

Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 71, 7-13, 2000 qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

**Présentation du numéro**  
**Recueil de données sur les pratiques effectives et pratiques**  
**effectives d'un recueil de données.**

**Thérèse JEANNERET**

L'idée de mener une enquête sur les pratiques effectives<sup>1</sup> des apprenants hors de la classe de langue trouve sa source à la fois dans des intérêts personnels et dans une circonstance sociale particulière.

En effet, comme le montrent **Aline Gohard-Radenkovic & Pascale Banon** dans ce volume, tout enseignant en langue s'interroge au sujet des pratiques langagières effectives des étudiants à qui il enseigne. D'une part, il se demande comment s'exerce «pour de vrai» des pratiques qui sont entraînées en classe. D'autre part, il aimerait bien pouvoir évaluer les rôles respectifs que jouent, dans les progrès des apprenants, les interactions sociales auxquelles ils participent et l'enseignement qu'il leur délivre. Le plus souvent l'enseignant ne peut que se représenter, imaginer les comportements langagiers des étudiants hors de l'institution. Il y a alors souvent des travaux, des recherches élaborés par des «ex-apprenants» ou donnant la parole à des apprenants qui servent de cadrage à ces représentations<sup>2</sup>.

Cette interrogation personnelle est entrée en résonance avec la publication, dans le courant de l'été 1998, d'un rapport d'experts sur l'enseignement des langues en Suisse, helvétiquement dénommé *Gesamtsprachenkonzept* (GSK<sup>3</sup>), qui a donné une visibilité aux réflexions sur l'enseignement des langues et

<sup>1</sup> Ce terme de *pratiques effectives* s'est imposé à nous pour désigner des pratiques sociales à enjeu réel. Dans notre conception, il ne renvoyait pas obligatoirement à des pratiques hors de la classe de langue puisqu'on peut très bien imaginer des pratiques à enjeu réel en classe. En réalité, il a, en général, été interprété ainsi par les différents acteurs du recueil de données. Pour nous, au départ, il s'opposait de fait uniquement à des pratiques langagières simulées, qui nous semblent typiques, elles, de la classe de langue.

<sup>2</sup> Dans mon cas, ce furent, par exemple, des travaux comme ceux de Jacques MONTREDON: *Minidictionnaire contextuel du français usuel et populaire*, Centre de linguistique appliquée de Besançon, Université de Franche-Comté, 1996 et *Analyse de dictionnaires contextuels réalisés par des étudiant(e)s perfectionnant leur français en France*, in Marc SOUCHON (éd.): *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 1998, 295-304 et ceux de Jared M. WOLFF: «Le poids des mots, le poids des autres. Réflexions d'un apprenant de niveau avancé», *Le français dans le Monde* 268, 1994.

<sup>3</sup> Voir le volume 4/1998 de *Babylonia* pour une présentation et des réflexions autour de ce «concept».

notamment sur les liens à établir entre les apprentissages de langue réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire (thèse 12 du GSK)<sup>4</sup>.

C'est dans ce cadre que Claude Gauthier et moi-même nous sommes mis à imaginer les moyens de mettre sur pied une enquête qui concernerait le français langue étrangère<sup>5</sup> et qui se limiterait à un public d'adultes<sup>6</sup>. Il nous est rapidement apparu que la seule voie praticable était de mettre à contribution nos collègues<sup>7</sup>, enseignants de FLE dans différentes écoles et universités. Il s'agit de l'école de commerce de Liestal (BL), du lycée de Bâle et du Romanisches Seminar de l'université de Bâle, regroupés dans les annexes sous le sigle BS; de l'université de Fribourg (Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères), que l'on retrouvera dans les annexes sous l'abréviation FR; de l'université de Lausanne (école de français moderne)(voir LS en annexe); de l'université de Neuchâtel (séminaire de français moderne)(voir NE en annexe) et de l'école supérieure de commerce de Bellinzona (voir TI en annexe)<sup>8</sup>. Nous n'avons pas donné à nos collègues de consignes particulières pour ce recueil (leur donner du travail était déjà bien suffisant!). Le recueil de données qui forme la seconde partie de ce volume est donc le reflet des représentations de la tâche qu'ils se sont construits, ceci devant être associé à la manière dont ils ont affronté et résolu les problèmes pratiques posés par le recueil de données. Dans ces conditions, l'éclectisme des données était attendu, nous avons fait le pari qu'il pourrait être une richesse. Ces données sont une fenêtre sur certaines pratiques effectives déclarées et/ou observables, rien de plus et rien de moins<sup>9</sup>. Dans notre esprit, il était important qu'elles soient recueillies dans des régions

4 A signaler aussi des recherches menées dans le cadre du Projet national de recherche 33 sur l'efficacité de nos systèmes de formation. Voir par exemple, Lüdi, G.; S. Pekarek & V. Saudan: *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école*. Rapport de valorisation, CSRE, Aarau, 1999 et GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires.

5 Dans ce volume, étant donné les caractéristiques homoglotte ou alloglotte de la situation d'enseignement, la dénomination *français langue étrangère* doit s'interpréter comme recouvrant à la fois des cas où le français est langue étrangère et des cas où il est langue seconde.

6 Cette double limitation (français et adultes) est évidemment liée à nos domaines professionnels. De prochains *Bulletins* trouveront leur manière de poser des problèmes semblables pour l'allemand et pour l'italien.

7 MERCI à chacune et à chacun!

8 Dans les articles de ce numéro, les renvois aux données désignent par les deux initiales, le lieu du recueil; par le chiffre romain, la page des annexes; par le chiffre arabe, la ligne ou le tour de parole de la page en question.

9 Ce volume paru, ces données seront accessibles sur INTERNET, à l'adresse suivante: [www.romsem.unibas.ch/vals\\_asla/](http://www.romsem.unibas.ch/vals_asla/). Souhaitons qu'elles soient utilisées pour d'autres analyses!

francophone et non-francophone, c'est-à-dire en milieu homoglotte et alloglotte<sup>10</sup>. Il nous semblait qu'il devait y avoir là une différence fondamentale quant aux pratiques effectives. Dans une certaine mesure – et **Laurent Gajo**, dans son article, nous en offre une explication en nous montrant que la sélection d'un réseau francophone résulte toujours d'une construction volontaire – cette attente ne s'est pas vérifiée ou a été rendue invérifiable par les aléas des méthodes de recueil des données.

Restait l'ultime étape: nous avons soumis ces données à un certain nombre de chercheurs étrangers et suisses en leur demandant de bien vouloir les interpréter. C'est un exercice périlleux que de travailler sur des données recueillies par d'autres. De plus, les délais impartis étaient très serrés. Ceci explique qu'un certain nombre de chercheurs sollicités ont renoncé et ne donne que plus de mérite à ceux qui ont accepté le défi!

Les données qui figurent en seconde partie de ce numéro livrent toute une série d'informations sur les apprenants, leurs besoins en français, les analyses qu'ils font de leurs difficultés, les représentations qu'ils se font de ce que signifie *apprendre le français*, leurs buts, etc. On verra que les auteurs des différents articles ont, chacun à leur manière, sélectionné certains aspects évoqués ci-dessus. Mais ces données auraient pu permettre aussi une réflexion approfondie sur les institutions éducatives dans lesquelles elles ont été recueillies, tant il est vrai que les lieux d'enseignement véhiculent des représentations qui, comme le montre très bien POCHARD (1998)<sup>11</sup> «ont un impact direct sur les constructions cognitives des apprenants». Cet aspect est juste signalé par **Simona Pekarek** et il y a là une lacune qu'une étude postérieure du corpus pourrait venir combler.

Il me semble que l'on peut trouver une pertinence aux données présentées dans ce numéro à travers, au moins, deux cadres d'interprétation: le premier, qui était, je crois, celui de **Claude Gauthier** quand il a eu l'idée du thème de ce numéro, est d'y voir les différents reflets (sous la forme de traces, de savoirs déclaratifs ou procéduraux, etc.) de contenus d'enseignement proposés aux apprenants. Le second conçoit l'enseignement et l'apprentissage d'une langue à travers leur insertion dans un ensemble social plus vaste et plus varié de

10 Voir DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

11 POCHARD Jean-Charles (1998): «Représentations systémiques des langues et de la langue: un substrat pour les élèves-apprenants», in Marc Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Besançon, CLA, 351-362.

domaines d'apprentissage et cherche dans les données des traces de la manière dont les apprenants construisent leur autonomie langagière en langue étrangère et/ou des indices de cette autonomie.

Les deux positions qui éliciteraient exclusivement un cadre au détriment de l'autre ne sont, de fait, occupées par aucun article, chaque auteur construisant à la fois une lecture des données comme recyclage de savoirs scolaires en milieu extra-scolaire et comme indices de construction de connaissances linguistiques à travers des pratiques sociales effectives (parfois en montrant, comme le fait **Laurent Gajo**, que la différence entre milieu scolaire et milieu social est loin d'aller de soi). Néanmoins, l'article d'**Aline Gohard-Radenkovic & Pascale Banon**, à travers la notion de *transfert communicatif*, est le plus proche d'une lecture des données comme reflet de contenus d'enseignement et à l'opposé, celui de **Peter Scherfer**, qui appréhende les données en tant qu'elles indiquent des moments, des lieux, des occasions de constructions de connaissances linguistiques, en est le plus loin, puisqu'il n'y a pour lui pas de différence essentielle entre apprentissage scolaire et acquisition en milieu naturel exolingue.

Une série d'oppositions permet de dégager un certain nombre de résultats auxquels sont parvenus les différents auteurs. Il y a d'abord le couple *observation/participation* dégagé par **Bernard Py** à partir des données NE-III-XV (qui correspond au couple *réflexion/communication* mentionné par **Laurent Gajo**). Ce premier couple semble organiser la perception qu'ont un certain nombre d'apprenants des difficultés qu'ils rencontrent: les connaissances linguistiques qu'ils ont leur permettent de mettre en place des stratégies d'observation, de réflexion sur ce qu'ils entendent mais au moment où ils devraient participer, communiquer *in vivo* – pour réemployer une expression d'**Aline Gohard-Radenkovic & Pascale Banon** – ils se sentent en situation d'échec. Un des aspects de cette difficulté est signalé par **Bernard Py**: il s'agit du problème posé par la gestion conjointe en situation sociale effective des enjeux de contenu et des enjeux communicatifs alors qu'en situation scolaire les deux sont souvent dissociés.

**Simona Pekarek**, de son côté, montre que les raisons de ces difficultés déclarées peuvent être interprétées par le couple *compétence formelle/compétence discursive*. De son point de vue, les apprenants surestiment largement l'importance de leurs lacunes de type grammatical ou lexical et sous-estiment leurs capacités stratégiques à les résoudre ou à les contourner. En revanche ils ne perçoivent pas assez l'importance qu'aurait pour eux une compétence discursive souple et flexible. **Peter Scherfer** va dans le même sens:

«Exolinguales Sprachverhalten basiert nicht nur auf strukturellem sondern auch auf sozialkulturellem Wissen».

Le regard de chacun des auteurs de ce volume sur les données peut lui aussi être saisi à travers une opposition entre *perspective compréhensive* et *perspective transformative*, la première sous-tendant une description des données, la seconde une réflexion visant à l'action à propos des données (pour modifier les représentations qu'elles donnent à voir, pour palier les problèmes qu'elles soulèvent, etc.)<sup>12</sup>. A nouveau, chaque article passe d'une perspective à l'autre: ainsi, **Bernard Py**, en choisissant de travailler à partir des données qu'il avait lui-même recueillies, livre l'article le plus caractéristique d'une démarche compréhensive du corpus. Il met notamment en évidence l'importance de la stabilisation des réseaux sociaux de l'apprenant pour la structuration d'un bilinguisme fonctionnel. Dans le même temps cependant, il adopte une perspective transformative quand il montre que des dynamiques d'apprentissage optimales ne peuvent être créées seulement par des expériences particulières mais doivent être «fertilisées par un cadrage pédagogique». Chez **Laurent Gajo**, la perspective compréhensive sur les données s'incarne principalement dans l'accent qu'il met sur le rôle apparemment central des interactions entre non natifs. En effet, la nature des données fait qu'un des contextes qui y est le plus fréquemment évoqué pour la pratique effective du français est la conversation entre non francophones (voir par exemple LS-II, 61-65). Comme il le montre: «l'hétérogénéité des réseaux extrascolaires des étudiants, même en situation d'enseignement alloglotte, favorise l'utilisation du français». Il insiste sur le rôle central, et pourtant peu étudié, des interactions entre non natifs (que l'on pourrait qualifier d'*exolingues au carré*), dans lesquelles le français est langue étrangère pour tous les participants. Pour le point de vue transformatif, il souligne l'absence significative de référence à l'écrit universitaire dans les données (notons quand même la mention systématique dans les données lausannoises des «devoirs pour l'EFM»). Pour lui, il y a là une mesure à prendre: il apparaît en effet paradoxal que l'université n'enseigne pas l'écrit universitaire et que les étudiants ne signale pas ce manque!

L'écrit, (du point de vue de la production) a effectivement un statut ambigu dans nos données: les enquêtes mentionnent d'une part les devoirs scolaires et d'autre part des lettres commerciales ou personnelles, des FAX et des E-mails.

<sup>12</sup> A souligner également que le recueil de données paraît avoir joué en lui-même un rôle transformatif: je pense à l'aspect recherche-action que le recueil de données semble avoir amorcé à l'École de français moderne de l'université de Lausanne (LS, 48-56). Il y aurait eu là, je crois, matière à un article.

Les difficultés en sont le plus souvent occultées (voir BS-III, 102-104: *des séquences phrastiques stéréotypées suffisent*), parfois juste mentionnées, rarement thématiques. On pourrait croire que les étudiants n'ont ni réel besoin en écrit ni réelle difficulté! Il me semble pourtant que l'on touche plutôt ici à un problème de visibilité de la difficulté: ni les enseignants, ni les étudiants ne semblent considérer ce problème comme pertinent de prime abord. Une explication de cette sous-estimation de l'écrit pourrait tenir à ce que les étudiants vivent leurs difficultés dans l'écrit comme n'impliquant que ce que **Bernard Py** appelle *des enjeux de contenus*. Ils ne sentiraient pas impliqués totalement comme personne dans leurs difficultés et de ce fait en souffriraient moins. De leur côté, les enseignants pourraient ne pas considérer l'enseignement de l'écrit comme un véritable enjeu, par prudence étant donné les difficultés didactiques dans ce domaine d'une part, par surévaluation des compétences orales étant donné la «mode communicative», d'autre part<sup>13</sup>. Comme le souligne **Laurent Gajo**, dans ce domaine, une perspective transformative s'impose! Il est rejoint par les propositions de **Simona Pekarek** et **Peter Scherfer** qui insistent beaucoup sur l'importance de l'auto-évaluation des compétences: les apprenants devraient être formés à évaluer avec plus de pertinence leurs problèmes de façon à pouvoir leur chercher des solutions appropriées. Pour **Simona Pekarek**, il faudrait modifier la conception qu'ont les différents acteurs de ce qu'est une difficulté dans l'enseignement-apprentissage des langues: une conception de la difficulté centrée sur la notion de lacune, d'exactitude formelle «opère une réduction radicale de la complexité des besoins communicatifs pratiques et risque de masquer des dimensions langagières qui sont décisives pour couvrir ces besoins et qui ont notamment trait à l'organisation de l'information (compétence discursive) et à la coordination des activités sociales en face à face (compétence interactive).»

**Aline Gohard-Radenkovic & Pascale Banon** ont dans leur article également une appréhension surtout transformative des données: pour elles, il faut modifier notamment les comportements d'apprentissage en déculpabilisant les apprenants et les pratiques pédagogiques, en rendant les enseignants sensibles à la demande sociale et les enseignements appropriés aux besoins communicationnels des apprenants.

A la lecture des articles de ce numéro, il me semble qu'une certaine unanimité se fait pour prôner le développement d'une démarche réflexive tant chez

<sup>13</sup> Le fait qu'il est plus difficile de verbaliser les difficultés de textualisation joue certainement également un rôle.

l'enseignant que chez l'apprenant. Les conclusions des auteurs rejoignent les thèses défendues dans le livre de Bernadette GRANDCOLAS & Marie-Thérèse VASSEUR (1999) intitulé *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation* pour lesquelles être un enseignant réflexif: «[...] consiste précisément à se demander comment, en général, on apprend une langue, comment les élèves apprennent dans la classe et comment on peut enseigner à apprendre» (30) et qui lie cette démarche réflexive chez l'enseignant à un développement parallèle chez l'apprenant. Cette idée d'une *conscience d'enseignant et d'apprenant* qu'il faudrait développer dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères me semble fondamentale. Elle permettrait peut-être tant aux enseignants qu'aux apprenants de dépasser la croyance, dont je crois voir de multiples traces dans nos données, qu'apprentissage et pratique s'opposent, qu'il y a *apprentissage* d'une langue dans l'institution et *pratique* d'une langue hors de l'institution, comme si n'existait ni acquisition *in vivo* ni pratiques *in vitro*.

C'est en ceci que les données recueillies pour ce volume et les réflexions qu'elles ont suscitées chez les auteurs de numéro permettent d'esquisser une voie possible d'optimisation des enseignements de français en Suisse.