A.-C. (1995): «Être migrant: un atout pour l'apprentissage des langues?». In: *Actes du Colloque Transfrontalier «Communication, circulation des idées et des personnes»*, Université de Lausanne, 22-23 sept. 1994. Lausanne: Université de Lausanne.
- CALVÉ, P. (1991): «Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990». *Etudes de linguistique appliquée* 82, 7-23.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- CUQU, J.-P. (1991): *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris: Hachette.
- DABÈNE, L. et al. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier-Crédif.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves: Hachette.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (1996): «Comprendre les langues voisines». *Etudes de linguistique appliquée* 104.
- DE PIETRO, J.-F. (1988): «Vers une typologie des situations de contacts linguistiques». *Langage et Société* 43, 65-89.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue». In: WEIL, D. &

FUGIER, H. (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

- GAJO, L. (1999): *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne. Édition commerciale prévue chez Hatier/Didier, Paris, coll. LAL («Langues et apprentissage des langues»).
- GAJO, L. (2000): «Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage: la place de L1 dans l'enseignement immersif». *Le Français dans le monde*, Applications et recherches, no spécial coordonné par J. DUVERGER, janvier 2000.
- GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg: Éditions universitaires.
- GAONAC'H, D. (1996): «Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues». *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA* 63, 25-36.
- GROSJEAN, F. (1989): «Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person». *Brain and Language* 36, 3-15.
- HELLER, M. (1996): «L'école et la construction de la norme en milieu bilingue». *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)* 7, 71-93.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- LITTLE, D. (1996): «La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In: HOLEC, H., LITTLE, D. & RICHTERICH, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- MATTHEY, M. (éd.) (1997): «Contacts de langues et représentations». *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 27.
- PORQUIER, R. (1984): «Communication exolingue et apprentissage des langues». In: *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris-Neuchâtel: Presses Universitaires de Vincennes-Centre de linguistique appliquée.
- SNOW, M. A., MET, M. & GENESEE, F. (1989): «A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction». *TESOL Quarterly* 23/2, 201-217.