

Entre interaction et acquisition: le rôle des représentations en classe de langue étrangère

Simona Pekarek, Bâle

Aujourd'hui, nous savons que la limite que l'institution oppose au potentiel du langage (...) n'est jamais établie (même quand elle l'est formellement). Elle est plutôt elle-même le résultat provisoire et l'enjeu de stratégies de langage menées dans et hors l'institution. (Lyotard, 1979, 35)

1. Introduction

Voici un extrait d'une discussion dans une classe de lycée en septième année de français langue seconde (FL2)¹. Le thème abordé est celui de la communication en classe de langue étrangère.

(of7dIII2e: l. 156-214: F et G sont des élèves (filles, garçons); E est l'enquêtrice; P est le professeur; les séquences soulignées marquent des chevauchements et les points des pauses courtes).

- F1: on a peur de faire quelque chose qui n'est pas juste . avec les profs on ne sait jamais
F2: on on ne demande . on ne demande pas le professeur mais . quelqu'un d'autre . ceux de: table ou . parce qu'on . hm . si on . on demande le professeur on est . celle ou celui qui qui doit . répondre aux questions
E: et pourquoi vous ne voulez pas répondre aux questions
F2: eh parce que ce n'est pas facile (rit)
G1: et quand on veut s'exprimer et . on n'a pas les mots . alors on reste calme . (...)
F3: à l'école on a une note orale .
P: et tout justement . voilà ... est-ce qu'on fait une bonne note orale quand on ne dit jamais rien ... non

¹ Cet article s'intègre dans un projet de recherche faisant partie du Programme National de Recherche (PNR) 33 "L'efficacité de nos systèmes de formation". Ce projet, mené à l'Université de Bâle par Victor Saudan et moi-même sous la direction de Georges Lüdi, porte le titre: "L'apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extrascolaires".

- F3: mais on a peur de dire .. quelque chose .. qui n'a pas de sens
 P: qui n'est pas correct . mais quand on n'a rien à dire on ne dit rien
 G2: oui
 P: mais il y a le moment où on . on aurait quelque chose à dire et quand-même
on se tait . pourquoi
 F3: on ne sait pas s'exprimer . parce qu'on ne sait pas s'exprimer
 G3: oui mais je crois que la note orale c'est aussi . parce qu'on . on a essayé de dire
 quelque chose c'est pas toujours . parce qu'on a dit quelque chose qui est juste
 P: voilà x
 G3: sans essayer il n'y a pas de note
 (...))
 P: oui . ça vous préoccupe tellement la grammaire . parce que moi personnellement
 je peux répéter ce que j'ai déjà dit .. dans les cours comme ça ce n'est pas
 tellement la grammaire qui m'intéresse . j'interviens quand il y a des fautes graves
 je pense là il faut corriger mais ce qui m'intéresse c'est le contenu . .

Dans cette séquence, les élèves verbalisent une série d'images qu'ils se font de l'enseignant ("avec le prof on ne sait jamais"), de la manière dont celui-ci réagit à leurs conduites ("si on demande le professeur on (...) doit répondre aux questions"), des critères d'évaluation appliqués à ces mêmes conduites (la note orale), et des compétences langagières en jeu ("on ne sait pas s'exprimer"). La classe de langue constitue un lieu parsemé de représentations que professeurs et élèves se font d'états de choses et de conduites appropriées à la situation didactique. Des savoirs y sont construits, médiatisés et transformés au sein d'un cadre de représentations portant sur les contrats didactiques et interactionnels, les rôles et droits des interactants, l'objet à apprendre, etc. Ces représentations contribuent à la réglementation et à la ritualisation des conduites interactives en ce milieu institutionnel.

La recherche sur l'acquisition d'une langue s'est souvent focalisée sur les représentations métalangagières, voire métalinguistiques, tout en se désintéressant de leur rapport aux représentations sociales plus générales. Or, d'après la recherche dans la tradition vygotkienne, l'acquisition d'une langue se fonde sur l'interaction communicative. Elle est de l'ordre des actions sociales. Les actions des acteurs - dont les actions langagières - sont déterminées par leurs interprétations de la réalité. Ces interprétations sont à leur tour façonnées par les actions. L'acquisition en milieu scolaire est par conséquent ancrée dans des conduites régies par les représentations de l'espace institutionnel où elle a lieu. Elle se situe à un croisement de valeurs et de représentations sociales, institutionnelles, discursives, communicatives, et métalinguistiques qui caractérisent l'espace discursif scolaire.

Le but du présent article est d'esquisser la nature de ces représentations et leurs rapports à l'acquisition de la compétence à communiquer en FL2. Il ne s'agira pas de déceler les représentations concrètes des élèves et des professeurs. Ceci appartiendra à la poursuite de mes recherches. Mon intérêt porte ici sur *la construction, à travers l'activité discursive en classe, de représentations sur cette même activité*². Les pages

² Les représentations métalinguistiques et l'image de la langue à acquérir, éléments cruciaux pour l'acquisition d'une langue étrangère, ont été abondamment discutées ailleurs. Elles ne seront pas abordées ici.

qui suivent porteront plus spécifiquement sur l'impacte des représentations sur les conduites discursives en classe, et par là-même, sur les procédures discursives d'acquisition. Enfin, mes réflexions sont issues d'un interrogation plus globale sur la logique des usages langagiers en classe de FL2.

Une première partie portera sur la dynamique des représentations en classe de langue (2). Ce volet, qui débutera par des remarques sommaires sur l'acquisition de la compétence communicative (2.1), comportera une réflexion sur la classe de langue en tant que lieu institutionnel (2.2) ainsi qu'une discussion théorique des représentations sociales en contexte scolaire (2.3).

Dans une seconde partie (3), seront discutés trois types de représentations intervenant dans l'activité discursive en classe:

- représentations pédagogico-institutionnelles (3.1)
- représentations métadiscursives (3.2.1)
- représentations métacommunicatives (3.2.2).

Ces éléments seront abordés en termes de:

- *efficacité acquisitionnelle*: ces représentations favorisent-elles des conduites soutenant - d'après les hypothèses acquisitionnistes - les processus acquisitionnels?
- *utilité sociale*: quel est le rapport entre les représentations construites en classe et les valeurs sociales extra scolaires correspondantes?

Plutôt que de proposer des solutions, ce texte est destiné à soulever certaines questions et problèmes relatifs à l'enseignement du FL2. Mes observations se réfèrent à un corpus d'enregistrements d'une quarantaine de leçons de FL2 qu'on peut qualifier de 'leçons de conversation'. Le corpus à été recueilli dans une vingtaine de classes du niveau secondaire supérieur (lycée; sixième à huitième année de français) dans trois cantons de Suisse alémanique.

2. Acquisition, institution, représentations

2.1 Remarques sommaires sur l'acquisition du FL2

L'acquisition, par les apprenants, de la compétence à communiquer constitue aujourd'hui le but principal de l'enseignement des langues. Cette compétence intègre les dimensions sociales et pragmatiques du langage. Elle ne peut être abordée qu'à travers une prise en compte de ces dimensions à l'intérieur des pratiques discursives dans lesquelles s'enracinent les processus acquisitionnels.

Par rapport à l'*efficacité acquisitionnelle* des pratiques en classe, la recherche insiste sur la nécessité d'un emploi fonctionnel (instrumental) de la langue et d'une

activité autonome de l'élève apprenant³. Celui-ci doit prendre en charge son apprentissage, être confronté à des besoins communicatifs effectifs, se poser en sollicitateur d'informations et s'interroger sur la langue à apprendre:

La véritable réussite d'un enseignement consiste toujours à avoir donné à l'apprenant des moyens de maîtriser son propre apprentissage, de le gérer lui-même, d'en comprendre les conditions, de choisir ses stratégies, de le poursuivre s'il le souhaite, etc. (Porcher 1980, 44)

Par rapport à l'*utilité sociale* des acquis, l'école en tant que système de socialisation se trouve confrontée à la question de savoir dans quelle mesure les pratiques communicatives et discursives qu'elle intègre correspondent ou préparent aux pratiques sociales et contribuent ainsi à l'acquisition de la compétence à communiquer.

2.2 La classe de langue en tant que lieu institutionnel

L'acquisition en milieu scolaire est régie par un ensemble de contraintes institutionnelles spécifiques. La classe de langue ne constitue pas un lieu indépendant, analysable en tant qu'unité isolée. Elle est tout au contraire un ensemble hétérogène sur une toile de structures institutionnelles et interactionnelles mais aussi sociales, politiques et économiques. Son organisme dépend à la fois des acteurs sociaux qu'elle intègre (professeurs et élèves avec leurs identités et valeurs propres) et de l'organisation du système de formation qui l'intègre à son tour, voire du milieu social, culturel et politique (avec les valeurs correspondantes) qui l'entoure.

Quant à l'influence de l'environnement, les discussions sur la reproduction de normes d'une société à travers son système de formation sont bien connues⁴. La classe n'est pourtant pas réduite à être le produit d'un pur conditionnement. Loin de là, elle est également le lieu où se développe une dynamique propre, où sont créées, nourries, altérées des valeurs, négociés les statuts des participants et leurs comportements, (re-) structurés des modes d'insertion des individus. La classe prend sa forme d'existence au travers des pratiques et interactions quotidiennes qui médiatisent les contraintes externes. D'où l'autonomie relative des sujets par rapport à l'institution⁵. D'où également la possibilité d'une décomposition partielle de

³ voir p. ex. Klein (1989) et Ellis (1992) pour des vues d'ensemble.

⁴ L'idée de la reproduction scolaire des valeurs socio-politiques est particulièrement soulignée par certains auteurs qu'on peut associer au courant de la pensée postmoderne. Lyotard remarque par exemple: "La vérité de l'énoncé et la compétence de l'énonciateur sont donc soumises à l'assentiment de la collectivité des égaux en compétence. Il faut donc former des égaux. La didactique assure cette reproduction." (1979, 45). Pour cette approche voir en particulier Aronowitz/Giroux (1991), Giroux (1988), Cherryholmes (1988) et aussi Foucault (1971). Voir sur le même sujet également Bourdieu/Passeron (1970) et Bourdieu (1982).

⁵ Cherkaoui (1993) et Hesse/Savoie (1993) soulèvent dans ce contexte la notion d'*autogestion pédagogique* forgée par Georges Lapassade et le Groupe de Pédagogie institutionnelle en France dans les années 60/70. Se référant en particulier à René Lourau, Hesse/Savoie notent ceci: "En effet, dans toute classe, et bien avant que le maître n'arrive, il y a de l'organisation, chacun a une idée sur ce qu'il y a à faire. Le propre de l'autogestion pédagogique, c'est de mettre au jour cette organisation déjà là pour pouvoir contrôler collectivement cette puissance toujours disponible du lien social. Tout membre du groupe classe peut prendre part à son organisation" (op. cit., 27).

l'asymétrie caractéristique du rapport professeur-élèves. Ce rapport étant de nature dynamique, l'élève n'est pas démuné de moyens pour influencer sur la structure de relations et d'organisations en classe: retrait, comportement perturbateur, initiatives, négociations - autant de moyens de cogestion sont à sa disposition. L'élève est donc loin d'être exempt de responsabilité par rapport à la structure des (inter-) actions en classe!

Les deux lignes de conditionnement se rejoignent. Faisant partie des "institutions fortement culturelles" selon la terminologie de Bouchard (1988), la micro-culture scolaire - et donc la classe - est en effet conditionnée par des valeurs et des représentations de ces valeurs antérieures à elle, mais elle participe en même temps à la création de ces valeurs. Comme tout élément social, structurant et structurée à la fois, elle fait partie de la dynamique des représentations telle qu'elle est décrite par Moscovici (1976 et 1986, p. ex).

2.3 La représentation sociale en contexte scolaire

Pourquoi s'intéresser à la représentation sociale pour étudier l'acquisition d'une L2 en milieu scolaire?⁶

- Premièrement, la représentation sociale est une *modalité de connaissance*. La construction de savoirs - et donc d'acquis scolaires - repose sur la formation de représentations et leur restructuration à la base d'informations et/ou d'expériences nouvelles. " (...) à travers la dynamique de la représentation nous assistons à la construction sociale du réel" (Herzlich 1972, 312) - construction sociale, bien entendu, car la représentation sociale est toujours produit collectif.
- Deuxièmement, constituant des objets collectifs, les représentations sociales fonctionnent comme *marqueurs des rapports symboliques inter- et intra-groupes*. Elles reflètent la place de l'individu dans un groupe social, et donc aussi les places du professeur et de l'élève dans le système de formation. Par là, elles déterminent des facteurs contextuels cruciaux pour les activités discursives et les processus acquisitionnels. Simultanément, elles fournissent des normes de référence aidant à calculer les comportements scolairement acceptables.

⁶ La conception de la représentation sociale esquissée ici suit généralement la ligne entamée par les travaux de Moscovici (en particulier 1976; voir aussi 1986). Je me réfère en particulier à Doise (1986) et Palmonari/Doise (1986) pour le rapport entre représentations et rapports sociaux; à Apothéloz/Borel/Péquegnat (1984) pour une réflexion sur la représentation comme forme de connaissance et enfin à Herzlich (1972) pour les deux dimensions.

- Ces remarques mènent à la troisième caractéristique fondamentale des représentations sociales. Celles-ci *orientent les conduites des acteurs*. Elles mettent à disposition des schémas d'action aidant les acteurs à anticiper l'effet de leurs conduites et à les ajuster aux demandes situationnelles. Les comportements scolaires qui sont à la base des processus acquisitionnels ne font point exception à cette règle. En ce sens, les représentations ne sont pas conceptualisables uniquement en termes de normes et de contraintes. Elles impliquent également des savoir-faire et des choix stratégiques dans les conduites des acteurs.

L'ensemble des représentations est issu de trajectoires individuelles et de groupe. Il est basé sur des expériences et informations préalables. L'expérience dans le cadre du groupe scolaire peut être considérée comme facteur décisif dans la formation des représentations, voire des habitudes scolaires. En témoigne l'énoncé suivant d'un élève de dernière année de lycée:

Je pense qu'on est habitué. Pendant le temps scolaire on parle seulement le nécessaire avec les professeurs. Je ne sais pas comment c'est après la maturité, mais pendant les dix ans ou onze ans que je suis à l'école j'ai toujours fait la même chose. Pendant les cours on parle avec les professeurs, et puis ils parlent entre eux et nous parlons entre nous. (il4c1)

Cet exemple renvoie au fait que l'expérience interactionnelle d'un apprenant a un effet structurant important sur ses conduites interactives en classe. Représentations et habitudes modulent les attentes réciproques des professeurs et les élèves. Ils constituent des générateurs de schémas d'actions scolaires déterminant les conduites individuelles⁷ (et, éventuellement, des comportements-types ritualisés) et leur acceptabilité. Ces schémas permettent aux acteurs de participer au groupe scolaire.

Les représentations au sein de ce groupe constituent des fondements et des moyens de réglage du monde institutionnel scolaire. Car, comme le signalent Berger/Luckmann,

L'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des classes d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles. En d'autres termes, chacune de ces typifications est une institution. (1986, 78)

A l'école, des comportements-types sont régulièrement liés à des types d'activités particulières. Dans le travail en groupe, par exemple, émerge systématiquement l'habitude scolaire de parler en suisse allemand dès que la parole cesse d'être publique. Cette habitude est difficile à rompre et n'a rien à voir avec d'éventuelles difficultés à s'exprimer en L2. Elle fait partie des représentations que les acteurs se font des règles de conduite et de leur acceptabilité. En témoigne l'exemple suivant: Des lycéens en sixième année de français travaillent en groupes sur Les jeux

⁷ La notion d'*habitus* telle qu'elle est utilisée par Pierre Bourdieu peut être rapprochée des représentations ainsi conceptualisées: "L'*habitus*, système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite et qui fonctionne comme un système de schémas générateurs, est générateur de stratégies (...)" (Bourdieu 1984, 119/120). On peut pourtant se demander avec Vion (1992) si dans la notion d'*habitus* il y a reconnaissance d'un effet diversifié du système sur les sujets et d'une certaine initiative d'action de ces sujets.

sont faits de Jean-Paul Sartre. Suite à une intervention de l'enquêtrice qui enregistre les activités en classe, un élève remarque: "unter enander schwätze mir nie französisch" (entre nous on ne parle jamais français); un autre ajoute: "uf französisch chunt das gar nit" (ça sort pas du tout en français) (in2bI, l. 183-187). La suite du travail en groupes se déroule pourtant en grande partie en français. Cet exemple montre que s'ils font un effort, les élèves sont bien capables de s'entretenir en français. L'habitude de parler suisse allemand est rompue dans ce cas grâce à une prise de conscience (momentanée peut-être) de la part des élèves par rapport à leurs pratiques. Les représentations qu'ils ont de leur (in-) capacité de discuter en français sont contestées par la pratique même.

En termes généraux, le contrat didactique en classe est l'objet des représentations des acteurs. Ces représentations fondent la réglementation de l'interaction pédagogique. Elles fournissent aux acteurs des repères essentiels de la situation d'enseignement (définition des rôles, des places, des attentes générales) leur permettant d'agir conformément aux exigences de la situation. Ces actions contribuent à leur tour à la construction des représentations. Représentations sociales et conduites interactionnelles constituent ainsi deux dynamiques entremêlées participant à l'élaboration des comportements humains et à la construction de la réalité sociale:

La représentation sociale, parce qu'elle est un processus de construction du réel, agit simultanément sur le stimulus et sur la réponse. (Herzlich 1972, 304)

Autrement dit, les représentations sociales qui déterminent des conduites dans l'interaction sont elles-mêmes influencées par ces interactions.

3. Types de représentations en classe et acquisition d'une L2

3.1 Les représentations pédagogique-institutionnelles

Les représentations pédagogique-institutionnelles constituent un cadrage général par rapport aux activités des professeurs et les élèves. Il s'agit de représentations relatives aux rôles institutionnels (avec les ensembles de droits et d'obligations qu'elles comportent) et les règles de comportement spécifiques de l'institution scolaire. Font également partie de ce type les représentations relatives aux facteurs contribuant à la réussite scolaire. Ces représentations déterminent pour le contexte scolaire ce qui est "bien vu". Fournissant des schèmes d'action, elles fonctionnent comme règles tacites; elles agissent comme normes d'acceptabilité institutionnelle. En tant que guides d'auto- et d'hétéro-évaluation, elles contribuent au réglage, à l'institutionnalisation et à la ritualisation de l'interaction.

Les représentations pédagogique-institutionnelles reposent sur la transmission explicite (règlements scolaires, discours du professeur, etc.) ou implicite (expériences et habitudes scolaires) de valeurs pédagogiques et institutionnelles. Elles sont un foyer important pour le maintien des normes scolaires dans la mesure où elles résultent en grande partie d'activités de contrôle - et résultent *en* des activités de contrôle (auto- et

hétéro-contrôle). Le système de sanctions mis en oeuvre par le professeur (réprimandes, corrections, louanges et avant tout les notes) et dont les règles sont en partie déterminées par les instances supérieures, est l'instrument privilégié du contrôle scolaire. Des éléments très subtils font partie de ce réglage: la distribution de l'attention du professeur parmi les élèves, l'intérêt de la part des élèves, des façons de regarder, de sourire, de réagir; tous ces éléments peuvent fonctionner comme indices d'évaluations réciproques. Ces activités sont interprétables par les interactants parce qu'en partie fortement ritualisées (socialement et/ou institutionnellement) - ce qui n'exclut point d'interprétations déviantes. De là leur effet normatif: guides d'action, elles fonctionnent comme directives sélectionnant des comportements appropriés et inappropriés à tous les niveaux de l'action: "il faut arriver à l'heure"; "'garage' est un mot masculin"; "le prof est censé ..."; "le rôle de l'élève consiste à ...". Le système de directives largement implicites fonctionne justement parce qu'il est l'objet des représentations des acteurs qui le subissent, l'actualisent et le perpétuent dans leurs pratiques.

Ce fonctionnement ne constitue cependant pas un principe pragmatique qui régirait tout comportement en classe. Une telle conception reviendrait à négliger la dimension stratégique en jeu dans le contexte des représentations. De plus, le désir de réussite est individuel, varie selon les situations et l'origine socio-culturelle et est concurrencé par d'autres désirs. Pour ne donner qu'un exemple, ce qu'on pourrait appeler le "principe d'économie" agit certainement contre le premier principe: réussir - oui - mais avec le moindre effort possible; et là encore ce sont des représentations qui déterminent la distribution des efforts individuels et les stratégies mises en oeuvre!

En effet, la nature dynamique des représentations permet une marge de liberté pour les interactants. Ceux-ci effectuent des réajustements de leurs schémas d'action selon leurs besoins. Ainsi, lors de confrontations de schémas d'action conflictuels, on observe régulièrement dans le corpus étudié ici des négociations interactives. Une telle gestion commune de l'activité discursive par le professeur et les élèves se fait par le biais d'un travail d'adaptations réciproques.

Enfin, sur la base des représentations issues de pratiques scolaires, professeurs et élèves forment des attentes réciproques. C'est dans le contexte de ces *représentations-attentes-directives* que sont acceptés et choisis les objets et les modes d'enseignement, que l'interaction pédagogique fonctionne, que des règles de comportement s'installent et que les interactants trouvent leur place dans l'institution. Les représentations pédagogique-institutionnelles, y compris les éléments du système d'évaluation, fonctionnent ainsi comme instances de sélection qui créent et reproduisent des images de ce qui est scolairement efficace, acceptable ou utile. Face à cette construction perpétuelle de valeurs surgissent les questions suivantes:

- a) quels sont les *objets* d'enseignement pédagogique-institutionnellement valorisés?
- contenus des cours, importance respective des matières
 - aspects formel vs fonctionnel de la langue

- langue parlée vs langue écrite
 - domaine de référence français vs francophone, etc.
- b) quels sont les *conduites* valorisées?
- nature des initiatives de la part des élèves
 - cogestion des tâches et des thèmes
 - degré d'autonomie des élèves, etc.
- c) quels sont les *moyens* d'enseignement perçus comme pédagogiquement efficaces et donc valorisés?
- matériel authentique
 - types d'organisations conversationnelles
 - types de tâche et degré de guidage par le professeur, etc.
- d) quels sont les types de *compétences* valorisés?
- compétence orale vs écrite
 - compétence formelle vs compétence d'usage, etc.

Outre la question du rapport entre les représentations et les valorisations effectives, ces éléments renvoient aux deux paramètres évaluatifs formulés ci-dessus: *l'efficacité acquisitionnelle* et *l'utilité sociale* des éléments valorisés.

Dans la mesure où les représentations pédagogico-institutionnelles définissent les rôles des acteurs et leurs modes de participation à l'interaction, elles façonnent l'ensemble des comportements en classe. Ce type de représentations constitue par conséquent un cadrage général dont font partie d'autres types plus particulièrement liés aux activités langagières qui servent de support aux processus acquisitionnels en classe de langue. Les paramètres évaluatifs formulés ci-dessus sont donc également pertinents pour ces types plus spécifiques.

3.2 Les représentations métadiscursives et métacommunicatives

Des valeurs relatives aux pratiques communicatives et discursives font l'objet de représentations des acteurs. Ces pratiques, qu'elles soient orales ou écrites, sont en partie fortement ritualisées dans nos systèmes de formation. Et non seulement là, mais dans le système social en général, comme le souligne Foucault:

L'échange et la communication sont des figures positives qui jouent à l'intérieur de systèmes complexes de restriction; et ils ne sauraient sans doute fonctionner indépendamment de ceux-ci. La forme la plus superficielle et la plus visible de ces systèmes de restriction est constituée par ce qu'on peut regrouper sous le nom de rituel (...) (1971, 40)

Chaque institution, chaque situation même, crée ces propres valeurs relatives à la production discursive en général et à l'interaction communicative en particulier⁸.

L'activité discursive dans le cadre scolaire obéit à certaines régularités spécifiques qui la distinguent de celles d'autres contextes. J'entends par *représentations métadiscursives* des représentations se référant à la gestion des divers types de discours et par *représentations métacommunicatives* celles sur la gestion de l'interaction. Les deux sont évidemment interdépendants, comme les *compétences discursive et communicative*.

3.2.1 Les représentations métadiscursives

Pour l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie, parler constitue une manifestation de structures d'action. De récentes approches du discours se référant à la théorie de l'action insistent, en actualisant des conceptions bakhtiniennes, sur la dépendance du type de discours par rapport à son contexte d'action:

Dans son sens le plus large, la notion de discours désigne en effet la forme d'organisation particulière que prennent les productions langagières en fonction du genre d'activité humaine auxquelles elles s'intègrent. (Bronckart 1993, 18)

Du point de vue d'une conception sociale du sujet, le discours constitue une activité langagière articulée à diverses formes d'action humaine. L'action humaine dépend de l'interprétation de la situation par l'acteur. Cette interprétation repose sur la représentation et l'évaluation du contexte d'action. Comme le formule Bange, "ce sont les représentations plus ou moins vraisemblables qui nous font agir"(1992, 97). Bange argumente que si le discours est action et toujours en contexte, la forme de ce discours (et le type discursif) est fonction de la représentation de la tâche à accomplir par ce discours⁹. Les discours sont donc structurés à partir de représentations de leur contexte de production¹⁰.

⁸ Dans la terminologie de Bourdieu, le lieu classe constituerait un "marché linguistique" qui crée sa langue légitime selon la formule "habitus linguistique + marché linguistique = expression linguistique, discours" (1984, 121), l'habitus linguistique comportant les compétences linguistique et sociale. "L'anticipation des sanctions du marché contribue à déterminer la production du discours. Cette anticipation, qui n'a rien d'un calcul conscient, est le fait de l'habitus linguistique qui, étant le produit d'un rapport primordial et prolongé aux lois d'un certain marché, tend à fonctionner comme un sens de l'acceptabilité et de la valeur probables de ses propres productions linguistiques et de celles des autres sur les différents marchés." (Bourdieu 1984, 75)

⁹ Bange (1992) insiste également sur le rapport entre représentation sociale et schéma d'action (organisation active de l'expérience ultérieure), notion reprise de Kallmeyer/Schütze (1977) que l'auteur intègre dans une perspective plus interactive. Cf. également Bronckart (1991) sur le rapport entre forme du discours et tâche à accomplir par ce discours.

¹⁰ La dépendance entre représentations et structures discursives est réciproque: les formes ou types de discours sont influencés par les représentations que les acteurs se font du contexte de communication, de la tâche à accomplir, du but, de leurs rôles, etc. D'autre part, les représentations s'élaborent à travers les discours. Voir à ce sujet la notion de schématisation discursive, définie comme actualisation des représentations dans le discours dans Apotheloz/Grize (1987) et Apotheloz/Borel/Péquegnat (1984).

Pour le contexte scolaire, ceci signifie que l'activité scolaire de production langagière dépend de l'(inter-)action et des tâches scolaires ainsi que de la représentation que les acteurs se font de celles-ci. Cette représentation faisant partie des représentations pédagogique-institutionnelles, l'activité discursive est sous l'influence de la représentation de l'espace scolaire - du marché (discursif) scolaire - en général et des contrats institutionnels qui le régissent. Plus particulièrement, *le traitement discursif des objets langagiers à acquérir, puisqu'il prend lieu dans le discours, dépend du type d'interaction en cours, et, par là, de représentations d'ordre contextuel*. Processus d'acquisition et espace discursif scolaire sont étroitement liés.

On peut effectivement observer que le type de tâche scolaire détermine le choix des formes discursives produites par les élèves. A la base d'observations de la pratique discursive en classe, on peut par exemple possible opposer les deux types de tâches suivants:

- 'prendre position dans un débat'
- vs
- 'répondre aux questions sur le contenu d'une lecture'

Ces tâches peuvent se résumer comme suit:

Efficacité acquisitionnelle: Le premier type de tâche semble entraîner des conditions discursives favorables à l'acquisition de la compétence à communiquer. On y observe un engagement conversationnel important de la part des apprenants. La complexité de leur production correspond au niveau de leurs compétences. L'activité discursive des apprenants implique un effort cognitif important et une programmation soigneuse de la production pour assurer l'auto- et l'hétéro-enchaînement de leur discours. Le second type de tâche n'incite par contre qu'à une production rudimentaire de la part des élèves et ne sollicite que très superficiellement leur compétence au niveau de la production (la compétence réceptive pouvant toutefois jouer un rôle important).

Rapport scolaire-social: Le débat stimule l'effort social et l'engagement conversationnel: il s'agit pour les élèves de prendre position, d'argumenter, d'enchaîner sur le dit des autres dans une situation de polylogue complexe. Ils sont amenés à effectuer des activités discursives mettant en jeu des composantes cruciales de la compétence communicative. Lors de l'activité de questionnement sur la lecture, par contre, l'interaction semble se dérouler selon un jeu mécanique de questions et de réponses. Il manque un véritable enjeu communicatif, puisque les élèves sont amenés à fournir des informations connues d'avance. L'interaction est réduite à la fonction de contrôle par le professeur et à une logique purement scolaire.

Il existe donc un lien important entre types de tâches et types d'activités discursives. Différentes tâches incitent les élèves à puiser à un degré variable dans leurs répertoires linguistique et discursif. De plus, elles impliquent des enjeux communicatifs plus ouverts, respectivement moins ouverts vers l'emploi social et pragmatique de la langue. A ceci s'ajoute que les habitudes selon lesquelles sont

accomplis divers types de tâches contribuent à des modes de réalisation des activités correspondantes plus/moins réguliers, plus/moins ritualisés.

Il s'ensuit qu'en classe de langue, certains types de discours s'établissent comme plus "normaux", plus attendus que d'autres. Les premiers s'intègrent mieux à la représentation des tâches scolaires à accomplir et des conduites scolairement appropriées. Ce qui est en jeu ici est la notion de valeur scolaire: la pratique scolaire filtre certains types de discours comme plus appropriés que d'autres. Par rapport aux usages discursifs sociaux y a-t-il des lacunes en classe?

Un autre problème s'avère important dans le contexte des représentations métadiscusives. "De l'école comme conservatrice et productrice de genres" - tel est le titre par lequel Coste aborde le sujet en question (Coste 1991, 77). Selon l'auteur, l'école fournit aux élèves des représentations spécifiques de ce qu'est un genre textuel: commentaire composé, explication de texte, dissertation - tous sont des types de productions textuelles fortement réglementés par le contexte scolaire; la description, le récit, la rédaction y prennent une forme standard spécifiquement scolaire; et le dialogue dans les manuels, ajoute Coste, n'est qu'un artefact "fortement homogénéisé":

Formatés, homogènes et réglés, les textes pour la classe renvoient à des classes de textes scolaires lentement et durablement établis mais n'entretiennent, au mieux, que des rapports de réduction, de simulation, de stylisation ou d'idéalisation avec les textes laissés hors classe, plus diversifiés et plus hétérogènes. (...) De tels brouillages et gommages n'apparaissent que parce que les enfants formés par l'école construisent des représentations de ce qu'est un texte et de ce que peut être un genre ou un type de texte. (op. cit., 79)

Cette tendance à l'uniformisation de certains genres transparaît par moment clairement dans la conversation en classe. Dans un cours de sixième année de français l'enseignante introduit une discussion de lecture de la façon suivante: "Vous vous rappelez? Résumé: pas de discours directe, pas d'imparfait et cetera, donc ça se fait au présent" (in2bI, l. 30/31). Une telle directive définit le type de discours "résumé" de façon normative et homogène. Or, dans la pratique, les genres discursifs sont loin d'être des blocs monolithiques.

Genres scolaires et genres sociaux s'opposent-ils donc? Le processus de socialisation des élèves risque-t-il de se limiter à un processus de scolarisation qui les rend aptes aux normes scolaires en négligeant les règles sociales des pratiques langagières? Ce danger existe certes, comme le montre l'exemple qui vient d'être cité. L'observation des leçons de conversation auxquelles je me réfère ici ne confirme cependant pas cette impasse. En règle générale, la pratique en classe, du moins en ce qui concerne le secondaire supérieur, semble plutôt favoriser une représentation diversifiée des activités discursives.

3.2.2 Les représentations métacommunicatives

En ce qui concerne plus particulièrement les échanges communicatifs, la représentation des rôles locutifs et des places énonciatives des interactants s'ajoute aux considérations relatives aux formes des discours. Ces éléments relèvent des représentations métacommunicatives qui portent sur les droits et obligations des interlocuteurs, les attentes, les prises d'initiative conversationnelle ou thématique, etc. Ces représentations se réfèrent aux conditions d'usage des formes langagières dans l'interaction communicative. BOUCHARD (1988) parle dans ce contexte de "schémas communicatifs dominants".

Dans l'enseignement du FL2, qui devrait être enseignement des formes *et* des usages langagiers, la verbalisation de représentations métacommunicatives est pratiquement absente. Ni la communication en classe, ni celle en contexte naturel ne font l'objet de réflexions explicites systématiques. Tout est relégué à l'établissement de représentations fondées sur les habitudes scolaires tacites d'interaction communicative et des modèles de dialogues "authentiques" tels qu'ils sont proposés dans les manuels. En classe, le réglage énonciatif entre professeur et élèves - qui parle quand, à qui, de quelle manière - est déterminé par des habitudes interactionnelles. Ces habitudes scolaires risquent d'aboutir à des interactions spécifiquement scolaires, normées et fortement ritualisées. Certains professeurs sont pourtant conscients de ce fait. Dans le corpus discuté ici, on observe un effort constant de leur part pour rompre des représentations figées existantes.

Tel est le cas par exemple lorsque un professeur prie les élèves de ne pas lever la main lors d'un débat (il3bII). Tout en tentant de rompre une des règles scolaires les plus typiques, le professeur renvoie à une représentation sous-jacente habituelle de cette même règle. De même, lorsqu'un autre professeur remarque "je vais une fois vous laisser à vous la parole" (in2eI, l. 1-21), il se réfère implicitement à un schéma communicatif dominant en situation scolaire - c'est le professeur qui parle et les élèves qui écoutent - pour le repousser momentanément. L'élève qui répond à la remarque du professeur après un silence "demandez-moi quelque chose" ne fait alors que réaffirmer une autre représentation du schéma d'action habituel en classe. Dans une autre classe encore, le professeur affirme: "c'est à vous de parler"; "je vais me taire" (in2bIb, l. 31/37). Paradoxalement, entre les deux énoncés il y a tout un flot de paroles de la part du professeur.

Les habitudes conversationnelles et les règles qu'elles instaurent sont liées à la nature asymétrique de la situation didactique. Or cette asymétrie, avec les règles de conduites réciproques qu'elle implique, peut parfois agir à l'encontre de l'efficacité acquisitionnelle. Dans le corpus étudié ici, plus le cadre conversationnel est rigide et déterminé par le professeur, moins il semble stimuler une activité discursive complexe de la part des élèves et un investissement cognitif important (au niveau de la production). Dans ce contexte, les conversations organisées en tour de table, par exemple, où le professeur prédétermine de façon rigide la structure organisationnelle de l'échange et qui se déroulent sur un mode plus itératif que dialogal, contrastent avec

les débats où l'on observe une gestion thématique commune et une activité discursive complexe de la part des élèves.

A cela s'ajoute un autre effet important d'un maniement inapproprié de l'asymétrie. En classe de langue, nous observons parfois des échanges "communicatifs" dont la fonction est visiblement d'inciter la production de formes langagières et non pas l'échange communicatif. Dans ces cas, la fonction de contrôle l'emporte sur celle d'intercompréhension. De telles échanges sont limités à une logique scolaire, sans tenir compte de la logique sociale de l'interaction communicative. Avant tout, elles n'incitent pas les apprenants à l'engagement conversationnel. Du point de vue de la production des élèves, elles ne semblent donc pas constituer un espace discursif favorisant l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère.

Les remarques précédentes m'amènent à soulever deux complexes de problèmes qui répondent à la double interrogation de base formulée ci-dessus (cf. 1.). Ces problèmes ont trait à la compétence communicative et à son acquisition:

Utilité sociale: communications scolaires vs communications sociales? La sélection scolaire de l'acceptabilité se fait-elle exclusivement sur la base de normes scolaires ou intègre-t-elle systématiquement des normes sociales? Les habitudes communicatives en classe de L2 tiennent-elles compte des règles d'usage en contexte social? De ce point de vue, la pratique langagière en classe crée-t-elle une image formelle ou fonctionnelle de la langue à acquérir?

Efficacité acquisitionnelle: Dans quelle mesure la conception scolaire de l'interaction communicative permet-elle l'instauration d'un espace communicatif confrontant les élèves à des besoins communicatifs réels, les motivant à prêter attention et à s'engager - explicitement par la parole ou tacitement dans leur esprit?

3.3 Discours, compétences et logique des usages langagiers

Si le discours suppose un enracinement situationnel, alors la compétence discursive est fortement contextuelle. En classe de langue, cette compétence est en quelque sorte 'institutionnelle' dans la mesure où elle est conditionnée par la micro-culture scolaire. Selon Bourdieu, "la valeur d'une compétence particulière dépend du marché particulier sur lequel elle est mise en oeuvre" (1984, 125)¹¹. La question qui se pose alors est celle de savoir si la nature du marché scolaire est apte à favoriser le développement de compétences qui ont une valeur importante sur le marché extra scolaire également.

Un bref exemple servira d'illustration du rapport entre les utilités scolaire et sociale des pratiques et des acquis. En contexte scolaire, la question de savoir si un élément langagier est correct ou faux peut ne pas relever des représentations métalinguistiques mais de celles sur l'institution: le principe pragmatique de la réussite

¹¹ voir note 8 ici-même.

d'un acte de communication peut être contrôlé par le principe scolaire d'une exactitude formelle hautement normative. "Dès lors on peut se demander si l'ordre métalinguistique de la classe est le même que celui existant à l'extérieur de la classe", comme l'exprime Cicurel (1982, 177). Souvent, l'exigence d'*efficacité scolaire* (fonction didactique du discours métalinguistique) en milieu institutionnel s'oppose à l'exigence d'*efficacité communicative* (intercompréhension) en milieu naturel. Pertinence scolaire et pertinence sociale peuvent diverger!

Ces remarques aboutissent aux questions suivantes: quelles sont les compétences langagières requises dans les activités en classe et aux examens et comment peut-on rendre les pratiques et modalités d'évaluation compatibles avec les besoins de l'apprenant et avec un enseignement qui incite l'engagement de l'apprenant? Ce qui revient à confronter l'efficacité scolaire à l'utilité sociale et la norme formelle à la pragmatique communicative.

Il n'est pourtant pas approprié de concevoir l'espace scolaire et l'espace social en termes d'une dichotomie rigide. Tout d'abord l'institution ne s'oppose pas à la société; elle fait partie de la réalité de cette société. Ensuite, il ne s'agit pas de plaider pour un espace scolaire imitant les conditions d'acquisition en milieu naturel. L'expérience a suffisamment montré que de telles procédures sont vouées à l'échec. Il s'agit par contre de soutenir que l'espace scolaire doit s'interroger davantage sur les *logiques des usages langagiers* sociaux et ses propres logiques. C'est à cette condition que l'action pédagogique, qui est une sorte d'action sociale, pourrait profiter du potentiel d'authenticité discursive et communicative propre à l'école.

4. Conclusion

Le présent article a tenté de montrer que l'acquisition d'une L2 en contexte scolaire se situe à un carrefour de représentations. Celles-ci portent sur les contrats institutionnels, didactiques et interactionnels à l'oeuvre en classe et sur la langue et ses emplois tels que ces éléments sont actualisés en contexte scolaire. Si les représentations de la pratique langagière et de la situation interactive en classe ainsi que du cadrage institutionnel structurent l'espace discursif scolaire et dirigent le choix des activités discursives, elles déterminent par là-même les processus et objets d'apprentissage. Face à ces constatations, une interrogation sur la nature de l'espace discursif scolaire s'impose comme étant d'importance fondamentale.

Quel rôle peut jouer la recherche linguistique dans ce contexte? Face à la complexité des pratiques langagières en classe, elle ne peut contribuer à une optimisation du cadrage acquisitionnel qu'en prenant en considération l'espace institutionnel et social des interactions en classe, en analysant les modes de réalisation du discours entre professeurs et élèves. Cette perspective permet d'aborder l'acquisition du FL2 par le biais des questions suivantes:

- Les conventions de participation des apprenants dans les activités pédagogiques, les positions énonciatives qu'ils peuvent prendre, les activités qu'ils peuvent effectuer, favorisent-elles la mise en oeuvre de processus acquisitionnels? Laissent-elles la place pour une réflexion métapragmatique à côté de celle métalinguistique? Incitent-elles le questionnement de l'apprenant? Et les types de relations pédagogiques entre apprenants et professeurs le font-ils?
- Y a-t-il la possibilité de transfert de valeurs et de pratiques scolaires et sociales?
- Enfin, la constellation des représentations issues de pratiques scolaires permet-elle à l'apprenant de se concevoir comme acteur social prenant en mains son apprentissage et d'être préparé à la continuation en situation naturelle de cet apprentissage?

Cet article avait pour but ni d'évaluer les pratiques en classe ni de présenter des voies d'optimisation de ces pratiques. Il s'est simplement proposé de soulever, à partir d'une orientation vers les représentations dans le contexte scolaire, certaines questions par rapport à l'acquisition d'une langue en ce milieu. A la base des observations faites, il semble de première importance de trouver des méthodologies pour déconstruire les images figées de l'interaction pédagogique. Une telle voie, certes déjà entamée, devrait être approfondie du côté de la recherche, de celui des instances supérieures et, avant tout, de celui des professeurs eux-mêmes. La recherche, quant à elle, ne peut pas agir seule. L'activité réflexive des professeurs est indispensable. La recherche peut peut-être préparer le terrain en dévoilant les mécanismes de création de représentations et de valeurs en milieu scolaire et ainsi contribuer au potentiel d'une pédagogie qui mène à une éducation critique et réflexive. Ceci ne semble pourtant possible qu'à condition que les infrastructures scolaires et scientifiques favorisent l'échange entre la recherche et la pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- APOTHÉLOZ, Denis/ BOREL, Marie-Jeanne/ PÉQUEGNAT Catherine (1984): "Discours et raisonnement". in: Grize, Jean-Blaise, ed. *Sémiologie du raisonnement*. Bern, Francfort s. M., New York; Lang. 1-53.
- APOTHÉLOZ, Denis/ GRIZE, Jean-Blaise (1987): "Langage, processus cognitifs et genèse de la communication". in: *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Neuchâtel*. 54.
- ARONOWITZ, Stanley/ GIROUX, Henry A. (1991): *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis, Oxford; University of Minnesota Press.

- BANGE, Pierre (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris; Hatier.
- BERGER, Peter/ LUCKMANN, Thomas (1986): *La construction sociale de la réalité*. Paris; Minuit.
- BOUCHARD, Robert (1988): "Pour une didactique biculturelle des discours". in: *TRIANGLE 7: Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenlernen*. Aupelf, The British Council, Goethe Institut; Didier Erudition. 59-69.
- BOURDIEU, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris; Fayard.
- BOURDIEU, Pierre (1984): *Questions de sociologie*. Paris; Minuit.
- BOURDIEU, Pierre/ PASSERON, Jean-Claude (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris; Minuit.
- BRONCKART, Jean-Paul (1991): "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français". in: *ELA*. 83: 65-74.
- CHERKAOUI, Mohamed (1993): *Sociologie de l'éducation*. Paris; PUF, Que sais-je? (1ère édition 1986)
- CHERRYHOLMES, Cleo (1988): *Power and Criticism*. New York, London; Teachers' College Press.
- CICUREL, Francine (1982): "Métalangage et activités de classe". in: *Encrages*. 8/9: 169-178.
- COSTE, Daniel (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues". in: *ELA*. 83: 75-88.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich/ GÜLICH, Elisabeth/ KRAFFT, Ulrich, eds. (1991): *Linguistische Interaktionsanalyse*. Tübingen; Niemeyer.
- DOISE, Willem (1986): "Les représentations sociales: définition du concept". in: Doise, Willem/ Palmonari, Augusto, dir. 81-94.
- DOISE, Willem/ PALMONARI, Augusto, dir. (1986): *L'étude des représentations sociales*. Lausanne; Delachaux & Niestlé.
- ELLIS, Rod (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon; Multilingual Matters.
- FOUCAULT, Michel (1971): *L'ordre du discours*. Paris; Gallimard.
- GIROUX, Henry A. (1988): *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York, Westport, London; Bergin & Garvey.
- GÜLICH, Elisabeth (1991): "Pour une ethnométhodologie linguistique: description de séquence conversationnelles explicatives". in: Dausendschön-Gay, Ulrich et al., eds. 325-372.
- HERZLICH, Claudine (1972): "La représentation sociale". in: Moscovici, Serge, ed. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris; Larousse. 303-323.

- HESS, Rémi/ SAVOYE, Antoine (1993): *L'analyse institutionnelle*. Paris; PUF, Que sais-je? (1ère édition 1981)
- KLEIN, Wolfgang (1989): *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris; Armand Colin.
- LYOTARD, François (1979): *La condition postmoderne*. Paris; Minuit.
- MOSCOVICI, Serge (1976): *La psychanalyse. Son image et son public*. Paris; PUF. (2e édition)
- MOSCOVICI, Serge (1986): "L'ère des représentations sociales". in: Doise, Willem/ Palmonari, Augusto, dir. 34-79.
- PALMONARI, Augusto/ DOISE, Willem (1986): "Caractéristiques des représentations sociales". in: Doise, Willem/ Palmonari, Augusto, dir. 11-33.
- PORCHER, Louis (1980): *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Strasbourg; Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, René (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris; Hachette.
- VION, Robert (1994): *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris; Hachette.