

Radiographie d'une enquête sur les pratiques «effectives» du français menée auprès d'étudiants fribourgeois en contexte bilingue¹

Aline GOHARD-RADENKOVIC & Pascale BANON-SCHIRMAN

Summary

A preliminary analysis of how students studying French in the bilingual context at Fribourg University make communicative use of the language outside the classroom.

In order to try to understand how students learning French perceived their own communicative use of French outside the classroom, we carried out a study using a range of subjects. For these students in a modular teaching programme at the French Language Unit of the Language Teaching Centre of the University of Fribourg, we wanted to understand the different ways in which knowledge was transferred, and so we tried to uncover the frequency of various contexts for the communicative use of what had been presented in the classroom.

The analysis of communicative use and of the difficulties students reported in using the language has allowed us to refine our view of these learners' needs. In social situations, both more personal and more public, and for their use of the language in academic situations too, we need to establish a well-grounded learning contract.

Tout didacticien en langue étrangère, théoricien et praticien, s'interroge sur le réinvestissement effectif des acquis langagiers (ou supposés acquis) de ses étudiants dans des situations de communication quotidienne, c'est-à-dire hors du cours (*extra muros*). En effet, nos publics s'ajustent généralement sans difficultés au langage spécifique du contexte formel de la classe. Toute institution possède ses propres codes et rituels instaurés entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes (KRAMSCH, 1983), dans le cadre d'un temps, d'un espace institutionnalisés (*intra muros*) où chacun joue un rôle précis, son «métier d'étudiant» et son «métier d'enseignant» (GOHARD-RADENKOVIC, 1999a).

Au sein de ce langage institutionnel codifié s'inscrit un langage pédagogique avec ses valeurs, ses rites, ses progressions et ses modalités d'évaluation, présupposant un apprentissage de la langue construit à des fins communicatives (ou du moins déclaré comme tel). Or il est clair que, la porte de la classe franchie, les étudiants sont impliqués par des situations de communication courante où les usages deviennent plus complexes du fait que les situations de contacts formels ou informels avec leurs différents interlocuteurs de la vie universitaire (francophones ou non), ainsi qu'avec des locuteurs natifs de la langue dans la vie quotidienne se diversifient et se démultiplient de manière moins prévisible (RICHTERICH, 1996)² quoiqu'également ritualisée (GOFFMAN, 1974 et 1987).

¹ Nous tenons à remercier nos collaborateurs sans lesquels cette étude n'aurait pas pu être réalisée.

² Richterich a été l'un des premiers didacticiens à introduire dans la classe la dimension *imprévisible* de toute communication comme démarche méthodologique nécessaire à tout apprentissage de la

Peut-on évaluer l'appropriation *in vivo* des apprentissages en langue qui leur sont proposés *in vitro*? Comment apprécier les stratégies de réinvestissement effectif des structures apprises en situations simulées? Peut-on du tout cerner les «pratiques langagières effectives», hors du cours, en étant conscient que nos propres outils d'évaluation des «progrès» effectués (ou non) par nos étudiants jugent le plus souvent des apprentissages qui s'organisent autour d'une idée préconstruite de «progression» avec des outils davantage linguistiques que communicationnels?

1. Enquête sur les pratiques «effectives» du français: avec quels outils d'analyse et auprès de quels publics étudiants?

1.1. Concept et démarche d'analyse

Nous entendons le concept de «pratiques» dans le sens de BOURDIEU (1980), soit un ensemble d'*habitus*, que l'individu a acquis, incorporés dans son environnement et réinvestis dans sa trajectoire personnelle. L'*habitus* est constitué de valeurs, de rapports au monde, de comportements et de pratiques éducatives étroitement liés à ses pratiques socioculturelles, reproduites et réappropriées ici par l'usager de la langue dans un contexte étranger. Quels concepts et outils d'analyse sont à notre disposition pour analyser des «pratiques langagières»? Nous préférons le terme de «pratiques langagières» à celui de «pratiques linguistiques» — que nous jugeons trop restrictif — dans le sens où l'utilise Elisabeth BAUTIER (1995): «Des pratiques langagières comme système de connaissances et de «rapports à», constituées par des héritages contextuels collectifs et individuels.

S'inspirant des sciences sociales, la didactique des langues et des cultures (PORCHER, 1986 et 1995) leur a emprunté le concept de «représentation» désormais utilisé dans l'analyse des discours traduisant la perception de soi et de l'autre que chaque individu a incorporée dans son milieu et qu'il reproduit à son insu. Si ce concept est actuellement traversé par une polémique animée par des sémiologues (entre autres, BOREL, 1993) et des ethnologues (notamment LAPLANTINE, 1999) réinterrogeant ou contestant sa «transparence» conceptuelle, nous estimons que l'analyse croisée des représentations est opératoire, tout en étant conscientes des limites inhérentes à cet outil.

langue afin de développer avec l'apprenant des stratégies d'improvisation et d'ajustement appropriées à la variété des situations de communication.

Notre démarche ici est d'identifier la perception des pratiques quotidiennes en langue étrangère (en l'occurrence le français) à travers ce que les étudiants nous en disent ou ont bien voulu nous en dire avec leur langage. En effet, l'étudiant exprimant *son expérience* vécue et appréhendée dans un contexte étranger, est partie prenante de cette construction *d'une réalité, d'un monde possible* à travers *l'expression même de ses autoreprésentations*. Il est clair que notre interprétation des réponses sera également tributaire d'un certain nombre de représentations préalables de l'étudiant, de son apprentissage et du contexte d'immersion (ou hétéroreprésentations) ainsi que des représentations que nous avons de notre propre rôle et statut dans ce contexte institutionnel (ou autoreprésentations).

L'enquête menée sur les «pratiques effectives du français» s'est déroulée en deux temps: à l'oral, guidée par un canevas de questions fermées et semi-ouvertes (cf. FR-V) puis à l'écrit en petits groupes reprenant les éléments essentiels exprimés au cours de l'entretien collectif. En résumé, nous avons pour supports de notre analyse un enregistrement vidéo restituant les réactions des étudiants de niveaux Cefle et Daefle (voir ci-dessous leur caractérisation) et les comptes rendus écrits des autres groupes, l'ensemble de ces documents constituant, à nos yeux, des témoignages de seconde main (voir plus loin le paragraphe sur les «biais» méthodologiques).

1.2. Caractérisation générale des publics interrogés

Nous caractériserons les étudiants que nous avons interrogés (selon un échantillonnage représentatif) en les regroupant sous trois catégories en fonction des motivations ou objectifs qui président à leur apprentissage du français:

- étudiants d'échange (programmes Erasmus, accords bilatéraux, conventions intercantionales) qui viennent chercher dans notre structure une mise à niveau linguistique où seront développées un certain nombre de compétences discursives et académiques pour leur permettre d'utiliser la langue comme langue d'études dans leur spécialisation (droit, économie, lettres, sciences sociales, etc.) ou pour être en mesure de suivre les filières bilingues;
- étudiants provenant majoritairement de Suisse alémanique, mais également tessinoise et romanche, futurs enseignants du Français langue étrangère, préparant sur trois ans un Diplôme d'enseignement pour le secondaire (DES), ayant choisi l'université et la ville de Fribourg pour leur contexte spécifique;
- étudiants (boursiers ou non) du monde entier, venant essentiellement des anciens pays communistes de l'Est et d'Asie, suivant les programmes du

Certificat en Français langue étrangère (Cefle) et le Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE (Daefle) délivrés par notre institution.

Il est nécessaire de rappeler ici que nos étudiants non francophones évoluent dans un contexte universitaire officiellement bilingue et dans une ville majoritairement francophone (Fribourg). Ce rapport entre les deux langues au plan cantonal et au plan universitaire (promouvant une politique bilingue à travers ses diplômes et filières) n'est pas sans conséquence sur les pratiques langagières des étudiants et leurs représentations de ces pratiques. En effet, la majorité d'entre eux a choisi cette université pour sa situation spécifique: soit parce que certains souhaitaient lors de leur séjour améliorer la pratique des deux langues dans un contexte perçu comme bilingue, soit utiliser leur français en immersion complète dans un contexte perçu comme essentiellement francophone ou à l'opposé perçu comme «sécurisant» pour des germanophones pouvant ainsi recourir à leur langue maternelle.

2. Les biais méthodologiques de l'enquête: les «filtres» possibles interférant dans l'interprétation des réponses

2.1. Le premier biais tient aux enquêteurs eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants de notre institution qui ont réalisé cette enquête³. En effet, les étudiants en immersion dans un environnement socioculturel dont ils apprennent la langue en cours sont censés réinvestir immédiatement leurs acquis, c'est-à-dire dans des situations de communication quotidienne. Ce présupposé didactique influe nécessairement sur les réponses des étudiants qui veulent montrer à leur professeur qu'ils sont de «bons étudiants», une manière de répondre à l'attente implicite de l'enseignant pour lui «faire plaisir» ou du moins ne pas le «décevoir».

Ces *comportements de complaisance* (partagés en toute bonne foi par les deux parties) engendrent une marge d'incertitude entre les discours portés sur la perception que nos étudiants véhiculent de leurs pratiques et leurs pratiques effectives du français hors de la classe. Il suffit de regarder le document vidéo reproduisant l'interview réalisée dans l'un des cours (sur les quatre groupes interrogés au total) et d'observer les postures de *conformité* de trois étudiantes pour s'en convaincre. En effet, elles entravent résolument les interventions des

³ Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'une critique émise à l'encontre de nos collègues sans lesquels cette enquête n'aurait pu se faire. Il nous paraît important de signaler les biais méthodologiques, inhérents à la conception et la réalisation de toute enquête (ici par entretiens collectifs), ces biais pouvant avoir des effets directs ou indirects sur notre interprétation des résultats.

des autres étudiants de sexe masculin, ces derniers renonçant très vite à s'exprimer. Les réponses ont donc pu être tributaires des difficultés linguistiques éprouvées par certains étudiants ou tributaires des conquérants de la parole menant le jeu des réponses, imposant en quelque sorte aux autres leur vision.

2.2. Le deuxième biais méthodologique réside dans le fait que notre enquête orale, s'est transformée en un compte rendu écrit des réponses par petits groupes de deux ou trois personnes. On peut s'attendre à une certaine déperdition des informations qui avaient été émises par chacun des étudiants dans un dialogue mené collectivement entre le professeur et ses élèves. Toute transcription d'informations, que celle-ci soit effectuée par l'enquêteur ou par les enquêtés, comporte le risque d'homogénéisation des résultats par un processus de réduction et donc de généralisation (le compte rendu des réponses fait par l'une de nos collègues reflète à l'évidence ce processus).

2.3. Enfin, dernier biais méthodologique - et pas le moindre - le canevas de questions qui a pu induire les réponses des étudiants, les limitant à des réponses-types engendrant de fait des situations-types de pratiques langagières.

Il existe donc des «filtres» successifs dans les documents à notre disposition, entraînant vraisemblablement des biais dans notre interprétation des résultats. Dans ce sens, il serait nécessaire de compléter cette enquête collective par des entretiens personnalisés qui permettraient de différencier plus finement les résultats. Ceux-ci nous permettraient vraisemblablement de dégager d'autres paramètres expliquant les différences de pratiques langagières en fonction des héritages éducatifs, des profils linguistiques et des parcours socioculturels des étudiants interviewés (cf. «Fiche biographique langagière», GOHARD-RADENKOVIC, 1999b).

3. Représentations des pratiques «effectives» du français par les étudiants: situations prédominantes et secondaires

Nous avons tâché de regrouper les pratiques de la langue des étudiants en partant de notre programme modulaire en Français langue étrangère⁴ et en essayant de comprendre quels types de transferts communicatifs ou quelles stratégies compensatoires ont été mis en oeuvre par les étudiants pour adapter leur discours à la situation sociolinguistique et au contexte socioculturel.

⁴ Ce programme modulaire conçu et mis en oeuvre au sein de notre institution repose sur le principe du choix des cours de l'étudiant en fonction de ses besoins en langue (préalablement identifiés avec l'enseignant jouant ainsi le rôle de conseiller) et en fonction de sa disponibilité.

Notre catégorisation tient compte également des situations de communication rencontrées, prédominantes puis secondaires (soit du plus fréquent au moins fréquent), en repérant les régularités dans les réponses des étudiants d'un groupe à l'autre. Nous sommes parties du postulat que les réponses exprimaient davantage les «représentations» qu'avaient les étudiants de leurs pratiques qu'une évaluation «objectivée» de leurs pratiques «effectives» du français.

3.1. Transferts de type fonctionnel/pragmatique (par ordre de fréquence):

Tous les étudiants constatent que les situations de communication orale sont les plus fréquentes du fait que Fribourg est majoritairement francophone (un certain nombre d'entre eux concluent ainsi: «on ne peut que parler français à Fribourg»). Ils ont dénommé ces lieux de contacts «vie officielle» où les «dialogues sont superficiels» (FR-I, 33), certains voulant sans doute par là évoquer les relations quotidiennes au sein de «l'espace public» s'opposant à «l'espace privé» partagé avec des proches.

Dans «l'espace public», la langue orale comme vecteur de communication rituelle présente des scénarii prévisibles dont la pratique est une des compétences visées dans notre cursus:

- contacts de négoce: commerces, guichets des banques, postes, gares, cinémas, bus, cafés, etc. (FR-I, 10 / FR-IV, 47)
- contacts rituels de politesse: conversations quotidiennes que certains ont regroupé sous le terme de «small talk» (FR-IV, 46), se traduisant par des rencontres occasionnelles avec des connaissances de l'immeuble (colocataires, concierge, voisins de palier), etc., du quartier (commerçants, passants réguliers, habitués du petit café d'à côté), etc.;
- contacts contractuels: location avec le propriétaire, contrat avec Télécom, avec les banques, etc.

Ces situations sont perçues comme confortables (FR-II, 85) par les étudiants et une étudiante déclare même qu'elle n'hésite pas à parler spontanément en français même avec des germanophones (FR-III, 30). Par contre les rencontres ou discussions de fond où la langue orale est vecteur de sociabilisation et de création de liens, présentent une imprévisibilité et des variantes pour lesquelles l'étudiant doit mettre en œuvre des compétences d'adaptation et de compensation (FR-I, 36): en effet seules les structures formelles argumentatives, explicatives, narratives, etc. sont abordées dans les cours de langue.

D'autres compétences et stratégies spécifiques seraient donc à développer dans la vie sociale:

lors des relations amicales avec les familles d'accueil, des amis francophones rencontrés à l'université ou dans des clubs sportifs que l'on voit de temps en temps dans un café ou avec lesquels on parle au téléphone; les invitations réciproques (soirées, week-ends) n'ont pas été mentionnées une seule fois: pour la vie sociale, on se réunit occasionnellement à l'extérieur.

Les étudiants soulignent alors les difficultés liées à ces situations, aux co-constructions linguistiques non prévisibles et décrivent des formes de résistance:

- ainsi le domaine «privé» est réservé aux liens avec les compatriotes, telle une Suisse alémanique préférant parler de thèmes «profonds» «intimes» en allemand; tel un étudiant sud-coréen soulignant la difficulté de s'exprimer dans une langue étrangère et passant ses week-ends avec des compatriotes (FR-III, 17); d'autres se plaignant du manque de disponibilité pour créer ou maintenir des liens avec les autochtones.
- un étudiant remarque pertinemment que «l'on peut vivre à Fribourg sans jamais parler le français», c'est-à-dire en évoluant uniquement dans la communauté germanophone (FR-IV, 66).
- des formes transcodiques (c'est-à-dire s'appuyer sur des structures linguistiques de la langue-mère pour s'exprimer dans la langue cible) sont relativement utilisées mais un étudiant coréen fait remarquer qu'«il ne le fait jamais parce que la structure de sa langue est très différente» (FR-III, 16). Sa résistance à la langue cible est fortement liée à une distance qu'il ressent comme extrême entre les deux cultures.

Les étudiants des quatre groupes ont souligné à l'unanimité que les situations de communication écrite sont moins fréquentes que les situations de communication orale. En effet, les pratiques écrites seraient davantage sollicitées dans les situations formelles (contexte universitaire) que dans des situations de communication informelle.

Comme vecteur d'information et de communication courantes, la langue écrite sollicite des compétences qui entrent dans le cadre du cursus de langue et ne semble pas poser de problème de décodage:

- pour la lecture occasionnelle des affiches publicitaires, des panneaux ou enseignes (gare, université, magasins, etc.), des modes d'emploi, des E-mails, fax, encore plus rarement dans celle des lettres administratives, etc. soit toutes les formes «modernes» et rapides d'information et de communication (FR-III, 33);
- pour la lecture de la presse locale en français (journaux et magazines) mais qui est consultée de manière irrégulière (FR-II, 64).

Comme vecteur de sociabilisation et de maintien des liens, la langue écrite et notamment la lettre fait partie des pratiques possibles des étudiants:

- certains étudiants interrogés se sont fait des amis non francophones à partir de l'université, avec lesquels ils communiquent en français pendant les cours et hors des cours; mais les réponses n'indiquent pas de manière très explicite s'ils se font des amis (francophones ou non francophones) hors des circuits universitaires avec lesquels ils échangeraient en français. A deux reprises ont été cités des échanges épistolaires avec des amis repartis dans leur pays (FR-III, 34).

3.2. Transferts de type cognitif (par ordre de fréquence)

La langue orale comme métalangage et recherche d'une connaissance sur la langue:

- certains étudiants ont mentionné les échanges qui ont lieu lors des cours de langue dans notre institution;
- en signalant que l'écoute de la «langue de la rue» n'est pas considérée comme une pratique susceptible d'améliorer le français; une étudiante dit de façon implicite que toute praxis de la langue (hors la rue!) peut être considéré comme un ensemble de séquences potentiellement acquisitionnelles (FR-III, 7) (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989) et entre dans un processus d'apprentissage.

La langue orale comme vecteur d'informations culturelles à travers les médias ou de savoirs grâce à la formation universitaire:

- la radio est omniprésente: «on écoute surtout la musique», plus rarement des émissions culturelles, des reportages, des débats;
- la télévision est également très présente: selon les étudiants, les actualités arrivent en tête puis les «feuilletons» pour les filles (FR-IV, 43) et les «émissions sportives» (FR-I, 7) pour les garçons (à l'exception d'une étudiante); la tentation pour quelques-uns de nos étudiants alémaniques de regarder les chaînes locales germanophones a été mentionnée à plusieurs reprises (FR-II, 80);
- les films sont également cités, soit en se rendant à des séances de cinéma (en oubliant toutefois de signaler que tous les films sont sous-titrés en allemand), soit en visionnant des cassettes-vidéo chez soi (FR-II, 23 / FR-II, 60 / FR-III, 5 / FR-III, 25).
- certains des étudiants ont évoqué des cours suivis en français à l'Université pendant lesquels ils sont donc amenés à discuter, à débattre et à faire des exposés dans cette langue (FR-III, 27 / FR-IV, 48).

La langue écrite comme langue d'études dans le cadre universitaire:

Selon la majorité des réponses, la pratique effective de l'écrit est essentiellement utilisée dans le contexte académique à travers:

- la lecture d'ouvrages spécialisés appartenant au programme universitaire (ouvrages littéraires, philosophiques, politiques, économiques, scientifiques, etc.) (FR-II, 65);
- la production écrite régulée par des pratiques discursives formelles: élaboration de travaux personnels, de dossiers thématiques, rédaction de compositions lors des examens et de mémoire, etc. (FR-III, 13 / FR-II, 67).

La langue comme vecteur de formation personnelle, de culture informelle

- la lecture de romans (pour soi, hors du cadre formel académique) a été mentionnée une seule fois (FR-III, 36). La plupart des étudiants a évoqué le manque de temps et les difficultés linguistiques pour des lectures personnelles (FR-IV, 79).

4. Pratiques langagières et didactique du FLE: peut-on réduire les «écarts» entre les formations en langue et les besoins communicationnels de nos étudiants?

4.1. Du côté des étudiants: transformation des représentations et des comportements d'apprentissage

Il ressort au premier niveau d'interprétation de cette enquête que la perception partagée à l'unanimité par les étudiants est que l'on est «obligé» (FR-I, 3 / FR-I, 30 / FR-II, 59 / FR-II, 86 / FR-IV, 60) de parler français à Fribourg puisque Fribourg est majoritairement francophone et que le «bilinguisme» annoncé est en fait «à géométrie variable» selon les situations rencontrées et les domaines concernés.

Nous remarquons que les étudiants disent s'exprimer spontanément en français dans les situations dont les mécanismes ont été largement décodés lors des cursus institutionnels. Mais la notion de «faute» est le phénomène épilinguistique le plus gênant: nous relevons dans les questionnaires la mention récurrente d'expressions telles que: «éprouver de la gêne» surtout devant un bilingue et «la peur de faire des fautes» (FR-V, 33, 34), d'où l'obligation de «se corriger» entravant en fait une certaine «spontanéité» dans la conversation (FR-II, 83).

Un travail resterait donc à entreprendre pour déculpabiliser les locuteurs non natifs et dépasser les représentations couramment répandues (par ailleurs quasi

universellement partagées par les usagers de la langue et leurs enseignants) qui définissent leur rapport à la langue, à l'institution, leur hiérarchisation - inconsciente - des apprentissages formels et informels, induisant un certain nombre de représentations et comportements repérables:

- d'une part la conception idéale de la maîtrise parfaite d'une langue étrangère, comme celle d'un locuteur natif;
- d'autre part la conception mythique de ce qu'est ou doit être un «bilingue», supposé maîtriser parfaitement les deux langues dans tous ses usages et dans toutes les situations;
- enfin la préférence nettement exprimée pour une langue «relevée» que l'on apprendrait dans l'institution (apprentissage légitime et sanctionné) et une «langue de la rue» dévalorisante parce que dévalorisée (apprentissage illégitime et non reconnu) (FR-III, 9).

Pour dépenaliser la faute et ne pas perdre la face vis-à-vis de soi et vis-à-vis de l'autre (GOFFMAN, 1974), il semblerait que les étudiants développent toute une panoplie de stratégies compensatoires:

- de type situationnel: «on a la chance ici de parler plutôt avec d'autres allophones sans avoir peur de faire de fautes», on évite les discussions de fond avec les francophones (FR-V, 34, 36);
- d'auto-apprentissage: un étudiant lit un roman en français déjà lu en allemand, un autre choisit de la littérature «pas trop sophistiquée» (FR-III, 36 / FR-IV, 82);
- de type discursif: certains étudiants utilisent le transcodique (voir définition plus haut), une étudiante est consciente d'utiliser «une langue assez corrigée» (FR-II, 53);
- de type psychologique: ils parlent volontiers s'ils sont avec des amis, certains assument leurs erreurs et disent qu'ils considèrent que «les fautes ne sont pas graves, même si on se moque d'eux».

Certains étudiants pensent ainsi, en situation d'immersion, activer de façon autonome leurs savoirs et leurs savoir-faire et assez bien gérer leurs difficultés.

4.2. Du côté des enseignants: renouvellement des représentations et des pratiques pédagogiques

Trois attitudes nous paraissent indispensables pour tenter de réduire les «écarts» entre les formations proposées en langue et les besoins communicationnels de nos étudiants, en vue de les préparer à la diversité des situations de contacts et d'échange. Il serait en effet nécessaire de concevoir ou du moins de renouveler les concepts et outils d'analyse de situations d'apprentissage dans la classe

(*intra muros*), de situations d'apprentissage hors de la classe (*extra muros*) et surtout d'inventer des passerelles entre ces différents contextes. Cet objectif implique en amont pour les enseignants en langues étrangères:

- la remise en question des présupposés didactiques, des pratiques pédagogiques et des conceptions de la langue relevant davantage de croyances et mythes que d'analyses objectivées de ses usages actuels; cette reconsidération entraîne nécessairement une réflexion de la part des formateurs mais également des usagers pour s'interroger sur un certain nombre de «représentations stéréotypées», liées à la langue, à l'usage de cette langue, à la notion de «bilinguisme», de «fautes» et de «corrections», d'«évaluation», etc. pouvant enfermer l'apprenant à son tour et handicaper son apprentissage;
- la prise de conscience des nouveaux enjeux collectifs s'exprimant à travers des politiques linguistiques, la demande «sociale» (jeu de perceptions hiérarchisées des langues), le marché de l'emploi (avec ses propres enjeux, contraintes et mythes); celle des enjeux individuels se formulant à travers les stratégies personnelles et familiales dans le choix des langues, dans la constitution des «capitiaux», etc.; il s'agit ici d'une recontextualisation globale des divers paramètres (politiques, économiques, sociaux, éducatifs) qui sous-tendent tout apprentissage;
- la décentration disciplinaire qui signifie la remise en question de la perception de la langue comme objet d'apprentissage et d'enseignement impliquant nécessairement une recentration sur le sujet-apprenant; ceci oblige à une réflexion sur les pratiques pédagogiques habituelles, à la transformation des rapports d'autorité et à la conception de nouveaux rôles et objectifs; cette attitude induit également la connaissance construite du parcours et des motivations de l'étudiant, avec les outils d'analyse appropriés, afin d'établir avec lui un contrat conscientisé de son apprentissage en regard de son projet d'études.

Pour conclure

La compréhension préalable de ces macro et micro-enjeux nécessiterait la mise en place institutionnalisée d'une formation préalable des enseignants de FLE en sciences sociales (sociologie du langage, sociologie de l'information et de la communication, sociologie de l'éducation, anthropologie des sociétés, ethnosociologie du quotidien, etc.) afin qu'ils deviennent aptes à «lire» les nouvelles tendances des sociétés, des institutions, des comportements et besoins des usagers sur un marché des langues en constante évolution.

Davantage encore, l'approche interdisciplinaire permettrait de diversifier les points de vue et les analyses de situations de classe, de pratiques langagières, de stratégies d'apprentissage, etc. selon une approche systémique ancrée dans une réalité institutionnelle, sociale et culturelle le plus souvent méconnue ou ignorée. Une manière de résister à la tentation instrumentaliste pour l'enseignant ou pour le concepteur de formations d'ouvrir sa «valise pédagogique avec ses outils linguistiques ready-made» sans tenir compte des spécificités ni des besoins de ses publics, qui restent le point central — souvent oublié malgré les déclarations d'intention — du débat didactique actuel.

Références bibliographiques

- BAUTIER, E. (1995): *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, (Conclusion: «Un cadre théorique pour les pratiques langagières», 173-221).
- BOURDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*, Paris, Minuit, (Chap. 3: «Structures, habitus, pratiques», 87-109).
- BOREL, M.-J. (1993): «Signes et connaissances», in: *Approches sémiologiques dans les sciences humaines*, Lausanne, Payot, 43-64.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue», in: *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (éd. par WELL, D., FIGIER, H.), Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-124.
- GOFFMAN, E. (1974): *Le rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1987): *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999a): Contribution: «La culture universitaire comme une culture en soi», *Ville Congrès de l'ARIC* (Association pour la recherche sur l'interculturel), Paris-Nanterre, 29 juin - 3 juillet 1999.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999b): *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, (Première partie, Chap.3: «Qu'est-ce qu'une «compétence de communication»? Conceptions», 69 - 98).
- KRAMSCH, C. (1983): *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Paris, Hatier-Didier.
- LAPLANTINE, F. (1999): *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des apparences*, Paris, Le Pommier, (Chap.: «Critique de la représentation, 85-133).
- PORCHER, L. (1986): «Remises en question», in: *La civilisation* (coord. par PORCHER, L.), DDLE, Paris, Clé international, 11-57.
- PORCHER, L. (1995): *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Cndp/Hachette Education, (Chap.III: «Les problèmes de l'enseignement interculturel», 53-70).
- RICHTERICH, R. (1996): «La compétences stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication», in: *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, (éd. par HOLEC, H., LITTLE, D. & RICHTERICH, R.), Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 41-76.