Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 71, 47-69, 2000
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

ulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 47-69

La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement

Simona PEKAREK DOEHLER

mmary

is article presents an investigation into the language awareness of advanced learners who rn their second language in school and regularly practice it in everyday encounters. Two es of data will be contrasted: (a) learners' statements about their difficulties, and (b) their tual language practice in various social contexts. Learners' perception of their mmunicative difficulties reveals a language understanding which is based on strictly guistic (i.e. lexical and grammatical) criteria. It will be shown that such an understanding ntrasts with the actual communicative practices and difficulties of these learners. And it l be argued that this understanding mirrors a language awareness which radically reduces complexity and the diversity of language use and completely disregards the social-teractional dimensions of communicative competence. Implications for language learning d teaching will be discussed.

Introduction

1. Enjeux

l'examen des données que nous sommes invités à étudier dans ce volume, on nstate la récurrence d'une problématique spécifique à travers une grande versité de lieux d'investigation et de sujets interrogés: la problématique des fficultés communicatives à l'oral. La pertinence de ces difficultés tant pour les pprenants d'une langue seconde ou étrangère (L2) que pour leurs enseignants de soi. Ce qui étonne, par contre, c'est qu'au sein de la multiplicité des atiques langagières des apprenants, de leurs origines linguistiques et de leurs rcours communicatifs se dégage une conception unitaire de la difficulté, ndée sur la notion de lacune lexicale et/ou grammaticale, voire sur la notion erreur. La récurrence systématique de cette conception suggère l'existence, ez les apprenants, d'une conscience linguistique fondée sur une définition de langue comme système formel.

Simple coïncidence ou reflet d'une idée ('scolaire') largement répandue de ce u'est apprendre et parler une langue? Réalité communicative effective ou ymptôme d'une tension entre les représentations des acteurs et leurs pratiques, oire leurs besoins langagiers? Spécificité d'un stade d'apprentissage lémentaire, qui serait centré sur le développement du lexique et de la rammaire, ou problématique pertinente également à un niveau avancé de apprentissage?

Dans cet article, je me propose d'explorer ces questions dans le contexte de l'apprentissage avancé chez des personnes qui apprennent ou ont appris leur L2 à l'école ou à l'université et qui l'utilisent régulièrement dans leur vie quotidienne en dehors de l'institution. Ces sujets sont susceptibles d'élaborer leur conscience linguistique sur la base de deux cadres de référence — pas toujours convergents, à savoir l'expérience communicative issue de leur pratique quotidienne et le système de valeurs scolaires, intériorisé à travers des années d'enseignement des langues. L'étude des images que ces sujets se font de leurs difficultés langagières révèlera leur compréhension strictement linguistique de la L2 et de son apprentissage qui tend à être focalisée exclusivement sur les problèmes liés au code. Une compréhension de ce type opère une réduction radicale de la complexité et de l'hétérogénéité des compétences et des pratiques communicatives. Ce constat soulève la question de savoir d'où vient cette image réductionniste du langage et comment l'enseignement pourrait y remédier.

Dans la suite, j'aborderai d'abord les déclarations que les apprenants font au sujet de leurs difficultés communicatives en L2 et qui relèvent des documents recueillis pour ce volume (point 2). La confrontation de ces observations à un autre type de données, à savoir la pratique effective d'apprenants avancés (point 3), mettra ensuite en relief un décalage entre les conceptions des acteurs et leurs obstacles communicatifs effectifs. L'envergure de ce décalage sera expliquée plus en détail à la lumière des résultats de la recherche sur les stades avancés de l'apprentissage (point 4). Enfin, une discussion critique dans la perspective du développement d'un répertoire plurilingue fonctionnel permettra de réfléchir aux articulations possibles et nécessaires entre les normes et les valeurs véhiculées par l'enseignement et les besoins pratiques en L2 (point 5). Sur cette base, quelques pistes d'action pour l'enseignement seront esquissées (point 5.2).

1.2. Données

Deux types de données servent de base à cette étude:

(i) corpus 'comptes rendus'

Les données soumises aux contributeurs à ce volume consistent, pour l'essentiel, en comptes rendus établis par des enseignants universitaires ou des étudiants qui rapportent ce que ces étudiants disent (dans des entretiens ou des discussions) au sujet de leurs pratiques langagières (pour plus de détails, voir la présentation des données). L'analyse de cette première base de données se concentrera sur les apprenants d'origines linguistiques diverses qui suivent des cours de français L2 à l'Université en Suisse Romande et qui ont tous atteint un niveau relativement élevé de compétences en cette langue (documents LA, FR, NE). Il s'agit donc

d'étudiants qui apprennent leur L2 en milieu institutionnel et qui la pratiquent simultanément en dehors des cours de langue. Ce premier pas analytique permettra d'identifier les représentations que les étudiants ont de leurs difficultés et pratiques, sans pour autant donner accès aux pratiques elles-mêmes.

(ii) corpus 'interactions'

De façon complémentaire, l'analyse portera sur un corpus d'interactions (enregistrées par magnétophone et transcrites) réalisées par sept étudiants germanophones qui ont fait leur maturité en Suisse alémanique et qui résident pour leurs études en Suisse romande[1]. Il s'agit donc d'étudiants qui ont appris le français à l'école, ayant suivi sept à huit ans d'enseignement du français à raison de trois à quatre heures hebdomadaires, et qui étudient une autre branche que le français à l'Université, tout en pratiquant cette L2 dans leur vie institutionnelle et privée. Ce corpus contient d'une part des entretiens entre les étudiants et une enquêtrice au sujet de leurs pratiques linguistiques et, d'autre part, une série d'auto-enregistrements faits par ces étudiants dans le cadre de leurs échanges à l'Université (travaux en groupe, contacts avec l'administration, préparation des devoirs, etc.). L'analyse de ces données servira d'une part à montrer les pratiques communicatives effectives de ces locuteurs et fournira d'autre part des renseignements supplémentaires sur les images que les apprenants avancés se font de leurs pratiques.

2. Du point de vue de l'apprenant avancé: la conceptualisation des difficultés communicatives en L2

2.1. Variation et constante: une conception unitaire des difficultés en L2

Un des phénomènes qui frappe d'emblée le lecteur des comptes rendus sur les pratiques des apprenants (corpus 'comptes rendus') est la constance de certains éléments qui prennent forme à travers la description d'origines linguistiques, d'itinéraires d'apprentissage et de réseaux sociaux variés.

Parmi les constantes on nommera en premier lieu la prédominance nette, dans la vie quotidienne des sujets habitant en région francophone, de l'oral sur l'écrit[2] — et notamment de l'interaction en face-à-face. Les pratiques ainsi

1 Ces données ont été recueillies dans le cadre d'une étude intitulée *L'acquisition du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extrascolaires* (Lüdi, G.; Pekarek, S. & Saudan, V. 2000), menée dans le cadre du Projet National de Recherche 33 (PNR33: *Efficacité de nos systèmes de formation* — subside no. 4033-037912; 1993-1996).

2 Pour la plupart de ces apprenants, la production écrite se résume au travail universitaire; la compréhension de l'écrit, c.-à-d. la lecture, est plus fréquente, notamment chez des apprenants intéressés à la littérature.

décrites correspondent par ailleurs parfaitement aux images que des apprenants scolaires se font de leurs besoins futurs: une enquête menée auprès de 129 élèves de lycée en Suisse alémanique révèle que 82% d'entre eux jugent la capacité de comprendre le français à l'oral comme très importante, et 60% la capacité de s'exprimer, alors que seuls 36% accordent une grande importance à la lecture, et même seulement 2% à l'écriture (PEKAREK 1999). Ces résultats sont convergents avec l'accent qui est mis, dans l'enseignement et dans la politique éducative, sur les compétences d'interaction (ils sont cependant bien moins cohérents par rapport aux pratiques évaluatives en situation scolaire; voir point 5.2 infra).

En raison de la prééminence de l'oral, les difficultés attachées à la communication orale prennent une importance capitale. L'image que les apprenants se font de leurs difficultés et de leurs compétences langagières est non seulement susceptible d'induire une perception d'eux-mêmes comme locuteurs plus ou moins compétents et d'interlocuteurs plus ou moins valables, mais elle est aussi susceptible de donner lieu à des pratiques discursives variées, plus hésitantes, peut-être même passives, pour les uns, plus risquées ou expérimentales pour les autres. L'auto-évaluation des compétences est en effet un facteur clé qui influe à la fois sur les motivations à apprendre, sur l'évaluation de l'enseignement subi, sur l'investissement dans l'interaction en L2 et qui configure par là même différentes dimensions des conditions socio-cognitives de l'apprentissage.

Quelle est alors cette image que les apprenants avancés se font de leurs capacités, voire de leurs difficultés et lacunes? L'attitude positive des sujets interrogés envers la correction par des interlocuteurs plus compétents fournit un premier élément d'information à ce sujet. Elle montre que les apprenants vivent l'interaction non seulement comme lieu de mise en pratique de leurs capacités langagières, mais aussi comme lieu possible d'élaboration de ces capacités. La mention récurrente du fait qu'ils encouragent leurs interlocuteurs à les corriger témoigne de leur volonté de perfectionnement sur le plan des compétences lexicales et grammaticales; mais elle constitue aussi un premier indice fort d'une conscience linguistique centrée sur l'exactitude formelle et sur les dimensions linguistiques (lexicale et grammaticale) des compétences de communication.

La nature de cette conscience se profile plus clairement encore dans la façon dont les apprenants conçoivent leurs difficultés langagières. A travers l'ensemble des comptes rendus, la difficulté est pensée en termes de lacunes lexicales et de déficiences au niveau grammatical. Cette conception marque les propos sur la correction tout autant que les déclarations portant plus directement

sur les difficultés vécues. Ainsi, quand E, une étudiante colombienne de niveau moyen, dit particulièrement apprécier les interventions d'autrui qui «*traduisent ou expliquent pour elle les mots populaires et/ou familiers qu'ils utilisent*» (LS-IX, 433/4), elle nous renseigne non seulement sur son attitude envers autrui, mais nous informe aussi du fait qu'elle perçoit le lexique quotidien comme un obstacle communicatif majeur. La même idée se retrouve dans de nombreuses autres déclarations, comme chez cette étudiante avancée de langue anglaise qui dit être «*gênée par l'emploi de l'argot ou du parler jeune*» (LS-XIV, 668), qui craint les faux emplois des mots relevant de ces variétés du français et qui a l'impression qu'il lui manque les «*petites expressions de tous les jours*» (LS-XIV, 675/6). Ces déclarations révèlent l'importance que les sujets interrogés accordent à leurs lacunes lexicales, et notamment à celles qui relèvent d'un registre quotidien.

On retrouve la même tendance dans le corpus 'interactions', chez les étudiants germanophones ayant appris le français à l'école et résidant en Suisse romande:

«au commencement c'était plus dur de de . de eh acclimater et . avec les mots avec les expressions (...) oui . et puis ils. un peu ils parlent eh . aussi comme pour manger bouffer travailler bosser c'est/ ce sont des mots que j'ai dû apprendre» (MH/LA ent.; 107 sq.).

La déclaration suivante d'un étudiant de sociologie à l'Université de Lausanne reflète les propos tenus par l'ensemble des étudiants du corpus 'interactions':

«j'ai beaucoup de problèmes pour parler . les mots ils me manquent (...) mais pendant les cours je comprends presque tout pas trop de problèmes» (MW/LA ent.; 14/16).

Il semble en somme que le manque de vocabulaire, particulièrement saillant dans le registre familier, constitue, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'obstacle majeur dans leur pratique communicative en L2.

Or, le souci de combler des lacunes lexicales n'est qu'une dimension d'un souci plus général d'exactitude formelle très explicitement mis en avant à plusieurs reprises dans le corpus 'comptes rendus'. C'est par exemple le cas pour cette étudiante hispanophone moyennement avancée qui trouve les corrections positives, mais s'irrite de souvent répéter les mêmes fautes (LS-IV, 153/4). La même attitude se retrouve chez la locutrice anglophone plus compétente, qui se dit «*contente qu'on la corrige mais tout à fait agacée par les fautes qu'elle fait*» (LS-XV, 704/705). Un groupe d'élèves qui discutent de leurs pratiques quotidiennes aboutissent à la même conclusion, résumée de la façon suivante par un des locuteurs: «*La plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes*» (FR-II, 83/84).

Le lexique et la grammaire ne sont certes pas forcément problématiques pour *tous* les apprenants avancés, mais ce sont néanmoins les seules déficiences communicatives mentionnées par les personnes interrogées (à part quelques remarques ponctuelles sur la prononciation et une seule mention de différences socioculturelles).

Une étude menée sur les pratiques communicatives en classe et les représentations des élèves et enseignants de français au secondaire supérieur en Suisse alémanique aboutit à des résultats qui vont dans le même sens: un élève sur trois, parmi les 129 élèves interrogés, considère ses lacunes lexicales et grammaticales comme l'obstacle le plus important dans la pratique de l'oral en classe (PEKAREK 1999). Ces observations se trouvent corroborées à partir d'un autre horizon encore: une enquête effectuée auprès d'une cinquantaine d'étudiants de l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) à Paris, étudiants d'origine non-francophones diverses qui font partie d'une filière de préparation à l'enseignement du français langue étrangère, montre que la grammaire est ressentie par 50% des sujets interrogés comme la difficulté majeure dans l'apprentissage et dans la pratique du français (MARTINEZ & PEKAREK 2000).

Le lexique et la grammaire, même chez l'apprenant avancé, font partie d'un système en construction pourvu de lacunes qui se manifestent clairement dans la pratique communicative. Ces lacunes sont sans doute à prendre au sérieux dans l'optique du perfectionnement du système intermédiaire que se construit l'apprenant, d'autant plus qu'elles sont éprouvées comme gênantes par ce dernier. Notamment le manque d'un registre quotidien, familier, déploré par de nombreux apprenants, indique une piste d'optimisation de l'enseignement en vue des besoins pratiques des apprenants. Il n'en reste pas moins que les résultats et les déclarations cités plus haut reflètent une attitude normative envers la langue qui se traduit par une insistance prononcée sur l'exactitude formelle et qui, au fond, contraste avec l'efficacité effective des rencontres quotidiennes. L'expérience communicative montre en effet que l'intercompréhension peut être assurée malgré d'éventuelles erreurs liées au code et que les interlocuteurs sont souvent en mesure de surmonter des difficultés lexicales et grammaticales par une collaboration accrue entre eux (cf. point 3.1. infra).

Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure les lacunes lexicales et grammaticales constituent véritablement des obstacles communicatifs majeurs, qui empêcheraient une participation satisfaisante des apprenants dans des pratiques sociales variées. C'est la pratique effective qui est en mesure d'apporter des éléments de réponse à cette question (cf. point 3).

Avant de l'aborder, il est intéressant de constater que, dans les récits des apprenants relatifs à leurs expériences communicatives, certains éléments soulèvent des doutes par rapport à l'importance prépondérante des difficultés strictement linguistiques.

2.2. *Quelques doutes*

Dans les deux corpus 'comptes rendus' et 'interactions', certains éléments suggèrent que les difficultés sur le plan linguistique sont peut-être surestimées. Le passage suivant, tiré d'un entretien entre une enquêtrice et une jeune femme germanophone étudiant à Genève (corpus 'interactions'), en fournit une illustration:

(MU/GE ent.; 351-367)[3]

IN: et par rapport au français . est-ce que tu as découvert certaines choses où tu t'es dit bon là j'ai des lacunes où quelques situations qui te semblent particulièrement difficiles ou quelques éléments de la langue ou certains contextes
M: pour moi les lacunes c'est surtout les mots
IN: c'est le vocabulaire
M: mhm oui c'est le vocabulaire .. pour le reste on . oui on s'habitue mais .. moi je veux dire la langue passive c'est/ ça va . je comprends assez bien mais je n'ai pas les mots . en avant de la tête
IN: mhm . c'est à dire tu les as quelque part mais tu ne les actualises pas x
M: oui pas tous les mots par exemple hier j'étais ehm dans le séminaire de . de l'histoire du moyen âge et puis il y avait déjà un exposé sur eh . l'optomol/ non . l'opto . quelque chose ehm tu connais tu ne sais pas
IN: non non (rit)
M: l' optomalogie ou quelque chose comme ça
IN: optomologie
M: oui . tu sais pas ça c'est ehm Augenheilkunde j'ai regardé dans le dictionnaire ça c' est/ c'était le titre de l' exposé et puis il a parlé de la vision de l'oeil et . il y avait tant de mots que je n'ai pas compris
IN: oui mais bon ça c'est un sujet bien spécifique
M: oui ça c'était spécial

Cet extrait révèle deux aspects des difficultés lexicales. Il montre clairement leur pertinence dans les activités communicatives de M. Mais il illustre également comment le manque d'expressions appartenant à un registre très spécialisé est surgénéralisé par l'apprenante comme signe d'une compétence généralement insuffisante sur le plan du lexique. En effet, la question très générale posée par l'enquêtrice au début de cet extrait, qui porte sur des «*lacunes*» tout autant que sur d'autres «*éléments de la langue*» ou des «*situations*» et «*contextes*» difficiles est immédiatement ramenée, par l'apprenante, au problème du lexique.

[3] Conventions de transcription: ( ) - remarque du transcripteur; alors - chevauchement; : - allongement d'une syllabe; ' - intonation montante; . /. . /. . . / (2s) - pause très courte / courte / moyenne / pause prolongée en secondes; / - interruption d'un mot.

A côté des surgénéralisations du type cité, les données étudiées renvoient de façon ponctuelle à une réalité communicative plus complexe que ne le laissent supposer la plupart des déclarations des apprenants. Laura, étudiante mexicaine de niveau très avancé, déclare dans un entretien sur ses pratiques en L2: «*alors pour moi le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie quotidienne*», plus difficile, par exemple, que dans les cours à l'université (NE-III, 14-20). Ce qui lui pose problème, ce ne sont pas seulement «*des expressions*» et «*des phrases*», mais aussi les différences culturelles (dont elle présente un exemple intéressant en NE-VI, 60 I), d'une part, et les interactions spontanées en face-à-face, de l'autre. Elle insiste sur le second point en déclarant: «*pour moi le plus difficile c'est établir une bonne conversation*» (NE-III, 14) et elle souligne qu'interagir avec des inconnus dans la vie quotidienne représente une situation tout particulièrement difficile.

Bien qu'il s'agisse d'un cas isolé dans le corpus 'comptes rendus', il est intéressant de le retenir dans la mesure où il suggère l'existence d'autres dimensions communicatives, liées à l'interaction verbale à côté du savoir purement linguistique, qui posent problème aux apprenants, mais qui ne sont pratiquement pas pris en compte par ceux-ci.

2.3. Vers des questions pratiques

Face à ces constats on est conduit à se demander pourquoi les sujets insistent si fortement sur leurs déficits linguistiques. On ne peut certes pas nier l'importance des compétences strictement linguistiques pour les pratiques langagières. On peut toutefois s'étonner devant l'absence totale d'une conscience linguistique à base fonctionnelle: les dimensions sociolinguistique et interactive des capacités de communication ne semblent pas être pertinentes pour les apprenants, alors qu'elles sont des composantes indispensables des communications langagières. Les déclarations des sujets étudiés laissent supposer que leur conscience langagière s'élabore essentiellement sur une base formelle, grammatico-lexicale et non pas fonctionnelle, discursive, communicative. Une telle conscience se fonde sur une compréhension de la langue comme système de mots et de règles de composition.

A la question de savoir si les obstacles d'ordre linguistique sont effectivement les plus pertinents pour les pratiques communicatives (cf. supra) s'en ajoutent d'autres encore. En quel sens spécifique sont-ils pertinents pour les apprenants avancés qui ont développé une base de savoir lexical et grammatical relativement solide? Ces apprenants ne disposent-ils pas de ressources qui leur permettent de combler justement ce type de lacunes et d'assurer ainsi l'efficacité

communicative de leurs activités, au-delà de leur exactitude formelle? Enfin, que nous disent les problèmes liés à des situations d'interaction spontanées, mentionnés par Laura, sur les compétences effectives de l'apprenant avancé et sur le rapport complexe entre ses savoirs et ses savoir-faire?

3. Du point de vue de la pratique communicative: au-delà des compétences linguistiques

Pour répondre à ces questions, regardons de plus près les pratiques effectives des apprenants avancés afin d'obtenir une image plus différenciée de leurs capacités communicatives. A ce sujet, on s'intéressera d'abord aux moyens dont les apprenants disposent pour gérer les lacunes dans leurs répertoires lexical et grammatical et pour assurer ainsi le bon déroulement des interactions communicatives (point 3.1.). On étudiera ensuite les difficultés communicatives qui se présentent à côté de ces lacunes linguistiques (point 3.2.). Il s'avérera que si certains obstacles sont sans doute liés à un registre particulier, d'autres ont plus généralement trait à des dynamiques interactives spécifiques. L'analyse montrera en effet que de nombreuses difficultés des apprenants avancés sont dues à des modalités particulières de déroulement des interactions communicatives et relèvent de leur compétence d'interaction, indépendamment du registre en usage.

3.1. La compétence stratégique

L'analyse détaillée du déroulement interactif des entretiens et des auto-enregistrements du corpus 'interactions' révèle un fait intéressant: dans ces pratiques effectives des apprenants germanophones étudiant en Suisse romande, ni les lacunes lexicales ni les manques grammaticaux ne semblent constituer des obstacles communicatifs majeurs. En effet, les interviews d'une durée approximative de 50 minutes montrent chacune au maximum quatre, parfois même aucun cas d'autocorrection, de recherche lexicale visible ou de demande d'aide. Dans les auto-enregistrements, ces phénomènes sont en moyenne encore plus rares. Les pratiques communicatives des sujets ne confirment donc en rien un déficit général de compétence linguistique (bien que des registres spécifiques, par exemple techniques, puissent évidemment s'avérer extrêmement difficiles — pour l'apprenant et pour le locuteur natif). Comme on le verra plus bas (point 4), la même observation est retenue par la recherche sur les stades avancés de l'apprentissage.

Les données étudiées montrent de plus que les apprenants disposent de différentes méthodes pour surmonter les éventuels obstacles lexicaux et

grammaticaux qu'ils rencontrent dans l'interaction en face-à-face. C'est clairement visible dans le document NE, le seul parmi les documents recueillis pour ce volume qui comprend la transcription d'un segment empirique d'interaction. L'entretien entre un enquêteur francophone et une étudiante mexicaine de niveau avancé, inscrite au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, illustre les stratégies mises en oeuvre par les apprenants pour surmonter leurs obstacles de communication. On se contentera ici d'en citer deux exemples à titre illustratif.

Dans le premier exemple, l'apprenante I sollicite explicitement l'aide de son interlocuteur pour trouver un terme qui lui manque:

(NE-VII, 72-76)

72 I: et. oui aussi quand euh . une . une dame aussi . elle . elle est de roumanie . et. elle a vu que je mets . comment est-ce qu'on dit' . que je me . mhm . rasser' les jambes' . on dit rasser' quand on fait rasurar (mot espagnol) . quand on fait enlever les poils des jambes

73 Q: ah raser

74 I raser'

75 Q oui oui . raser

76 I: et cette personne m'a dit . mais non no ici tu dois en europe tu dois faire très attention (...)

Cette séquence montre une procédure complexe de recherche lexicale qui s'appuie sur les ressources de l'interaction verbale. A la ligne 72, I combine différents moyens pour signaler sa détresse et pour définir le concept pour lequel il lui manque un mot français: elle sollicite explicitement l'aide de Q par une question métalinguistique «*comment est-ce qu'on dit*»; elle produit une formulation approximative et signale son incertitude par l'intonation montante, par les pauses et par un signe d'hésitation («*mhm*»); elle recourt à sa L1 («*rasurar*»); et elle produit une paraphrase («*quand on fait enlever les poils des jambes*»). Par ces procédures, elle permet à Q d'identifier le terme qui lui manque et de proposer la forme française «*raser*» (73). Ensuite, I ratifie sa bonne compréhension de la forme proposée (elle répète «*raser*» avec intonation montante). Lorsque Q confirme l'adéquation de cette forme (75), I peut enfin poursuivre le propos qu'elle était en train de développer (76). Il s'agit ici d'un cas d'hétérocorrection auto-déclenchée (SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON 1997) fréquemment attestée dans la conversation exolingue: un locuteur sollicite le support de son interlocuteur (auto-déclenchement) et ce dernier lui propose la solution correcte (hétéro-correction).

Retenons un autre exemple encore, dans lequel la sollicitation s'effectue de façon implicite:

(NE-XII, 166-172)

166 I: il y a beaucoup de personnes qui qui nous demandent vous comprenez' cette phrase' vous comprenez' cette expression' alors ils . ils nous . qu'on se sente à l'aise avec eux . qu'on a pas peur de dire n'importe ou de se tromper . parce que c'est la personne qui . qui ouvre l'espace qui . vont (?) . confian' de la confiance'

167 Q: conscience'

168 I: confiance'

169 Q: confiance oui . qui donne vous donne confiance en vous-même

170 I: oui

171 Q: oui

172 I: alors . mais . parfois . quand . la personne (...)

Cette séquence montre une négociation interactive fondée sur l'enchevêtrement des dimensions lexicale et grammaticale. Au tour 166, I semble hésiter entre les structures 'donner confiance' et 'donner de la confiance'[4]: elle entame la construction sans déterminant, mais s'autocorrige pour l'achever par la version [verbe + 'de la confiance']. L'intonation montante en fin d'expression signale son incertitude par rapport à cette formulation et Q interprète cette intonation comme sollicitation d'aide. Il semble pourtant y avoir une divergence interprétative, I étant préoccupée par la construction syntaxique et Q par le choix du lexème. Aussi Q propose-t-il le terme «*conscience*» (167), alors que I n'accepte pas sa proposition mais répète «*confiance*» (168). Q reprend alors ce terme en l'intégrant dans la structure «*qui donne confiance en vous-même*» (l. 169) qui est ratifiée par le «*oui*» de I (170). Par ces procédures séquentiellement déployées, les interlocuteurs s'assurent du fait qu'il est question de confiance (et non pas de conscience) et Q finit par proposer une structure modèle pour la construction [verbe + 'confiance']. C'est grâce à cette négociation complexe que la conversation peut alors se poursuivre selon la ligne entamée par I.

Ces exemples et beaucoup d'autres qui figurent dans le document NE et dans le corpus 'interactions' témoignent du fait que les apprenants s'appuient avec succès sur des ressources interactives pour surmonter des lacunes ou insécurités dans leurs répertoires linguistiques. Des sollicitations d'aide, des autocorrections, le recours à la L1 ou des paraphrases leur servent de méthodes de réparation et de sollicitation qui font partie de négociations interactives se déroulant selon un schéma communicatif de base en trois pas (sollicitation - aide - ratification). Ce schéma a été abondamment documenté dans l'analyse conversationnelle (cf. SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON 1977) et dans la

[4] Il semble probable que son "*vont*", dont les transcripteurs ne sont par ailleurs pas sûrs (comme le montre le point d'interrogation), résulte en réalité d'un lapsus phonétique, d'une bizarrerie de prononciation quand I veut dire "font" ou peut-être "donne". De toute façon I est en train de chercher la formulation correcte pour la structure [verbe + 'confiance'].

littérature sur la conversation exolingue. Dans ce dernier cadre, DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) ont proposé l'hypothèse selon laquelle ces schémas constituent, à certaines conditions, des «séquences potentiellement acquisitionnelles», c'est-à-dire des lieux possibles d'élaboration des compétences linguistiques. Les méthodes déployées par les apprenants dans les négociations interactives révèlent en effet l'existence d'une compétence stratégique élaborée (cf. CANALE & SWAIN 1980, FAERCH & KASPER 1983)[5] qui leur permet de gérer des obstacles linguistiques de façon interactive tout en assurant à la fois l'intercompréhension, la poursuite de l'interaction communicative et, éventuellement, le développement de leurs répertoires linguistiques.

En raison de la rareté relative des lacunes lexicales et grammaticales dans la pratique des apprenants avancés et en raison des moyens dont ils disposent pour surmonter ces lacunes, les déficiences au niveau strictement linguistique s'avèrent en somme de loin moins importantes que ne le laissent supposer les déclarations de ces apprenants. Il existe donc un décalage entre la performance communicative des sujets et leur auto-évaluation. Ce décalage est problématique sur deux plans. D'une part, il montre que les apprenants ne se rendent pas compte du fait qu'ils disposent, en règle générale, d'une compétence stratégique très efficace sur le plan communicatif et que, par conséquent, ils tendent à sous-estimer leurs compétences effectives. D'autre part, il masque d'éventuelles autres difficultés et dissimule l'existence d'autres composantes des compétences communicatives qui sont indispensables — à côté des dimensions lexico-grammaticales — pour le maintien et la réussite des pratiques interactives en L2.

3.2. La compétence d'interaction

Face à ses constats, la question se pose de savoir quand précisément surgissent des difficultés dans la pratique de l'oral et quelle est leur nature. Il peut de nouveau être intéressant d'aborder cette problématique d'abord du point de vue des apprenants eux-mêmes.

Selon K, étudiante d'origine argentine de niveau relativement avancé, c'est quand le rythme des interactions est rapide qu'elle tend à produire des erreurs et elle se sent alors insécurisée et gênée (corpus 'comptes rendus'; LS-XVII, 850-852). Elle oppose ces interactions à des situations plus «*aisées*», comme par

[5] Selon ces auteurs, la compétence stratégique renvoie à des procédures verbales et non verbales (p. ex. prosodiques, gestuelles) visant à compenser des déficiences langagières et à surmonter des obstacles de communication. Elle constitue une sorte de moyen de «sauvetage» fonctionnant au niveau de la production et de la réception et qui implique une multiplicité de procédures comme le feed-back, les parenthèses, des négociations, etc. La compétence stratégique joue un rôle central dans le contexte de l'acquisition puisqu'elle donne à l'apprenant accès à l'interaction malgré ses connaissances lacunaires.

exemple celles qui ont lieu dans le cadre de l'Université (ibid., 854/5). On retrouve dans cette déclaration d'une part l'attitude normative centrée sur le souci d'exactitude formelle et la gêne qu'elle peut induire à cet égard. On y observe d'autre part l'ébauche d'une distinction entre différentes formes communicatives — une distinction qui n'est pas simplement une fonction du registre lié à des situations spécifiques, mais a trait à la dynamique interactive qui caractérise ces situations: les interactions spontanées et rapides semblent poser plus de problèmes que des rencontres plus formelles, plus lentes. Comme on le verra plus bas, cette observation se concrétise à travers le discours d'autres apprenants avancés. Elle soulève une question extrêmement intéressante, à la quelle je me contenterai ici d'apporter une réponse puisée dans la recherche d'autres auteurs: pourquoi les erreurs sont-elles plus fréquentes dans des contextes d'interaction dynamiques (cf. point 4 infra)? Ici se dessine une problématique qui a trait à la distinction entre le savoir linguistique et le savoir-faire communicatif et qui révèle au fond la nature foncièrement variable des compétences langagières et leur dépendance contextuelle.

Un éclairage intéressant est fourni à ce sujet par H, étudiante Sud-africaine à l'Ecole de français moderne à Lausanne qui vit depuis plus de deux ans en Suisse romande et qui a suivi des cours intensifs de français. H dit très bien savoir «*ce qui ne va pas lorsqu'on relève une de ses fautes, mais n'arrive pas encore à «dire juste» dans le flux de la parole*» (LS-XV, 704/705). De même, J, étudiante péruvienne de niveau relativement avancé ayant suivi un itinéraire acquisitionnel similaire à H, insiste sur sa difficulté à atteindre un niveau de français courant, fluide (LS-XVIII, 791-3). Ces déclarations renvoient à un décalage ouvert entre le savoir sur l'exactitude formelle et le savoir-faire communicatif. Ce décalage semble avoir trait à l'intégration des compétences linguistiques dans la dynamique des pratiques communicatives. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que le déficit sur le plan communicatif, qui apparaît typiquement chez des apprenants scolaires (cf. infra), se manifeste également chez ces personnes qui ont suivi un apprentissage en milieu à la fois guidé et naturel.

Des difficultés semblables sont décrites par les apprenants du corpus 'interactions'. Voici comment un étudiant d'architecture à l'Université de Lausanne ressent ses expériences communicatives en milieu francophone, deux ans après avoir terminé le lycée en Suisse alémanique:

(MH/LA ent.; 137-149)

MH: au commencement nous sommes été deux .. et l'autre a pratiquement expliqué en . quatre minutes le projet j'ai . j'ai dit une phrase (rit) mais . au commencement les assistants les professeurs ont regardé (?) seulement les autres . les francophones

IN: oui

MH: et j'ai assez: .. j'ai dû . .

IN: te faire remarquer

MH: oui de de me faire r/ remarquer et eh: oui . de prendre partie et de de la conversation comme ça parce qu'ils

IN: vraiment . prendre le x

MH: oui oui . aussi dans le groupe ils sont vite . ils parlent comme ça comme ça et .. (rit) bon j'ai . j'ai dit dit deux phrases et les autres ont . ont déjà . parlé d'autre chose . c'est . c'est une . c'est auss/ c'est une/ c'est une école aussi pour moi

Comme pour les étudiants du corpus 'comptes rendus', il est difficile pour MH de participer à une conversation et de se faire remarquer/écouter. Cela est surtout le cas lorsque l'interaction fait intervenir plusieurs interlocuteurs, lorsqu'elle se présente donc comme une situation polyadique.

Un étudiant d'informatique à l'Université de Genève explique pourquoi des situations informelles et notamment polyadiques lui posent problème:

(MU/GE ent. ; 71-105)

M: je pense que c'est: plutôt un autre problème . le problème est le suivant si on a . si on parle avec une personne ça va beaucoup mieux . eh si c'est un groupe c'est plus difficile parce que tout le monde parle et on entend quelque chose d'ici et là . au début j'ai eu beaucoup de problèmes de suivre des communications de groupe et aussi de parler dans un groupe parce que . il faut aussi un peu plus de courage (...) oui je pense qu'il y a aussi deux scénarios différents . eh si c'est une groupe qui est eh . si c est quelque chose formel (?) il y a quelqu'un qui demande quelque chose pose les questions et il peut adresser toi directement c'est autre chose que si c'est quelque chose légère . je suis d'accord

IN: oui justement et là quand c'est une question de converser juste faire du small talk c'est ça les situations où certains gens éprouvent le plus de difficultés de participer . même

M: mhm et aussi si ce sont des . eh bon si on discute c'est une groupe qui discute c'est beaucoup plus difficile je pense parce que c'est . on a besoin d'un vocabulaire plus spécifique et . bon on doit réagir au bon moment

Dans ce passage, l'étudiant oppose les interactions informelles, particulièrement difficiles à gérer, à des situations formelles, fortement structurées, dans lesquelles il est directement sollicité, où il ne doit donc pas lutter pour le droit à la parole et qui se déroulent dans le cadre d'une structure interactive relativement prévisible. Le problème selon lui ne se résume pas à un «*vocabulaire spécifique*» mais a trait, ici encore, à la dynamique interactive: «*on doit réagir au bon moment*».

Il ne s'agit pas d'un cas isolé. L'étude des pratiques interactives des étudiants du corpus 'interactions' tout comme l'examen de leurs déclarations montrent que les dialogues relativement formels, préstructurés, sont maîtrisés aisément, alors

que les conversations spontanées à plusieurs interlocuteurs, qui suivent une dynamique rapide et imprévisible et qui montrent des changements incessants de locuteurs et de thèmes, présentent systématiquement des difficultés considérables aux apprenants avancés (cf. PEKAREK 2000).

Ce qui fait en somme défaut dans le second type de situation ce sont des savoir-faire communicatifs qui, outre les connaissances lexicales et grammaticales spécifiques, font partie d'une faculté de communication pratique. En d'autres termes, c'est une compétence communicative souple et flexible qui manque aux apprenants, leur permettant de prendre, de garder ou de céder la parole, de défendre leurs points de vue, de manier et de négocier les thèmes, d'attirer l'intérêt de leurs interlocuteurs et de participer ainsi de façon active et créative à la conversation. C'est au fond l'intégration de leurs moyens en L2 dans la dynamique de l'interaction spontanée qui leur pose problème et qui relève de la compétence d'interaction.

4. Du point de vue de la recherche: l'apprenant avancé

Les observations qui précèdent soulèvent une question de fond qui a trait à l'articulation entre le répertoire à disposition (le savoir) et sa mise en pratique (le savoir-faire) et par rapport à laquelle la recherche acquisitionniste offre des éclairages intéressants.

Les études récentes sur l'apprenant avancé soulignent que, pour lui, les savoirs d'ordre syntaxique et lexical ne constituent en règle générale plus des obstacles communicatifs majeurs, alors que les connaissances procédurales (les savoir-faire), qui concernent la planification des énoncés et la fluidité verbale, continuent à présenter d'importantes difficultés (BARTNING 1997, TOWELL et al. 1996). A ce stade d'apprentissage, la production effective de l'apprenant diverge souvent de ses connaissances déclaratives, ce qui serait dû à des déficits dans les savoir-faire plutôt que dans les savoirs (BARTNING 1997). Les problèmes de ce type ont été documentés par des études empiriques à la fois pour l'organisation du discours monologal (p. ex. CARROLL & VON STUTTERHEIM 1997) et pour la gestion d'une interaction spontanée (BIALYSTOK 1993, LÜDI, PEKAREK & SAUDAN 2000). Il semble que l'organisation appropriée de l'information (PERDUE 1993) et la coordination efficace de la dynamique interactive (PEKAREK 2000) font partie des derniers stades de l'apprentissage d'une L2. Comment peut-on expliquer ce genre de difficultés qui contraste fortement avec l'image que les apprenants se font de leurs obstacles communicatifs?

Les théories sociocognitives sur l'automatisation des compétences langagières (BIALYSTOK 1993, GAONAC'H 1990, 1996) offrent des éléments de repère qui permettent de mieux comprendre les difficultés que présente la dynamique de l'interaction aux apprenants d'une L2. Selon ces travaux, l'activité de langage fait intervenir deux types de processus cognitifs: les processus contrôlés et les processus automatisés, les derniers étant moins coûteux en termes d'énergie de traitement que les premiers. En rendant les capacités cognitives et discursives routinières, l'automatisation facilite leur mise en oeuvre et permet ainsi de libérer des capacités de contrôle pour de nouvelles données et tâches langagières. Cette propriété est d'une importance fondamentale dans la mesure où les êtres humains disposent de capacités de traitement contrôlé limitées. Elle explique pourquoi des processus qui fonctionnent bien dans certaines circonstances deviennent inefficaces sous des contraintes 'fortes' (GAONAC'H 1996): des contraintes d'ordre temporel, par exemple, présupposent une activité de contrôle intense et risquent donc de limiter la disponibilité pour mobiliser les ressources communicatives.

Or, la dynamique interactive, qui repose sur la coordination des activités et l'adaptation constante à la situation et à l'autre, présente des contraintes cognitives fortes. Ces contraintes risquent d'empêcher le recours à des moyens non suffisamment automatisés (relatifs par exemple au lexique et à la grammaire, mais aussi à la structuration des thèmes ou à l'organisation des tours de parole) qui, sous des contraintes cognitivement moins coûteuses, pourraient être employés plus aisément[6]. Pour être gérée de façon efficace, la dynamique interactive présuppose par conséquent un degré relativement important d'automatisation des compétences de base d'ordre grammatical et lexical. Cela explique d'une part pourquoi des situations fortement (pré-) structurées et qui suivent un rythme aisé posent moins de problèmes aux apprenants que des rencontres régies par une dynamique interactive rapide et imprévisible. Cela confirme d'autre part l'idée selon laquelle la coordination de l'interaction en L2 serait un des derniers paliers de l'apprentissage. Cela constitue, enfin, un argument fort pour pratiquer l'interaction en classe de langue, car cette pratique semble être une condition indispensable pour l'automatisation des compétences de base et pour le développement de compétences procédurales, c'est-à-dire de savoir-faire pratiques (BIALYSTOK 1993).

6 Comme le souligne BIALYSTOK (1990 et 1993), la fluidité verbale nécessite des niveaux plus élevés de contrôle.

5. Représentations et pratiques - décalages et conséquences

Le problème qui se dégage à partir de l'ensemble des observations qui précèdent tient à une tension entre représentations et pratiques, voire entre représentations et compétences. L'attitude normative des apprenants qui associe difficulté communicative et forme linguistique contraste avec la réalité des pratiques sociales, dont l'enjeu et la réussite éventuelle dépassent de loin la mise en oeuvre de moyens grammaticaux ou lexicaux. Le centrage sur les difficultés linguistiques révèle, chez les apprenants concernés, une conscience langagière à base formelle, fortement attachée aux dimensions lexicales et grammaticales, à l'exclusion d'une vision plus fonctionnelle qui intégrerait également les dimensions discursives et interactives des usages langagiers.

Certes, les lexèmes et les structures morpho-syntaxiques sont des ingrédients de base de toute activité de langage sans lesquels aucune communication verbale ne pourrait avoir lieu. Si l'on considère que la communication consiste en l'échange de significations sociales, le poids des mots — en tant que porteurs privilégiés du sens — est indéniable. Mais la communication, nous le savons, ne se réduit pas au code — et les difficultés communicatives en L2, nous l'avons vu, non plus. Ce qui pose alors problème n'est pas tant la conscience que les apprenants ont des dimensions strictement linguistiques de leurs compétences, mais c'est l'absence notoire d'une conscience discursive et interactive (PEKAREK 1999).

Cette absence soulève une double question pour l'enseignement des langues que l'on ne pourra que brièvement aborder ici: quelles incidences risque-t-elle d'avoir sur l'apprentissage et d'où vient-elle?

5.1. Les décalages et leurs incidences sur l'apprentissage

L'importance que prennent les savoir-faire discursifs et interactifs dans la réalité des pratiques communicatives qui traversent notre société crée des exigences élevées sur le plan langagier pour les acteurs sociaux. Il s'agit pour l'acteur de disposer de ressources communicatives pratiques qui lui permettent notamment de participer de façon active à l'interaction orale en face-à-face. Cette exigence est très explicitement formulée dans les débats actuels menés au sujet de l'enseignement des langues vivantes. Le répertoire fonctionnel et plurilingue des apprenants et les dimensions interactives des compétences de communication y occupent une place privilégiée en réponse aux besoins pratiques en L2 (cf. CONSEIL DE L'EUROPE 1998, COSTE, MOORE & ZARATE 1997, LÜDI et al. 1998). L'adéquation entre ces besoins et les images que les apprenants se font de

leurs ressources langagières constitue un enjeu central pour tout enseignement qui vise à préparer ses élèves à leur vie socioprofessionnelle future.

Or, sur ce plan se dessine justement un problème de fond, lié, comme nous l'avons vu, à une conception de la difficulté qui est centrée sur la notion de lacune, voire d'exactitude formelle. Car une telle conception 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). On peut se demander si les notions mêmes d'exactitude formelle et d'erreur ne perdent pas de leur pertinence dans la perspective du développement d'un répertoire plurilingue fonctionnel qui ne vise pas forcément la perfection, mais un répertoire qui *peut* justement être partiel, à condition qu'il soit opérationnel.

La divergence par rapport à la réalité communicative est sans doute l'élément le plus critique d'une conscience linguistique à base exclusivement formelle. Mais ce n'est pas le seul. Car cette conscience peut se retourner contre l'apprenant lui-même. Elle révèle en effet ce que l'on pourrait appeler 'le paradoxe de l'apprenant avancé': cet apprenant dispose de compétences grammaticales et lexicales élaborées et de moyens pour surmonter des obstacles linguistiques, mais il éprouve néanmoins des connaissances insuffisantes justement sur ce plan. Sa conscience linguistique risque donc de nourrir un manque de confiance en ses compétences langagières qui repose au fond sur une prise en compte seulement partielle de ses ressources et de ses difficultés communicatives.

L'auto-évaluation souvent négative de leurs compétences en L2 constitue en fait un des traits saillants des déclarations que de nombreux apprenants 'scolaires' font de leurs pratiques en L2. Un étudiant de l'Institut pratique de français à Fribourg résume les propos tenus à ce sujet par les apprenants suisses alémanique avancés: «*La plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes*» (corpus 'comptes rendus', FR-II, 82-84). Cette gêne est le symptôme évident d'une attitude normative centrée sur l'exactitude formelle.

Conscience et confiance se trouvent dans ces cas dans un rapport d'interdépendance problématique: la conscience langagière à base formelle va de pair avec une confiance communicative peu solide, notamment en ce qui concerne le plan lexical et grammatical dans la pratique de l'oral. Or, si l'on

considère que la confiance en soi en tant que locuteur compétent est un élément de base qui motive l'investissement discursif de l'apprenant et sa disposition à expérimenter sa langue et à continuer son apprentissage à travers la pratique communicative, alors on doit reconnaître que la conscience langagière à base exclusivement formelle, qui s'accompagne d'une confiance communicative réduite, représente un handicap sérieux — un handicap à la fois pour la communication et pour l'apprentissage.

Un attribut central de l'enseignement des langues, et un avantage certain par rapport à l'apprentissage non-scolaire, pourrait alors consister à cultiver de façon systématique la confiance que les élèves ont en leur capacité de participer comme locuteurs valables à des interactions en L2. Cela présuppose d'abandonner une vision systémique, formelle de la langue en faveur d'une conception décidément fonctionnelle et pratique.

La conscience linguistique à base formelle peut également se retourner contre l'enseignement. Une enquête menée auprès de 123 élèves et étudiants en Suisse alémanique (école de commerce, lycée et université) aboutit à la conclusion suivante (corpus 'comptes rendus'):

> «Tous les interviewés confessent qu'ils utilisent peu les savoirs scolaires enseignés, mais qu'ils ont l'impression de mettre en pratique des savoir-faire préexistants. Ils n'ont pas conscience que les savoir scolaires favorisent les savoir-faire dans les quatre compétences [compréhension orale et écrite; expression orale et écrite].» (BS-III, 124-127).

Il est sans doute significatif que, parmi les savoirs, les élèves et étudiants citent la grammaire et que les savoir-faire enseignés à l'école se résument, selon eux, aux lettres commerciales, au fax et à l'entretien téléphonique (BS-III, 128-133). Ce témoignage traduit une vision extrêmement réductionniste des savoir-faire langagiers et de l'apport de l'école selon laquelle l'enseignement se limiterait à transmettre le savoir strictement linguistique et quelques procédures communicatives très spécifiques. Or, il est évident que cela n'est pas le cas, que l'enseignement des langues a subi au cours des deux dernières décennies des transformations profondes qui l'ont conduit à mettre en place différentes méthodes et types de travail scolaire ciblés justement sur le développement de savoir-faire pratiques. Il n'en reste pas moins que le point de vue des apprenants est à prendre au sérieux — non pas tant comme reflet direct de leurs apprentissages et capacités effectives que comme témoignage d'une compréhension extrêmement limitée du langage et de l'école. Pour y remédier, il semble d'autant plus important pour l'enseignement de pouvoir identifier l'origine de cette compréhension peut être pas complètement fausse, mais sans doute très partielle.

5.2. Quelles conséquences pour l'enseignement?

D'où vient donc cette focalisation quasi exclusive, chez les apprenants, sur les dimensions linguistiques des compétences de communication? Une source possible en est sans doute le traitement interactif auquel donnent lieu, en contexte scolaire tout autant qu'en contexte non-scolaire, les problèmes de code. Contrairement à ce qui est en règle générale le cas pour les difficultés liées aux compétences discursives et interactives (et même socioculturelles), les insécurités linguistiques font souvent l'objet de négociations interactives du type décrit dans le chapitre 'compétence stratégique' (point 3.1.). Dans un article significativement intitulé «La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation», Bernard PY (à paraître) montre comment certaines séquences de négociation fonctionnent pour l'apprenant comme des repères normatifs à travers lesquels il se forge une conception de ce qui est correct et de ce qui est faux, et à travers lesquels il configure, pourrait-on dire, sa conscience linguistique. Selon cette optique, le traitement interactif des lacunes linguistiques est une des sources susceptibles d'alimenter l'attitude normative des apprenants.

Reconnaître que les normes de référence et la conscience linguistique de l'apprenant émergent de ses activités sociales a un impact important sur notre compréhension du rôle de l'enseignement. Car un facteur décisif qui influe sur les images que l'apprenant 'scolaire' se fait de la langue et de ses compétences est le système de valeurs et de normes implicitement ou explicitement véhiculées par la pratique scolaire. La conscience formelle des apprenants peut être le résultat de l'intériorisation de valeurs scolaires d'exactitude et des critères d'évaluation qui sont appliqués dans ce même cadre à leurs pratiques. A travers son système d'évaluation, l'école effectue une sélection qui opère une valorisation tacite de types de compétences spécifiques. Souvent, pourtant, la pratique évaluative en classe soutient un ensemble de valeurs (centré notamment sur l'écrit et l'exactitude formelle) qui ne s'accorde que partiellement avec les pratiques et les besoins langagiers réels en dehors de l'école[7].

Il serait cependant trop réductionniste de considérer ce fait comme simple déficience de l'enseignement des langues, car il est lié à la nature même du langage et, surtout, aux instruments d'évaluation mis à la disposition des

[7] Interrogés sur leur perception de l'importance de l'oral et de l'écrit dans leurs notes en français, 129 lycéens suisse alémaniques répondent de façon suivante (PEKAREK 1999): 68% croient être jugés à 75% sur la base de leurs compétences à l'écrit (et à 25% sur la base de leurs capacités orales); 20% pensent que la proportion écrit-oral est équilibrée, 8% croient être évalués uniquement par rapport à l'écrit, et 4% uniquement par rapport à l'oral. En somme, selon 76% des élèves l'écrit prédomine largement sur l'oral dans la pratique évaluative dans l'enseignement de la L2.

enseignants. Parmi les objets et les conduites scolaires, certains — notamment les éléments lexicaux et grammaticaux — sont moins problématiques à tester, à enseigner et à conceptualiser et font partie du stock évaluatif de l'institution. D'autres — comme par exemple la gestion de l'interaction sociale — sont plus difficiles à saisir et tendent à être acquis comme 'à côté', par exemple simultanément avec un autre objet officiel d'enseignement. Force est en effet de constater que jusqu'à ce jour il n'existe pas d'instruments qui permettraient d'évaluer les compétences d'interaction de façon satisfaisante.

A la lumière de ces réflexions, la conscience formelle des élèves est moins étonnante. L'attention accordée dans l'enseignement aux compétences de communication, les diverses formes d'enseignement communicatif et plus récemment des enseignements alternatifs et immersifs ont sans doute le grand mérite de promouvoir des savoir-faire pratiques extrêmement précieux pour les activités communicatives en L2. Les divers dispositifs ne semblent pourtant pas avoir réussi à stimuler suffisamment, chez les élèves, une prise de conscience de cet apport de l'enseignement, ni une prise en compte de la nature pluridimensionnelle des compétences et des activités langagières.

Si l'enseignement vise à encourager une conception fonctionnelle de la langue qui ne se réduit pas aux aspects lexicaux et grammaticaux, mais les intègre dans une vision plus globale de ce que sont l'apprentissage et la communication, il se propose une tâche difficile qui présuppose un travail à plusieurs niveaux. On ne peut dans ce contexte que répéter ce qui a été souligné depuis longtemps à partir d'autres horizons: la pratique évaluative en classe doit d'urgence être adaptée aux besoins des apprenants, voire aux objectifs mêmes de l'enseignement. Le défi pour la recherche consiste dans ce contexte à élaborer des instruments qui seraient appropriés à ces objectifs.

De façon plus générale, il est nécessaire de continuer à s'interroger sur les normes communicatives et langagières véhiculées de façon implicite ou explicite par les systèmes scolaires. Poursuivre cette réflexion à travers un dialogue entre les acteurs concernés (enseignants, élèves et d'autres responsables de l'enseignement) semble d'autant plus important que les normes scolaires contribuent à forger les attentes et les valeurs que ces acteurs (et non seulement les apprenants) associent aux langues, aux pratiques communicatives et à l'enseignement.

Enfin, l'école ne pourra que gagner à tenir compte de façon plus systématique des images que les apprenants se font de leurs propres besoins, de leurs connaissances et de leurs difficultés en L2. Car ces images ont des incidences

non seulement sur l'attitude des élèves envers l'enseignement, mais aussi sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que locuteurs plus ou moins capables et sur la façon dont ils se positionnent en tant qu'interlocuteurs plus ou moins valables.

Ces éléments ne constituent que quelques points d'orientation possibles dont les modalités de réalisation pratique restent à identifier et à discuter. Quelles que puissent être les mesures concrètes à prendre, leur objectif devrait être de promouvoir une vision holistique de l'apprentissage qui reconnaît que l'acquisition d'une langue ne se résume pas à l'appropriation d'une compétence linguistique, ni même d'une compétence de communication; une vision qui reconnaît que l'apprentissage et l'élaboration d'une conscience linguistique s'enchevêtrent de façon inextricable à l'établissement d'un système de valeurs relatives à des usages et des compétences variés et à la configuration d'une identité et d'une conscience/confiance d'apprenant et d'acteur social.

Références bibliographiques

BARTNING, I. (1997): «L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée», *AILE*, 9, 9-50.

BIALYSTOK, E. (1990): «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage», In: GAONAC'H, D. (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, 50-58.

BIALYSTOK, E. (1993): «Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence», In: KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (eds.), *Interlanguage pragmatics*, New York, Oxford, Oxford University Press, 43-57.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CARROLL, M. & VON STUTTERHEIM, C. (1997): «Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère», *AILE*, 9, 83-115.

CONSEIL DE L'EUROPE (1998): *Recommandations du Conseil des Ministres aux pays membres du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 17 mars 1998.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», In: WEIL, D. & FOUGIER, H. (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 99-124.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», In: FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 20-60.

GAONAC'H, D. (1990): «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère», In: GAONAC'H, D. (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, 41-49.

GAONAC'H, D. (1996): «Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues», *Bulletin VALS/ASLA*, 63, 25-37.

LÜDI, G. et al. (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission formation générale pour élaborer un Concept général pour l'enseignement des langues. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 15 Juillet 1998.

LÜDI, G., PEKAREK, S. & SAUDAN, V. (2000, sous presse): *Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, Zürich, Chur, Rüegger.

MARTINEZ, P. & PEKAREK, S. (2000): «Une notion en question», In: MARTINEZ, P. & PEKAREK, S. (eds.), *Notions en question en didactique des langues: Contacts de langues en didactique*, Paris, Didier Erudition.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.

PEKAREK, S. (2000): «Kommunikationsfähigkeiten und Sprachpraxis von fortgeschrittenen Französichlernenden: Sekundarstufe II und studentische Mobilität», In: LÜDI, G., PEKAREK, S. & SAUDAN, V.

PERDUE, C. (1993): «Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?», *ELA* , 92, 8-22.

PY, B. (à paraître): «La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation», *AILE*..

SCHEGLOFF, E. A., SACKS, H. & JEFFERSON, G. (1977): «The preference for self correction in the organisation of repair in conversation», *Language*, 53/2, 361-382.

TOWELL, R., HAWKINS, R. & BAZERGUI, N. (1996): «The development of fluency in advanced learners of French», *Applied Linguistics*, 17/1, 84-119.